



UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

GIOVANA CAIXETA WARKEN

**JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA A REDUÇÃO
DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR: UMA REVISÃO DAS EXPERIÊNCIAS
BRASILEIRAS**

Uberlândia – MG

2022

GIOVANA CAIXETA WARKEN

**JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA A REDUÇÃO
DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR: UMA REVISÃO DAS EXPERIÊNCIAS
BRASILEIRAS**

Dissertação/produto apresentado à banca examinadora como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Gercina Santana Novais

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

Uberlândia – MG
2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

W234j Warken, Giovana Caixeta.
Justiça restaurativa como prática educativa para a redução da
violência em meio escolar: uma revisão das experiências brasileiras /
Giovana Caixeta Warken. – Uberlândia (MG), 2022.
157 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-
Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a
Educação Básica. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação
Básica.

Orientadora: Profª. Dra. Gercina Santana Novais.

1. Educação. 2. Justiça restaurativa. 3. Violência escolar. 4. Escolas –
Brasil. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa
de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370

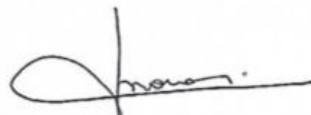
GIOVANA CAIXETA WARKEN

JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA A REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA
EM MEIO ESCOLAR: UMA REVISÃO DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 20/12/2022


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Gercina Santana Novais
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.ª. Dr.ª Ana Lúcia de Moraes Vieira
Universidade Federal de Uberlândia –
ESEBA/UFU



Prof.ª. Dr.ª. Adriana Marques Aidar
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico este trabalho a todos os professores que fizeram parte de minha formação, desde a pré-escola.

AGRADECIMENTOS

Obrigada, obrigada, muito obrigada, mãe e pai sempre. Por tudo!

Mãe, obrigada pela força, apoio e incentivo. Te amo! Obrigada!

Pai, obrigada pelas palavras, exemplos, sensibilidade, carinho, demonstração de força e caráter. Te amo! Obrigada!

A todos os meus familiares, obrigada. Amo vocês.

Aos meus amigos, obrigada!

Sobretudo, a Deus que me permitiu estar aqui hoje, viva, agradecida e repleta de esperança... Muito obrigada.

*Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas as margens que o
comprimem.*

(Bertolt Brecht, 1970)

JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA A REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR: UMA REVISÃO DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Resumo:

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, por meio da linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica, e ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas/Projeto-guarda-chuva, intitulado “Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares”, tem como finalidade identificar e analisar as experiências com a Justiça Restaurativa nas escolas, para confirmação (ou não) de que sua prática tem conseguido efetivamente um impacto positivo na redução da violência em meio escolar. Propõe para o alcance de tal objetivo, a realização de uma pesquisa bibliográfica, sob a perspectiva dialética, para levantamento da produção acadêmica nacional, através do banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e da plataforma *Google Acadêmico*, que apresentam experiências nessa área, em diversas escolas brasileiras. O referencial teórico adotado para ancorar o estudo da temática justiça restaurativa nas escolas apoia-se, especialmente, em Zehr (2008), Marshall, Boyack e Bowen (2005) e Brancher, Todeschini e Machado (2008). Para interpretação dos dados produzidos, é utilizada a técnica de análise de conteúdo temático, desenvolvida por Bardin (2011). Os resultados da pesquisa apontam que a Justiça Restaurativa, se aplicada conforme sua proposta original, com prévia sensibilização da comunidade escolar, pode ter um impacto extremamente positivo na solução de conflitos e restauração das relações rompidas e, portanto, na redução da violência em meio escolar. Contudo, observou-se, na maior parte das dissertações que compõem o *corpus* da presente pesquisa, que a aplicação da Justiça Restaurativa não se deu em condições adequadas, mas, ao contrário, houve uma série de circunstâncias dificultadoras e, portanto, limitadoras do êxito, especialmente a resistência de profissionais em aceitar tal forma alternativa de gestão de conflitos, não pautada em meras punições. A partir dos resultados da pesquisa, foram elaboradas proposições para a implementação da JR como prática educativa nas unidades escolares, que considerem a importância de que, antes da realização dos Círculos Restaurativos, tenham sido vencidas resistências e a comunidade escolar esteja sensibilizada e mobilizada para resolver os casos de violência por meio desta alternativa, além de que já conte com Facilitadores bem formados.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa. Prática educativa. Violência escolar. Escolas brasileiras. Impacto.

RESTORATIVE JUSTICE AS AN EDUCATIONAL PRACTICE TO REDUCE VIOLENCE IN SCHOOL ENVIRONMENT: A REVISION OF BRAZILIAN EXPERIENCES

Abstract:

The present research, linked to the Professional Master's Program in Education: teacher training for Basic Education, through the research line Teaching Practices for Basic Education, and to the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices/Project- umbrella, entitled “Research, Training and Intervention in Education: studies in school and non-school educational contexts”, aims to identify and analyze experiences with Restorative Justice in schools, to confirm (or not) that its practice has effectively achieved a positive impact on the reduction of violence in the school environment. It proposes, in order to reach this objective, the accomplishment of a bibliographical research, under the dialectical perspective, for a systematic survey of the national academic production, through the BDTD database (Digital Library of Theses and Dissertations) and the Google Scholar platform, which present experiences in this area in several Brazilian schools. The theoretical framework adopted to anchor the study of restorative justice in schools is based, especially, on Zehr (2008), Marshall, Boyack and Bowen (2005) and Brancher, Todeschini and Machado (2008). To interpret the data produced, the thematic content analysis technique, developed by Bardin (2011) is used. The research results indicate that Restorative Justice, if applied according to its original proposal, with prior awareness of the school community, can have an extremely positive impact on conflict resolution and the restoration of broken relationships and, therefore, on the reduction of violence in the school environment. However, it was observed, in most of the dissertations that make up the *corpus* of the present research, that the application of Restorative Justice did not take place under ideal conditions but, on the contrary, there were a series of difficult circumstances and, therefore, success limiters, especially the resistance of professionals to accept that alternative form of conflict management, not based on mere punishment. Based on the results of the research, proposals were made for the implementation of JR as an educational practice in school units, which consider the importance that, before the Restorative Circles are held, resistances have been overcome and the school community is sensitized and mobilized to solve cases of violence through this alternative, in addition to having well-trained Facilitators.

Keywords: Restorative Justice. Educational practice. School violence. Brazilian schools. Impact.

LSTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 - Fases da técnica Análise de Conteúdo	23
Fig. 2 - Modelo Ecológico para compreensão do fenômeno da violência – OMS (2002)	34
Fig. 3 - Categorias de Análise.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A cabeça do brasileiro	58
Quadro 2 - Comparativo entre Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa	61
Quadro 3 – Sistematização do corpus de análise extraído do acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da ferramenta Google Acadêmico	71
Quadro 4 - Fatores Facilitadores do Projeto de Justiça Restaurativa.....	110
Quadro 5 - Fatores Dificultadores do Projeto de Justiça Restaurativa.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

a.C. – antes de Cristo

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CCAA – Centro De Cultura Anglo Americana

CMN - Conselho Monetário Nacional

CNV - comunicação não violenta

COVID - (co)rona (vi)rus (d)isease (doença do Coronavírus)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ESAMC - Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPEADATA – Base de Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JR – Justiça Restaurativa

MPL – Movimento Passe Livre

MPRN - Ministério Público do Rio Grande do Norte

NJJRE - Núcleo de Justiça Juvenil Restaurativa nas Escolas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG - Organização Não Governamental

PENSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PIB - Produto Interno Bruto

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEXAE-UEMA - Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual do Maranhão

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SIM - Sistema de Informação de Mortalidade

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

PRÓLOGO: Memórias de Mim na constituição do tema da pesquisa.....	15
Seção 1 Escolhas teóricas e metodológicas.....	28
Seção 2 Verso e Reverso das Sociabilidades: violência escolar.....	32
2.1 Repercussão das Violências Sociais no Espaço Escolar.....	34
2.2 Contribuições filosóficas para compreensão da violência e seu enfrentamento.....	46
2.3 Como a escola lida com conflitos? Quais as consequências das ações para crianças e adolescentes?.....	53
Seção 3 Diálogo entre Justiça e Educação.....	59
3.1 Perspectivas da Justiça Restaurativa: da punição à restabilização.....	60
3.2 Justiça Restaurativa: aspectos conceituais e históricos.....	66
3.3 Princípios e protocolos da Justiça Restaurativa nas escolas.....	71
Seção 4 Práticas Restaurativas nas escolas brasileiras.....	76
4.1 Exploração do material.....	77
4.1.1 Dados sobre a compreensão da violência pelos sujeitos da instituição.....	80
4.1.2 Dados sobre os fatores facilitadores e dificultadores do Projeto.....	96
4.1.3 Dados sobre impacto da Justiça Restaurativa na redução da violência.....	104
4.1.3.1 Dados sobre a efetividade dos círculos restaurativos na resolução de conflitos.....	104
4.1.3.2 Dados sobre o impacto da JR nas relações cotidianas na escola.....	107
4.1.3.3 Dados sobre o impacto da JR na prevenção da violência (não reincidência)	111
4.2 Tratamento dos resultados: inferência e interpretação.....	111
4.2.1 Compreensão da violência na instituição.....	111
4.2.2 Fatores que facilitaram ou dificultaram a prática da Justiça Restaurativa.....	119
4.2.3 Impacto da Justiça Restaurativa na redução da violência.....	129

Considerações e proposições.....	136
Referências.....	143
Anexo.....	156

PRÓLOGO: memórias de mim na constituição do tema da pesquisa

Gosto de lhe ver assim:
Infinitamente doce...
Olhinhos de fazer sonhar!
Viajo numa prece a Jesus:
Abençoada seja sempre por Deus.
Nunca se esqueça:
Amo muito você!!!

Mamãe

Julho/1997

Apresento-me com este acróstico, escrito quando eu tinha seis meses de vida, porque traz meu nome e o amor de minha mãe, minha grande e constante companheira. Segura e felizmente, posso afirmar que a tônica da minha existência tem sido o amor.

Amor de minha mãe, de meus avós, de meus amigos. Amor de meu pai que, desde sempre, me julgou merecedora de sua mais completa atenção, em preciosas conversas sobre bonecas, formigas, escola, moda, dúvidas...

Sempre parceiro nas brincadeiras, chegava a se deixar maquiar por mim, em troca das minhas risadas. Dono de uma consciência honrada e de um espírito sutil e luminoso, ainda que pareça sério, meu pai é feito de ternuras.

Assim, escrever sobre minha trajetória, tentar expor para outros e por escrito, as histórias que conto sobre mim e a mim mesma, em meu discurso interior, não poderia ser iniciada de outra forma, que não essa.

Minha história começa em um lar onde sempre houve paz, respeito e amor em abundância. Filha única de pais únicos, amorosos e parceiros, fui concebida na lua-de-mel e nasci três dias antes que completassem nove meses de casamento, aos trinta de janeiro de 1997.

Meu pai, de Toledo-PR e minha mãe, de Monte Carmelo-MG, mudaram-se para Goiânia-GO, assim que se casaram, em 1996. Porém, para maior conforto de minha mãe, meu parto foi realizado em sua cidade natal. Por isso, como ela, sou mineira e carmelitana.

Da infância em Goiânia, guardo algumas lembranças que, ainda hoje, exalam certo perfume. As flores amarelas que cobriam a rua, no caminho a pé para o parque Mutirama, os brinquedos no parque, os preás que tive por um período, as poucas amiguinhas da vizinhança...

Com a proposta de realizar uma escrita de mim, na busca de identificar o caminho que me levou à pesquisa nesta área, percebo que minha relação com a educação possui muitas marcas, entre as quais a experiência de minha mãe, professora de português, com seu entusiasmo, seus projetos sempre compartilhados em casa. Com ela, aprendi a valorizar a educação e reconhecer seu potencial de transformação; com ela, dona de grande curiosidade intelectual, aprendi também a ter atitude de pesquisadora.

De meu pai, herdei a compreensão de que, só pela educação eu poderia me tornar independente, de todas as formas. Ambos investiram em meus estudos, não poupando esforços para que eu frequentasse sempre as melhores escolas, além de me apoiarem em todas as etapas, com tudo que se fizesse necessário.

Reconhecendo que ainda não desenvolvi qualquer experiência como profissional, sendo completamente alienígena na turma de professores que integro no curso de Mestrado, é na minha experiência como aluna, como educanda ao longo de minha formação, que encaminhei meu olhar investigativo sobre questões referentes à formação de professores.

É a partir desse lugar que produzi meu olhar e minhas indagações e me vi instigada a buscar entender como se dá a formação dos professores, ainda que não tenha cursado Pedagogia, mas sim o curso de Direito. Assim, é que, nesta escrita, passo a relatar minhas experiências escolares, entremeio às demais lembranças e, enquanto seleciono e relato momentos mais significativos de minha trajetória de vida, vou aqui demarcando meu olhar diante do mundo, e, em especial, do mundo escolar.

A notícia de meu ingresso na escola chegou-me quando completei dois anos. Era necessário, já que, na ausência de minha mãe, professora, preferiram me deixar a cargo de uma boa escola. Nenhum medo ou sentimento negativo me surgiu, mas uma deliciosa expectativa.

O mundo da escola, dos colegas, professores me fascinava. Nasci e cresci entre livros e escritas. E, de fato, a escolinha foi uma continuidade de minha experiência doméstica, uma extensão do meu lar.

No início de 1999, entrei para a Escola e Berçário Antunes Mourão, que ficava em frente ao Colégio Santo Agostinho, em Goiânia, onde minha mãe trabalhava. Era um empreendimento novo, de sorte que fui a primeira aluna e tinha, portanto, uma equipe de professoras, coordenadora, enfermeira, nutricionista, psicóloga exclusivamente para

mim. Mas com a chegada de outras crianças é que ficou bem mais interessante. Ao final do ano, éramos dezenove crianças.

Foi uma experiência feliz, éramos todos bebês, de até quatro anos, e muito bem cuidados. Porém, no ano seguinte, houve mudanças e, inclusive, de escola. Passei a estudar na Escola Abelhinha, onde fiquei por quatro anos e tive imediato sentimento de pertencimento. Lembro das professoras maternais, com almas que ainda tinham muito de infância, e que tornavam tudo mágico.

Na entrada da escola, havia um mural, com uma frase que ficou marcada: “Difícilmente uma educação doce produzirá frutos amargos”. Era o lema da escola e, de fato, ali se produzia uma educação doce.

Como escreveu Doria, citado por Gouveia (1999, p. 04),

o coração das crianças é um terreno de esquisita fertilidade. Ali medrarão todos os sentimentos, todas as virtudes, quando lhes for lançada a semente do bem, e esta medrará sob o influxo proveniente da educação.

Na Escola Abelhinha, respeitava-se o caráter lúdico e brincar era nossa forma de expressar e aprender. A alfabetização foi um momento delicioso, um divertido jogo com letras e sílabas. Tudo muito fácil, ilustrado e prazeroso.

Estudei ali até o final de 2003, já que, prestes a completar sete anos, nos mudamos para Monte Carmelo-MG, onde ainda residimos. Foi muito especial estar perto de meus avós, tios, poder brincar na rua com as crianças da vizinhança. Tão diferente da vida em Goiânia.

Logo tinha uma turminha muito querida e estávamos sempre juntos. Fazíamos teatro, desfile, aniversário de boneca, andávamos pelas lojas. Era uma liberdade nova e um tempo muito feliz.

Então iniciei a primeira série na Escola Recreio, em 2004. Era uma escolinha muito pequena, que também valorizava o lúdico, mas minha inexperiência em brigas me obrigou a mudar de escola, para me livrar de uma coleguinha muito violenta, que era, aos sete anos, o terror de professoras e alunos. Assim, no ano seguinte, fui matriculada no Colégio Nossa Senhora do Amparo, uma grande instituição religiosa, dirigida por freiras franciscanas, onde estudei até o 1º ano do ensino médio.

Ali realmente me encontrei, facilmente me entrosei e fiz amigas preciosas que ainda me acompanham. Duas professoras me marcaram positivamente no primário.

Luciene ensinava matemática de uma forma tão divertida e apaixonada, que era impossível ter dificuldades na disciplina.

Como bem refere Cury (2003, p. 56): “Bons professores ensinam seus alunos a explorar o mundo em que estão, do imenso espaço ao pequeno átomo. Professores fascinantes ensinam os alunos a explorar o mundo que é o seu próprio ser. Sua educação segue as notas da emoção”.

Não faltam na literatura, reflexões que reafirmam a importância do lúdico na educação infantil. Ribeiro (2013, p.1) escreveu que “o lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância! ”

Vygotsky, um dos mais importantes teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem, é um ferrenho defensor da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vigotski (1984), o lúdico favorece a socialização da criança e promove importantes transformações em seu desenvolvimento psíquico e intelectual.

Na verdade, nenhuma disciplina é difícil de ser aprendida, quando o professor consegue trabalhar com estratégias que ajudem o aluno a aprender de forma lúdica, despertando a curiosidade e o prazer de aprender.

Dejane, professora de português, era também muito criativa e cativante. Foi no período em que fui sua aluna, do 3º ao 5º ano, que os livros me seduziram completamente. Sempre gostei de histórias. Na primeira infância, eram minha moeda de troca. Tudo, incluindo tomar remédio e comer verdura, era negociado com minha mãe em quantidade de histórias que ela contaria. Às vezes, o preço eram dez histórias, que ela contava pacientemente.

Nas aulas da professora Dejane, havia um projeto chamado “Roda de Leitura”. Cada aluno lia um livro literário por semana e, na Roda, lia sua crítica sobre o mesmo e sobre o autor. E havia interação com os outros leitores, sendo livres os comentários e perguntas. De forma que, do 2º ao 5º ano, li, no mínimo, um livro literário por semana. Na verdade, lia bem mais, porque sempre foi um grande prazer.

Marcel Proust, inicia sua obra “Sobre a Leitura”, descrevendo bem o que representava, para mim, a literatura naquela fase de minha vida:

Talvez não haja, na nossa infância, dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era

como se tudo aquilo que, para os outros, os transformava em dias cheios, nós desprezássemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou a mudar de lugar, a merenda que nos obrigavam a levar e que deixávamos de lado intocada sobre o banco, enquanto sobre nossa cabeça o sol empalidecia no céu azul; o jantar que nos fazia voltar para casa e em cujo fim não deixávamos de pensar para, logo em seguida, poder terminar o capítulo interrompido... (PROUST, 1989, p 9-10).

Na verdade, a literatura sempre esteve e estará em minha vida como algo muito precioso. Ainda costumo renunciar aos “obstáculos vulgares” pelo prazer divino da leitura.

Naquele período em que nos mudamos para Monte Carmelo, meus avós e tias paternas também vieram do Paraná. Moravam em fazendas, perto da cidade. Meus avós, alemães, têm uma cultura bem diferente. Falam português com muito sotaque, mais que meu pai. E ainda falam muito em alemão, o que era sempre divertido. Muito festivos, tinham a casa sempre cheia, muitos churrascos e jogos de baralho ou de bocha. Depois de quase sete anos, vivendo longe da família extensa, era maravilhoso ter avós, tias, primos por perto. Ficaram dez anos, mas a saudade do Sul os levou de volta. De qualquer forma, sua presença foi muito importante na minha infância.

Minha experiência escolar foi marcada até o 5º ano apenas por alegrias e sentimento de pertencimento e valorização, tanto no colégio, quanto no CCAA¹, onde fiz meu curso de inglês. Tanto em minha família, como em minha vivência escolar, valores como o respeito, autonomia e diálogo, aliados à dedicação e responsabilidade, foram fundamentais. De forma que, em meu convívio social, eu conheci a beleza do mundo e das pessoas.

Porém, no 6º ano, a mudança foi muito abrupta, embora continuasse na mesma escola, com a mesma turma e embora houvesse, ainda, alegrias. Foi quando conheci o medo, a inquietação e a vergonha, trazidos por dois professores que, embora antigos na escola, eram novos para mim. Passei a ter dores, indisposições intestinais, que me autorizavam a faltar muitas vezes.

A nova professora de matemática privilegiava um método muito tradicional, preocupada bem mais em transmitir informações, do que em trabalhar com o conhecimento.

¹ Centro de Cultura Anglo Americana – CCAA – é uma rede de cursos de idiomas espalhada pelo Brasil.

Nesse sentido:

Enquanto o trabalho com a matemática continuar privilegiando o ensino de fórmulas e de técnicas que serão usados posteriormente para resolver os exercícios propostos, a escola não passará de uma instituição transmissora de informações (PROUST, 1989, p. 9-10)

Toda a turma sofreu o impacto. Para mim, a partir dali a matemática se tornou um monstro que me aterrorizava. No entanto, não percebi qualquer empatia por parte da professora, que não disfarçava o fato de que apenas cumpria seus últimos anos para chegar a tão sonhada aposentadoria, completamente sem entusiasmo.

Para deixar mais trágica a situação, ela e o professor de geografia faziam questão de ler as notas de todos para a turma, o que motivou muitas de minhas doenças, para fugir de eventual humilhação. Meus pais procuraram a coordenação, com o pedido de que não informassem as notas para toda a turma, uma vez que apenas dizia respeito a cada um, e informaram do impacto negativo que estava causando até mesmo em minha saúde. Porém, não eram profissionais acessíveis e o pedido, além de não ter sido atendido, fez piorar a situação.

Certamente, meus pais me ofereceram a opção de procurar outra escola, mas nem mesmo cogitei deixar meus amigos e a própria instituição, inclusive porque havia apenas uma alternativa na cidade e deixava muito a desejar em qualidade de ensino. Segui até o nono ano com ambos, mas minha autoestima e segurança ficaram para trás.

O professor de geografia se orgulhava de que nenhum aluno conseguira, jamais, ter nota total em suas provas que, de fato, eram elaboradas para um resultado catastrófico: apenas uma pequena quantidade de alunos conseguia média. Mesmo sendo imatura naquela época, eu já achava que as notas falavam mais do professor do que dos alunos, até porque até ali, a maioria tinha sido brilhante.

Sobre o tema, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ressaltam a importância de se romper com a tradicional concepção de avaliação, eis que o ato de avaliar não deve servir para revelar fracassos ou sucessos e, tampouco, para classificar ou reprovar. Deve, sim, nortear a intervenção pedagógica, com objetivo de contribuir para o redirecionamento das didáticas, tanto quanto para enunciar, aos alunos, os conhecimentos construídos ao longo de um determinado tempo, contribuindo para suas análises e interpretações acerca de suas aprendizagens. Em suma, a avaliação não deve ser usada como instrumento de poder, de segregação, mas como instrumento de intervenção, sempre com vistas a favorecer a aprendizagem.

No entanto, aquele professor de geografia não se baseou em tais parâmetros. Era tão ríspido, tinha um prazer tão grande em desacreditar a capacidade dos alunos, que jamais conseguirei entender.

Essa incompreensão é, em grande parte, responsável por eu estar cursando pós-graduação em Educação. De fato, qualquer pesquisa surge de uma interrogação que nos faz buscar respostas, compreender questões que nos chamaram a atenção e nos provocaram estranhamento. Aqueles dois profissionais me fizeram pensar sobre a formação dos professores, sobre o quanto sua forma de exercer o ofício pode impactar positiva ou negativamente um grande número de pessoas em formação.

Paul Valery dizia que foi esquecido algo essencial na educação dos jovens; que é muito mais importante para uma pessoa aprender com seu professor do que das páginas de um livro. O que se aprende com professores tem como base a experiência de vida, e, portanto, o que ensinam não são coisas, mas muito mais que coisas (SANTOS, 1993, p. 40).

Alguns professores têm o condão de transferir esperança, otimismo, entusiasmo, empatia, crença na própria capacidade, enquanto outros se dedicam a dificultar, a criar situações humilhantes, cujo resultado é, inexoravelmente, pavor à disciplina que ministram, baixa da autoestima e insegurança, que podem acompanhar os alunos pelo resto de suas vidas.

Paralelamente a esses conflitos que surgiram em meu transcurso escolar, preciso dizer que foi um período também de amadurecimento, de consolidação de amizades profundas e duradouras. A colega agressiva que me fizera sair da Escola Recreio, transferiu-se para o Amparo e voltou a ser minha colega a partir do 6º ano e, ironicamente, nos tornamos inseparáveis até hoje. Agora mais maduras, nos divertimos lembrando de sua “violência”.

Foi um tempo em que me tornei mais independente. Tempo do primeiro namorado. Como minha mãe escreveu sobre mim, na época: “Sua adolescência entrou em nossa casa, batendo as asas nas paredes, e foi preciso que abrissemos portas e janelas”. Viajei sozinha pela primeira vez e, inclusive de avião, aos quinze anos. Mas meu primeiro voo solo, realmente, foi em 2012, ao final dos quinze anos, quando me mudei sozinha para Uberlândia, indo cursar o 2º ano do Ensino Médio no Colégio Nacional.

Deixar a família, o colégio que ficava na mesma quadra de minha casa, onde passava grande parte do meu tempo estudando, fazendo tarefas, treinando para jogos, ensaiando peças, ou simplesmente me divertindo com os amigos... enfim, deixar meu

pequeno e conhecido mundo poderia representar um momento de muitas perdas. No entanto, a expectativa do novo me fascinava e, além disso, tive a sorte de morar em um pensionato ao lado da nova escola.

No pensionato, éramos oito moças, todas da mesma idade, alunas do Colégio Nacional, vindas de diferentes localidades e, no comando, D. Helena, uma mãezona para todas nós. Foi um tempo extraordinariamente feliz. Filha única que sou, fiquei encantada com a casa cheia e fiz grandes amigas entre as pensionistas, as pessoas mais divertidas que eu poderia ter encontrado.

Por outro lado, talvez porque a vida quisesse me ensinar que nem tudo são flores, não encontrei qualquer acolhimento em minha turma, no Colégio Nacional. Fui aluna do Amparo por nove anos e isso era, para mim, parte de minha identidade. De onde me senti, evidentemente, meio sem chão, meio órfã.

A nova turma estava consolidada praticamente desde os anos iniciais da educação e não se abria para alunos novatos, especialmente chegados de outras cidades. A política era de completa exclusão. Por sorte, uma das amigas do pensionato, com quem eu, inclusive, dividia o quarto, era também colega de sala. E ela bastava.

No entanto, a exclusão trazia o medo de críticas e ali passei a ter muita ansiedade, ao ter que fazer qualquer apresentação. Abramovay argumenta, com propriedade, que:

Não são apenas os episódios graves e espetaculares – como homicídios, porte e uso de armas – que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino (ABRAMOVAY, 2005, p. 79)

Embora eu não tenha sido ridicularizada ou agredida, a exclusão sofrida foi ato de violência, caracterizada pelo *bullying* o qual, como refere Lopes Neto (2005), tem consequências negativas imediatas e tardias de ordem psicológica e cognitiva. Foram dois anos difíceis e ainda estou tentando superar o que me causou, nesse sentido.

Priotto e Boneti (2009, p. 165) concluem que “a violência escolar pode ser entendida como uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar”. A experiência que vivenciei no Colégio Nacional corrobora a conclusão de Oliveira e Fitz (2014), em estudo que compara a violência existente em escolas públicas e particulares, de que em ambas, e tanto em bairros pobres quanto em bairros mais abastados, a violência se faz presente.

Então, no início de 2014, passei no vestibular na ESAMC², para o curso de Direito, pelo qual já havia me decidido anos antes, sem qualquer dúvida. Sabia que o curso de minha eleição seria, certamente na área de Humanas e, entre eles, o Direito foi sempre o que mais me atraiu.

De fato, o Direito me abriu novos horizontes. Foi um período de muito empenho, leituras, estudo. E também de muita reflexão e aquisição de conhecimentos, que me trouxeram um novo olhar, uma nova visão de mundo.

O período da graduação me trouxe também muitas inquietações. Talvez a maior delas tenha sido no estudo do Direito Penal, quando se apontava a punição como único caminho para redução da violência. Seguramente, é preciso que haja uma atuação preventiva e, nesse caso, a educação é o espaço privilegiado.

Não se trata, por certo, de depositar a solução de todos os problemas na educação escolar, mas sem o envolvimento da escola, dificilmente se poderá construir soluções efetivas para a redução da violência.

Percebendo a importância da educação, busquei o Mestrado nessa área, na busca de um olhar mais amplo, um olhar do todo, em uma relação articulada e profícua entre Direito e Educação. Com essas convicções, optei, como tema, uma proposta de se lidar com o conflito escolar, num enfoque que busca educar as relações na escola e, assim, as relações sociais.

A redução da violência dentro e fora da escola será possível a partir de reflexões e orientações que ajudem alunos e toda a comunidade escolar a compreenderem os fatores que produzem a violência, ao mesmo tempo em que fortalecem a ética da convivência e desenvolvem valores como a tolerância e o reconhecimento da diversidade.

Forte nessa convicção, me propus a pesquisar sobre a prática da Justiça Restaurativa no âmbito escolar, com a premissa de que esse seria um processo educativo profundamente significativo para a vida. Como refere Freire:

Se na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p.33).

² Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação, situada na cidade de Uberlândia.

Para legitimar uma pesquisa, entendo ser importante demonstrar o interesse do pesquisador pelo objeto de estudo, bem como a particularidade de sua posição, ou seja, do lugar de onde se propõe a estudar.

Nesse caso, revisitando o vivido no passado e refletindo sobre o seu significado no presente, posso afirmar que, do enfrentamento de comportamentos hostis em meu próprio transcurso escolar, lanço o àqueles que, em todos os níveis de ensino, são vítimas cotidianas de atos de violência.

Os atos de *bullying* que sofri, embora não tenham sido graves, deram-me uma dimensão do que ocorre em alguns ambientes escolares. A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE³) realizada pelo IBGE, em 2019, cujos resultados foram divulgados em 2021, constatou que 23% dos alunos brasileiros já foram vítimas de *bullying*.

Estatística bastante preocupante, eis que são atos capazes de diminuir a autoestima e o rendimento escolar, provocando evasão; podem, ainda, segundo Albino e Terêncio (2012), tornar a vítima agressiva, ansiosa, estressada e, inclusive, progredir para transtornos psicopatológicos graves, fobias e depressões, ideias suicidas ou desejos intensos de vingança.

De fato, algumas vítimas de *bullying* têm reproduzido a violência de forma extrema, chegando a protagonizar ocorrências trágicas no Brasil, tais quais os amplamente noticiados massacre de Realengo⁴, em 2011; as mortes em uma escola particular de Goiânia, em 2017 e em São Paulo, em 2019, em uma escola estadual. Em todas essas ocorrências, alunos ou ex-alunos, vítimas de *bullying*, mataram várias pessoas dentro da escola e, nos casos no Rio de Janeiro e São Paulo, se suicidaram em seguida.

Os dados da violência em meio escolar são alarmantes, não apenas em relação ao *bullying*. A mesma pesquisa realizada em 2019, pelo IBGE, dá conta de que 20% das adolescentes entre 13 e 17 anos relatam ter sido vítimas de alguma forma de abuso sexual no contexto escolar.

³ A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) é um inquérito realizado, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com escolares adolescentes, compondo a Vigilância dos Fatores de Risco e Proteção das Doenças Crônicas do Brasil. Sua primeira edição foi realizada em 2009 e é realizada em periodicidade trienal.

⁴ O Massacre de Realengo foi um massacre escolar ocorrido em 7 de abril de 2011, por volta das 8h30min da manhã (UTC-3), na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, no município do Rio de Janeiro. Wellington Menezes de Oliveira, ex-aluno da escola e ex-vítima de *bullying*, de 23 anos, invadiu a escola armado com dois revólveres e começou a disparar contra os alunos presentes, sendo que matou doze deles, com idade entre 13 e 15 anos, e deixou mais de 22 feridos. O assassino cometeu suicídio em seguida.

O Jornal Folha de São Paulo⁵ trouxe, em sua versão eletrônica de 26 de abril de 2019, a notícia de que uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE⁶), da qual participaram mais de 100 mil professores, que concluiu ser o Brasil o líder no *ranking* de agressões contra docentes.

Um cenário desolador em que o direito a um ambiente saudável, solidário e seguro, onde pessoas possam ensinar e aprender, tem sido violado, cotidianamente. Assim, busco uma intervenção democrática, humanizada, que possa, de alguma forma, abrir novos caminhos, que sejam de paz, de compreensão, de autoestima, de amor.

Reafirmando uma vez mais que não desconheço os limites da escola, reconheço sem euforia e ingenuidade, que ela pode ser produtora e potencializadora de vínculos sociais solidários, que irão impactar na redução da violência dentro e fora da escola.

Nesse ponto de minhas reflexões, relembro Rubem Alves:

[...] um homem caiu num precipício. No desespero agarrou-se a uma raiz de árvore, que saía da terra. Ali ficou, dependurado sobre o abismo. De repente olhou para a sua frente: na parede do precipício crescia um pezinho de morangos. Havia nele um moranguinho, gordo e vermelho, bem ao alcance da sua mão. Fascinado por aquele convite, para aquele momento, ele colheu carinhosamente o moranguinho, esquecido de tudo o mais. E o comeu. Estava delicioso! Sorriu, então, de que na vida houvesse morangos à beira do abismo. (ALVES, 2012, p. 159-160)

Talvez a violência no interior e fora da escola revele quais são os alunos agarrados à beira do precipício, necessitando desesperadamente de atenção, cuidado, oportunidade de repensar e de se verem como pessoas melhores, dignos de si mesmos. E a escola talvez seja (ou possa ser), frequentemente, a única oportunidade, à beira do abismo.

Foi com essa esperança que escolhi meu tema de pesquisa, qual seja a Justiça Restaurativa como prática educativa para redução da violência em meio escolar. A JR propõe, como adiante se verá, o tratamento de conflitos por meio do diálogo e de uma forma que, não apenas busca atender às necessidades das vítimas e viabilizar sua compensação, mas também envolver o agressor de forma que ele possa se conscientizar sobre o dever de reparar o dano causado e de não reincidir.

⁵ Brasil lidera ranking da OCDE de violência contra professores. Folha de São Paulo. 26.abr.2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/brasil-lidera-ranking-da-ocde-de-violencia-contraprofessores.shtml> Acesso em 01 abr. 2022.

⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

Conforme se aprofundará em seção específica, a JR propõe uma forma colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos e encontra-se, inclusive, conceituada nas Resoluções da ONU, de números 1999/26, de julho de 1999; 2000/14 e 2002/12 como “um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato, que causou ofensa, reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro”.

Esse processo se dá por meio de encontros, sob mediação de um ou mais facilitadores capacitados, que auxiliam os participantes a expressarem seus sentimentos, respeitando o outro e evitando julgamentos e acusações (AGUIAR, 2009).

Tais reuniões se dão na forma de Círculos Restaurativos, que são reuniões em desenho circular, como maneira de se demonstrar igualdade e respeito entre os participantes, nas quais, com a ajuda de um mediador, busca-se a solução pacífica do conflito.

Trata-se de uma prática educativa, por buscar educar os envolvidos para que possam, em seu cotidiano, utilizar edificantes valores e princípios na resolução de suas contendas, como alternativa ao uso da violência e da força.

O objetivo do presente estudo é conhecer, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o impacto da Justiça Restaurativa como prática educativa na prevenção e redução da violência em meio escolar. Para tanto, foi feito um levantamento da produção acadêmica nacional, através do banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e da plataforma Google Acadêmico, que apresentam experiências nessa área, em diversas escolas brasileiras, os quais foram analisados individualmente, com a utilização da técnica de análise de conteúdo temático, desenvolvida por Bardin (2011).

O desenvolvimento da pesquisa se justifica por sua relevância e atualidade, uma vez que a redução de violência em meio escolar é uma busca permanente e cada vez mais necessária.

Em um contexto tão repleto de conflitos e exclusões, a JR no âmbito escolar pode ser uma esperança na construção de relações interpessoais mais saudáveis e na redução de ações violentas.

Rubem Alves prossegue refletindo que mesmo parecendo sinônimos, esperança é o oposto do otimismo:

Otimismo é quando, sendo primavera do lado de fora, nasce a primavera do lado de dentro. Esperança é quando, sendo seca absoluta do lado de

fora, continuam as fontes a borbulhar dentro do coração. [...] o otimismo tem suas raízes no tempo; a esperança tem suas raízes na eternidade. O otimismo se alimenta de grandes coisas. Sem elas, ele morre. A esperança se alimenta de pequenas coisas. Nas pequenas coisas ela floresce. Basta-lhe um morango à beira do abismo (ALVES, 2012, p. 60).

É com essa esperança também que sigo minha jornada de experiências⁷. Estando, no momento, no início de uma vida profissional, ainda com escolhas a serem feitas, terei de aqui registrar que a experiência no Mestrado tem me enriquecido e me feito superar medos e angústias. Porque encontrei pessoas que são presenças de luz, que me acolheram, me acrescentam e me ajudam a aprender.

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração
(Gonzaguinha - Caminhos do Coração)

Muita gratidão!

⁷ Larrosa (2011, p. 5) define *experiência* como “isso que me passa”. É subjetiva, singular, particular e própria.

Seção 1 Escolhas teóricas e metodológicas

Com o objetivo de conhecer e analisar experiências com a Justiça Restaurativa em escolas brasileiras e aferir se sua prática tem conseguido, efetivamente, um impacto positivo na redução da violência em meio escolar, propôs-se a realização da presente pesquisa, para levantamento e análise da produção acadêmica nacional, através do banco de dados banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e da plataforma Google Acadêmico, que apresentam experiências nessa área. Como questão norteadora da investigação, delimitou-se a seguinte pergunta: Qual é o impacto da Justiça Restaurativa, como prática educativa, na prevenção e redução da violência em meio escolar?

Ao se falar da Justiça Restaurativa como prática educativa, é oportuno esclarecer que a prática difere da teoria e da abstração. Logo, ao se realizar efetivamente o Círculo Restaurativo, promover o diálogo e a resolução do conflito, ter-se-á saído da mera teoria e adotado uma prática.

No entanto, para além dessa visão aplicacionista, tem-se que a “prática educativa” é compreendida como “ação orientada e plena de sentido que se desenvolve com objetivos pedagógicos, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente incluído na estrutura social” (FERNANDES; GRILLO apud MOROSINI, 2006, p. 444),

A JR é uma possibilidade de formação escolar, de educação de comportamentos e, portanto, de prática educativa, que prescinde da mera punição, ao oferecer, aos sujeitos envolvidos em conflitos, a oportunidade de reflexão sobre suas ações em relação ao outro e em relação à sociedade, com vistas à transformação dessas ações.

Certa de que “[...] não há ciência sem o emprego de métodos científicos” (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 65), importa esclarecer que a proposta se caracteriza como revisão de literatura e pesquisa bibliográfica, de cunho interpretativo, com utilização do recurso da análise de conteúdo como técnica de investigação. Tem, portanto, caráter exploratório e base essencialmente qualitativa, ainda que possa também se valer de aspectos quantitativos, considerando que qualidade e quantidade não são conceitos completamente dissociados (ALVES-MAZOTTI e GERWANDSZNADJER, 2002).

A produção de dados por meio da pesquisa bibliográfica, torna imprescindível o uso de técnicas adequadas para a seleção e análise. Tendo em vista se tratar de uma pesquisa social, que envolve a subjetividade de indivíduos e comunidades, é importante a aplicação de uma metodologia que congregue as distintas visões nela incluídas. Razão

pela qual, optou-se, para interpretação dos dados produzidos, pela utilização da técnica de análise de conteúdo temático, desenvolvida por Bardin (2011), que organiza o procedimento de análise em três “polos cronológicos”, ou seja, três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A técnica de Laurence Bardin é bastante rica, detalhada e didaticamente apresentada em seu livro “Análise de Conteúdo”, e pode facilitar bastante, por trazer a proposta de uma sequência de tarefas e atividades a serem seguidas, na análise dos dados qualitativos.

A técnica de Análise de Conteúdos (AC), criada pela professora da Universidade de Paris, Laurence Bardin (2011), se trata, segundo Creswell (2007), de uma técnica de interpretação que consiste em extrair sentido dos dados acadêmicos produzidos. É uma técnica que busca compreender, de forma crítica, o sentido das comunicações, abrangendo seu conteúdo explícito e latente, com todas as significações (CHIZZOTTI, 2014).

A própria criadora da AC, Bardin (2011, p. 38), a conceitua como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A utilização da análise de conteúdo tem crescido no Brasil, principalmente nas pesquisas que se caracterizam por abordagem predominantemente qualitativa, em razão de sua credibilidade e visibilidade (DELLAGNELO e SILVA, 2005).

Como referido, a técnica AC prevê três fases fundamentais:

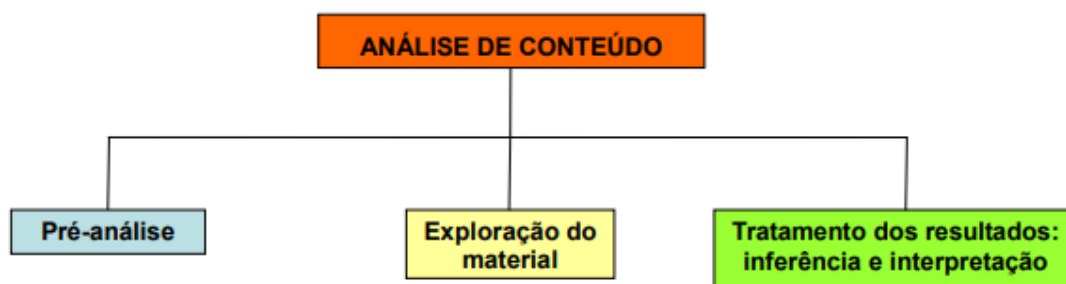


Fig. 1- : Fases da técnica Análise de Conteúdo Bardin (2011)

A pré-análise que constitui, portanto, a primeira fase, pode ser identificada como fase de organização. Em geral, envolve a leitura “flutuante”, a saber, um primeiro contato com os documentos que serão analisados, a escolha dos mesmos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material (BARDIN, 2011).

Nesse sentido, o trabalho tem início com a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, obedecendo a algumas regras: exaustividade, ou seja, tratar da totalidade da comunicação, sem qualquer omissão); representatividade, devendo a amostra representar bem o universo estudado; homogeneidade, eis que os dados devem se referir ao mesmo tema, ser obtidos pelas mesmas técnicas; pertinência, ou seja, a fonte documental deve adequar-se ao objetivo suscitado;

No caso do presente estudo, a seleção documental foi realizada, pela internet, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Scielo e pela ferramenta Google Acadêmico. Tendo conhecimento de que as primeiras experiências tiveram início em 2005 e que seria necessário um certo prazo para que houvesse publicações acadêmicas com relatos de resultados, previam-se pesquisas realizadas a partir de 2008 ou 2009. Contudo, optou-se por não limitar data inicial na busca.

Critérios de inclusão: artigos acadêmicos, trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado que relatam experiências em escolas brasileiras, apontando e descrevendo os resultados, ou seja, o impacto na redução da violência em âmbito escolar.

Critérios de exclusão:

- estudos realizados em outros países, ainda que tivessem o perfil buscado;
- estudos que discutem sobre a possibilidade de se utilizar a JR em escolas, mas não relatam experiências e resultados;
- estudos que, embora relatem a experiência de implementação da JR na(s) escola(s), não apresentam resultados quanto ao seu impacto na redução da violência;

Quanto ao número de produções que compõem o *corpus* da presente pesquisa, definiu-se que deveriam ser incluídas experiências em, pelo menos 5 estados de diferentes regiões brasileiras, em escolas públicas de diferentes portes (pequeno, médio e grande), de ensino fundamental e público, tendo em vista que revelariam uma multiplicidade de realidades. Optou-se também por incluir pesquisas realizadas no âmbito de diferentes áreas e, não apenas em Educação, com o fim de se obter uma visão mais ampla.

Com esses critérios, foram selecionados 12 (doze) estudos, tendo sido 08 (oito) deles localizados na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e 04 (quatro) localizados no Google Acadêmico, sendo que na plataforma da Scielo, não foi localizado nenhum estudo que se compatibilizasse com o perfil buscado. Dentre as selecionadas, a mais antiga data de 2011 e as mais recentes de 2020 e foram realizadas em diferentes áreas: Educação; Psicologia; Direito; Políticas Públicas.

Tendo sido estipulado que as experiências contempladas na presente pesquisa, deveriam ter sido realizadas em, no mínimo cinco estados de diferentes regiões do país, ao final, incluíram São Paulo; Amazonas; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Pernambuco; Maranhão e Paraná.

Optou-se por incluir uma experiência em Belo Horizonte-MG, única que não descreve resultados na redução da violência, eis que não trata de projeto implantado. O estudo foi realizado durante o curso de capacitação de facilitadores e sua inclusão no presente estudo se deu em razão de não ter sido encontrada nenhuma pesquisa em Minas Gerais, com o perfil buscado. Assim, entendeu-se que seria interessante conhecer, pelo menos, as concepções dos facilitadores a respeito da implantação da JR nas escolas.

Trata-se de uma amostra bastante abrangente, eis que cada pesquisa se refere a experiências e resultados em relação a mais de um caso ou mais de uma escola e, ainda, inclui estudos da implantação e resultados dos dois projetos-piloto, quais sejam “Projeto Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas”, em 2005, no Rio Grande do Sul e, em 2006, no estado de São Paulo, o projeto conhecido como “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”.

Concluída a fase de pré-análise e após as seções de contextualização, foram realizadas as etapas seguintes (exploração do material; tratamento dos resultados: inferências e interpretações), seguindo as orientações de Bardin (2011), como adiante se verá, em seção própria.

Seção 2 Verso e Reverso das Sociabilidades: violência escolar

Tendo em vista que a Justiça Restaurativa como prática educativa no ambiente escolar tem como objetivo reduzir a violência e prevenir a reincidência, torna-se relevante iniciar a presente discussão, refletindo acerca da violência, propriamente.

A violência escolar tem sido analisada sob diferentes enfoques, sendo possível identificar três perspectivas que se distinguem pela delimitação conceitual do fenômeno violência e pela forma de abordagem (DI NAPOLI, 2016). Nesse sentido, tem-se a perspectiva criminológica⁸, que concebe a violência escolar como delinquência; a perspectiva psicoeducativa⁹, que, conforme Di Napoli (2016), constrói perfis psíquicos estereotipados de agressor e vítima, fundamentando sua análise no *bullying* (conjunto de atitudes agressivas e repetitivas, sem motivação evidente, que causam angústias e sofrimento, tais quais insultos, intimidações, apelidos cruéis, entre outros). Por fim, a perspectiva socioeducativa, à qual nos perfilhamos para a realização do presente estudo, que parte da consideração das sociabilidades, dos contextos relacionais e socioculturais, nos quais emerge a violência escolar.

O conceito de sociabilidade não se confunde com o de relações sociais. Essa última expressão se refere às relações cristalizadas e categorizadas ou tipificados, tais quais as relações entre pais e filhos ou entre professor e aluno, enquanto a sociabilidade é a construção caso a caso, a inclinação das pessoas em se agregarem e a forma pela qual o fazem (SIMMEL, 1983).

A sociabilidade também não se confunde com socialização. A socialização é a inculcação, nos indivíduos, das formas de comportamento social, ou seja, é o constante processo, por meio do qual aprendemos as características do meio em que vivemos. É, portanto, a aprendizagem de uma cultura e acontece desde a mais tenra infância, quando a criança começa a aprender como se guiar em sua comunidade, assimilando formas e significados que sua realidade possui, os quais influenciarão seu comportamento. É um processo permanente, uma vez que ao longo da vida, vão se dando novos contatos com

⁸ A análise da violência escolar sob a perspectiva criminológica se restringe a questões punitivas, ilegais e de segurança, suscetíveis de ser sancionadas penalmente. CF. DI NAPOLI, Pablo. La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. Zona Próxima, n. 24, p. 61-84, 15 jan. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442016000100006&script=sci_abstract&tlng=es

⁹ Este enfoque estuda características psíquicas e atitudinais do agressor e da vítima, reduzindo as situações de violência escolar a uma lógica dicotômica de vítima e agressor, no marco de relações assimétricas de poder. CF. DI NAPOLI, Pablo. Idem, ibidem.

peças e gerações diferentes, com diferentes visões de mundo, garantindo a continuidade da socialização.

A sociabilidade, por sua vez, “denota o dinamismo constitutivo da vida social, dá conta não de conteúdos, mas da forma pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfaçam seus interesses” (SIMMEL, 1983, p. 166). A sociabilidade é a forma pela qual os indivíduos constituem uma unidade no intuito de satisfazer seus interesses, onde forma e conteúdo são, na experiência concreta, processos indissociáveis (SIMMEL, 2006, p. 65). De forma que, enquanto a sociabilidade é a capacidade e inclinação de ser sociável, a socialização é a efetiva vivência em sociedade, assimilando os hábitos, normas e costumes do grupo.

Simmel¹⁰ é conhecido como o “pai” do conceito de sociabilidade e o propôs, ao buscar entender como a sociedade é algo possível, como a sociedade se organiza através das associações conscientes entre os indivíduos. Sua concepção foi posteriormente reelaborada a partir de estudos como os da Escola de Chicago¹¹, passando a ter uma abordagem empírica, buscando entender modos, padrões e formas de relacionamento no contexto do convívio social, em espaços específicos, como em determinadas vizinhanças (FRÚGOLI, 2007).

No caso do presente estudo, a sociabilidade é discutida a partir das relações e interações desempenhadas pelos estudantes no espaço escola, haja vista os indivíduos vincularem a esta ação uma dimensão pessoal, ou seja, um sentido (POKER, 2013). Em outras palavras, os estudantes atribuem sentidos às suas práticas, repercutindo nos sentidos que são atribuídos por eles à própria escola.

As redes de sociabilidades constituem-se a partir de relações subjetivas entre diferentes sujeitos e em múltiplos espaços sociais, já que os seres humanos se caracterizam pelo fato de viver em ação recíproca uns com os outros (SIMMEL, 1983).

No caso da escola, crianças e jovens se reúnem em uma mesma instituição e compartilham espaços, constroem amizades, se identificam com determinados grupos, como também produzem desacordos, conflitos e rivalidades entre si. De forma que a

¹⁰ De nacionalidade alemã, Georg Simmel, foi um cientista social que viveu durante o final do século XVIII e início do século XIX. Contribuiu com a sociologia formulando paradigmas e teorias sociais referentes à “sociologia das formas”. Apoiando-se nas concepções filosóficas kantianas, o teórico compreende a realidade social como extremamente complexa, implicando modos de individualização e socialização próprios a cada tempo

¹¹ A Escola Sociológica de Chicago, ou Escola de Chicago, surgiu nos Estados Unidos, na década de 1910, por iniciativa de sociólogos americanos que integravam o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, fundado pelo historiador e sociólogo Albion W. Small.

socialização escolar e a sociabilidade das crianças e adolescentes confluem e tensionam no processo de construção de suas subjetividades (WEIIS, 2015).

O espaço social da escola é preenchido por singularidades, por laços de sociabilidades moldados a partir das trajetórias de vida de cada um dos sujeitos. Logo, a análise da escola deve concebê-la como espaço para a prática do conhecimento, mas sem ignorar sua conexão com a totalidade social em suas múltiplas contradições. Na escola, reverberam, afinal, as diversas facetas das contradições sociais, entre elas aquela que revela o esfacelamento da civilidade.

Por outro lado, é preciso considerar que o homem é um ser que necessita de aprendizagem para viver em sociedade. Com essa perspectiva, é que se propõe a prática educativa da Justiça Restaurativa, como espaço para aprendizagem sobre o relacionar-se, sobre estar junto, explorando capacidades e potencialidades dos educandos, nesse sentido.

Experiências realizadas em escolas brasileiras, e apresentadas na Seção 4, poderão evidenciar que tal prática se mostra como espaço para a reflexão sobre temas fundamentais na construção de sociabilidades, quais sejam: ética, virtude, responsabilidade, justiça, empatia, convivência participativa. Nesse sentido, a educação passa a ser elemento fundamental para a construção da sociedade, com a formação do homem que se reconheça como indivíduo pertencente a uma sociedade e atuante em seu processo de construção.

2.1 Repercussão das Violências Sociais no Espaço Escolar

É certo que a violência escolar é uma das faces da violência social. Mas onde nasce, afinal, a violência social?

O conto “O Cobrador¹²”, de Rubem Fonseca, narra a trajetória de uma personagem, que é também o narrador, e representa, de certa forma, a classe dos excluídos. Pobre, morador de favela, desempregado e sem perspectiva de melhorar sua vida, sente mais ódio ao ver, na televisão, a classe média-alta exibindo artigos de luxo, que jamais poderá possuir. Revoltado com sua situação, encontra na violência o meio para reagir contra a desigualdade social.

¹² O Cobrador é um dos contos compilados no livro *O Cobrador*, do escritor brasileiro Rubem Fonseca, publicado pela primeira vez em 1979. Em todas as narrativas que compõem o livro, o autor utiliza uma narrativa agressiva, com forte realismo, para retratar o submundo do crime e da violência sexual no Rio de Janeiro da década de 1970.

Enquanto compõe uma lista de necessidades que a sociedade lhe “deve”: “Estão me devendo comida, buceta, cobertor, sapato, casa” (p.166), destrói o consultório de um dentista, atira em um homem em uma Mercedes, mata um executivo e sequestra um casal da alta sociedade, matando a tiros a mulher e degolando o homem, como costumava ver nos filmes.

Ao afirmar “Cansei de pagar! Agora eu só cobro!” (p.166), revela que houve um tempo em que pagava suas contas, cujo desejo de cobrança é resultado de uma tensão latente em seu íntimo afligido pelas injustiças sociais.

Assim, o conto revela que um dos nascedouros da violência social são as circunstâncias de exclusão¹³ e injustiça social, miséria, vulnerabilidade¹⁴, falta de perspectiva, revolta.

Karl Marx, em sua obra “*O Capital*”¹⁵, assevera que, para se identificar as causas da violência, é necessária a compreensão de como, na modernidade, se dá a produção e distribuição da riqueza material, uma vez que o problema da violência é, sobretudo, estrutural e historicamente determinado.

Como bem referem Minayo e Souza (1998), toda violência social revela estruturas de dominação e nada mais é que a expressão de contradições entre os que buscam manter seus privilégios e os que se rebelam contra a opressão.

Ao privilegiar alguns grupos restritos, o Estado vitimiza o restante da população, deixando de instituir políticas públicas que a atenda, subjugando populações inteiras. Destarte, a desigualdade social garante privilégios para alguns, enquanto nega, a outros, condições dignas de sobrevivência. Ou seja, Estado e determinadas estruturas sociais “violentam” uma parcela da população, infligindo-lhe fome, miséria e exclusão social.

¹³ O termo exclusão está vinculado à desestruturação dos laços sociais que promovem a coletividade na sociedade, bem como aos riscos de ruptura da coesão social, da integração como resultado de ocasiões de desagregação política, econômica, social, etária e cultural. Portanto, está relacionado à perda dos vínculos sociais como resultado da negligência dos direitos sociais estabelecidos. CF. CRONEMBERGER & TEXEIRA, 2012, p. 3. Disponível em: <file:///C:/Users/Advogado/Downloads/357-Texto%20do%20artigo-508-1-10-20130926.pdf>

¹⁴ Vulneráveis são as pessoas ou grupos que, por condições sociais, de classe, culturais, étnicas, políticas, econômicas, educacionais e de saúde, distinguem-se por suas condições precárias de vida. O que implica: suscetibilidade à exploração; restrição à liberdade; redução da autonomia e da autodeterminação; redução de capacidades; fragilização de laços de convivência; rupturas de vínculos e outras tantas situações que aumentam a probabilidade de um resultado negativo na presença de risco. CF. YAZBEK, M. C. *Classes subalternas e assistência social*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

¹⁵ *O Capital* é a obra fundamental do filósofo, sociólogo e economista alemão Karl Marx, composta de três volumes publicados entre 1867 e 1883. Na obra, Marx propõe uma interpretação crítica do sistema econômico capitalista.

Eis a violência estrutural, definida por Minayo (1994), como “violência gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais, que se expressa na injustiça e na exploração e que conduz à opressão dos indivíduos”.

Já Martín-Baró (apud BESEN e ANSARA, 2021, p. 4) conceituam violência estrutural como

a violência presente na situação de desigualdade, de fome e miséria que condena as classes menos favorecidas e grupos minoritários à exclusão social, às práticas autoritárias e à injustiça social. Tal violência pode ser percebida na insuficiência e precariedade de políticas públicas, na negação de direitos básicos e, de maneira mais ostensiva, na violência policial amparada pela ineficiência e parcialidade jurídicas.

A violência estrutural é histórica e socialmente produzida, para garantir a ostentação de alguns com o martírio de muitos, ampliando as desigualdades sociais, gerando pobreza, reprimindo oportunidades, fomentando preconceitos e, como consequência, viabilizando a existência da mendicância e delinquência (NETO; MOREIRA, 1999).

Essa violência estrutural vai se perpetuando historicamente e se naturaliza no cotidiano, em parte porque aqueles que a promovem não são identificáveis com facilidade. É camuflada, sobrevive no seio dos sistemas sociais e políticos. Tanto que, se ocorre um assalto em um bairro nobre, culpa-se, em geral, apenas os transgressores, deixando de se refletir que o ato violento foi resultado de uma série de omissões estatais e injustiças sociais.

A violência é um aspecto intrínseco ao capitalismo, como também o são o estímulo excessivo ao consumo e a exploração do trabalhador. A violência é, em grande parte, consequência da desigualdade e da opressão, outros inegáveis componentes do capitalismo.

O modo de produção capitalista se ancora em uma ideologia que, “como Marx e Engels (2016) enfatizam, sustentam as relações estruturais deste Estado, centradas na exploração da força de trabalho e na manutenção da propriedade privada” (ROCHA, LIMA e FERRUGEM, 2021, p. 02).

No Brasil, a violência estrutural é um fenômeno sócio-histórico e fundante da nossa constituição social. Já na dominação portuguesa, essa violência esteve presente, na forma como foram tratados os indígenas, e prosseguiu com o racismo da escravidão e a

subjugação das mulheres. E persiste ainda nos dias de hoje, com a manutenção de um processo que classifica e seleciona quais poderão desfrutar do bem-estar social e quais serão excluídos, eis que embora o Estado brasileiro tenha uma estrutura aparentemente democrática e liberal,

[...] apesar de conjugar participação e institucionalização e advogar a liberdade e igualdade dos cidadãos, não garante a todos o pleno acesso a seus direitos, pois o Estado volta suas atenções para atender aos interesses de uma determinada e privilegiada classe (NETO; MOREIRA, 1999, p. 36).

Oprimido, desrespeitado e “violentado” pela estrutura social e política, que lhe nega não só direitos, mas bens básicos para uma existência digna, o indivíduo pode, eventualmente, se tornar também violento, na busca por satisfazer seus anseios pessoais.

Não se trata, certamente, de afirmar que a carência material acabará em violência. Na verdade, esta pesquisa repudia a interpretação simplista que associa pobreza à violência e criminalidade. Não faltam dados estatísticos para atestar que a violência é cometida por pessoas de todas as classes sociais, em bairros nobres, tanto quanto em favelas. A violência está associada, isso sim, às macrodinâmicas sociais.

O que se quer demonstrar é que a violência está presente na forma como o Estado e a sociedade tratam os cidadãos. Ela está presente “no preconceito que segrega, na miséria que aparta, na polícia que prende, tortura e mata, na moradia que se afasta, nas portas que se fecham, nos olhares que se desviam, no mercado de carne humana barata, no sangue que faz o corpo do capital manter-se vivo [...]” (IASI, 2017, p. 1).

Há violência na fome, na intolerância às minorias, no precário serviço de saúde, na justiça pelas próprias mãos, no questionamento do direito do doente ao auxílio-doença; na impossibilidade de estudar, entre tantas outras circunstâncias que degradam.

O que se defende, portanto, é que, como refere Ianni (2004), inquestionavelmente, a violência tem papel central como mediadora das relações sociais contemporâneas. A forma pela qual têm se produzido e reproduzido as relações sociais, na contemporaneidade, são uma fábrica de violência.

Waiselfisz (2006) refere que um ato criminoso não depende tanto do indivíduo, mas das formas de coesão e solidariedade social e, por isso, os níveis de violência são indicadores da situação social.

A violência na sociedade capitalista contemporânea opera como um agregador, uma vez que estabelece uma forma comum de ser e de comunicar. Pela violência, se apreende e interpreta o mundo (MARCONDES FILHO, 2001).

Logo, a pacificação dessa sociedade só se viabilizaria, diante da inexistência de *apartheid* sociais, a dizer, apenas em um cenário em que todos se sentissem parte de uma cultura comum, compartilhando normas e valores. Enfim, sem racismo, pobreza e qualquer desigualdade social que faz com que certos indivíduos sejam percebidos como inferiores.

A violência estrutural e a violência direta (seja ela familiar, de gênero, racial, ou qualquer outra com objetivo de causar dano físico ou patrimonial a alguém) são profundamente interdependentes.

A violência estrutural relaciona-se altamente com a violência familiar. Afinal, como escrevem Minayo et al. (1999), a família é o microcosmo da sociedade. Logo, a violência estrutural que atravessa o Brasil, e é expressa na desigualdade social, repercute em situações de violência familiar.

Minayo (1994) alude que a violência familiar contra crianças e adolescentes ocorre em um contexto que se fundamenta na própria forma como a sociedade se estrutura. De fato, é preciso contextualizar o fenômeno da violência familiar contra crianças e adolescentes, levando-se em consideração que o ambiente sociopolítico e cultural cria as condições que facilitam sua expressão.

Não se pode conceber e tratar a violência familiar, portanto, com uma visão unilinear de causa e efeito, na qual se enxergam apenas o agressor, movido por sua índole ruim, e a vítima. É preciso ampliar essa visão, para enxergar a violência familiar como resultado de diversas causas, inclusive como fruto de uma dinâmica sociocultural e política, já amplamente discutida, que repercute em todo o tecido social.

Destarte, é na família que crianças e adolescentes desenvolvem seus processos de identificação; nela são definidos papéis sociais de classe, gênero e cultura de classe. Certamente, o elemento vital nesses processos identificatórios é a qualidade das relações afetivas.

No livro “Refúgio num mundo sem coração”, o escritor Christopher Lasch¹⁶ reflete que, cada vez mais as pessoas buscam, na família, um refúgio ao sofrimento do mundo. E que, cada vez menos, a família tem conseguido oferecer conforto e proteção.

De fato, percebe-se que grande parte das famílias estão impotentes, incapazes de oferecer respostas aos desafios que lhes são colocados. Estão adoecidas e passaram a ser, portanto, não apenas espaços de cuidados, mas principalmente espaços a serem cuidados (MIOTO, 2000 *apud* MIOTO, 2003).

Diversas são as formas de manifestação da violência familiar contra crianças e adolescente, entre elas as negligências, agressões e maus-tratos físicos (muitas vezes produzidos pela ignorância e pela crença de que são formas adequadas de educação); violência psicológica (depreciação, ridicularização, humilhação, ameaças, proibições, rejeição, abandono físico e/ou afetivo, abuso e violência sexual).

Continuando a digressão sobre as raízes ou causas da violência encontra-se em outro vértice, a teoria da desorganização social¹⁷, que, também fruto da violência estrutural, coloca o colapso demográfico e a urbanização descontrolada como uma das raízes da violência e criminalidade. Os espaços urbanos deteriorados; a ausência de controle estatal; os espaços públicos abandonados que se tornam ponto de tráfico e consumo de drogas, além de local para formação de grupos delinquentes, tanto quanto ambientes familiares desajustados, representariam a desorganização social (CERQUEIRA; LOBÃO, 2004).

Trata-se da espacialização da diferenciação social, que faz surgirem áreas socialmente desfavorecidas na cidade, chamadas de áreas críticas, problemáticas ou sensíveis, em uma política de abandono organizado. Nesses espaços, chamados de margem, periferia, onde se concentram pobreza e diversos problemas sociais, os moradores ficam segregados territorial e socialmente.

¹⁶ O livro, escrito em 1977, pelo historiador da Universidade de Rochester, Christopher Lasch, aborda o tema da erosão da família contemporânea e faz uma crítica contundente à intervenção do Estado nessa instituição. A tese do autor é a de que a família, reduto de amor e de decência num mundo selvagem e competitivo, não poderia ser mais considerada um refúgio, na medida em que forças sociais mais amplas, como as grandes corporações, a propaganda e o Estado a estariam cada vez mais invadindo e rompendo sua privacidade.

¹⁷ A Escola de Chicago aplicou, no início do século XX, o conceito de desorganização social para a explicação da criminalidade, delinquência e outros problemas sociais. Chicago era, na época, uma cidade industrial que atraía muitos imigrantes das mais diversas origens, vindo a ser um “laboratório social” para o estudo da criminologia dos Estados Unidos. O crescimento acelerado e as consequentes mudanças eram concebidos pela Escola de Chicago como forças desintegrativas, contribuições para a degradação da aprendizagem das “regras sociais”, que inibiram a criminalidade e delinquência na Europa camponesa.

O ambiente físico e social criado pela urbanização sem controle, seriam, então, causas de reprodução da violência. Muitas crianças e adolescentes passam a se valer da delinquência como uma forma atrativa de socialização, uma brincadeira que atende também sua necessidade de reconhecimento em territórios estigmatizados pela sociedade.

Como se vê, o fenômeno da violência é extremamente complexo, eis que é causado pela interação de fatores culturais, econômicos e políticos, além de fatores biológicos e psicossociais individuais, que se interconectam e se sobrepõem, como mostrado no Modelo, desenvolvido pela OMS (2002):

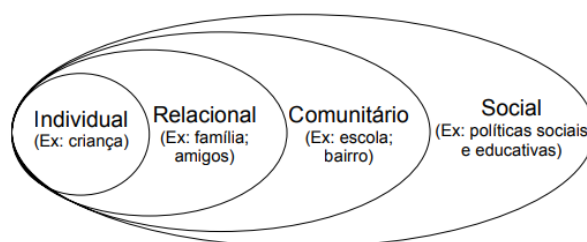


Figura 2: Modelo Ecológico para compreensão do fenômeno da violência – OMS (2002)

Fonte: MARTINS (2007)

O nível individual traz fatores de história pessoal (idade, gênero, nível de escolaridade e renda; uso de drogas ilícitas, entre outros) e fatores biológicos (transtornos de personalidade, doenças mentais, ausência de autocontrole), que influenciam a probabilidade de um indivíduo vir a ser uma vítima ou protagonizar a violência.

O nível seguinte traz fatores associados às interações sociais mais íntimas, como a família, amigos, parceiros, cujas relações podem, eventualmente, potencializarem o risco de o indivíduo se tornar violento ou vítima de violência. Nesse contexto, observa-se que amigos violentos podem encorajar condutas violentas, especialmente na adolescência, tanto quanto a violência doméstica vivenciada na infância pode ser influência para que o indivíduo se torne vítima ou agressor na escola, por exemplo (VITARO *et al*, apud MARTINS, 2007).

Já o terceiro nível traz os contextos e relações em comunidades como o bairro de residência, escola, trabalho, considerando que tais contextos e relações também podem contribuir para o desenvolvimento de condutas violentas ou de vítimas;

O último nível apresenta os fatores sociais mais amplos que podem potencializar ou inibir a violência, entre eles as normas culturais e as políticas econômicas e sociais.

Finalmente, a sobreposição dos círculos ilustra como fatores de cada nível se modificam ou se fortalecem pelos fatores dos outros níveis e o quanto estão todos interligados.

O processo do aumento da violência no Brasil é um fato também na Educação. Segundo Bourdieu e Passeron (1992), a violência social é reproduzida no ambiente escolar.

De fato, se a sociedade entrega à escola, estudantes que vêm, frequentemente, de contextos com tantos e tão graves problemas de penúria, carência emocional e econômica, incestos, abusos psicológicos e físicos, injustiças sociais, entre outros, não é muito inferir que, em diversos momentos, a revolta irá eclodir, em atitudes possivelmente violentas.

Além disso, como bem reflete Chrispino (2007, p.14):

em passado remoto, a escola era procurada por um tipo padrão de aluno, com expectativas padrões, com passados semelhantes, com sonhos e limites aproximados. Os grupos eram formados por estudantes de perfis muito próximos. Com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos [...], mas a escola permaneceu a mesma! Parece óbvio que este conjunto de diferenças é causador de conflitos que, quando não trabalhados, provocam uma manifestação violenta. Eis, na nossa avaliação, a causa primordial da violência escolar.

A escola é um espaço, onde se socializa e se reproduz a sociabilidade humana e, portanto, pode acabar reproduzindo as diversas formas de violência, tanto oriundas de causas externas (as desigualdades sociais, miséria, entre outras, conforme já discutido), quanto de fatores internos (transgressão de alunos às normas da escola; imposição arbitrária e autoritária da disciplina pelos professores, entre outras).

Sobre as dimensões internas, é também inegável a dificuldade de se estudar diariamente em espaços maltratados, recebendo, em muitos casos, o descaso e o desrespeito de professores e/ou funcionários; aulas desinteressantes e atividades que, para os estudantes, são completamente desprovidas de sentido.

É fácil identificar que a falta de investimento na educação, o ambiente social violento, o uso de drogas e as características pessoais, entre outras, são causas da violência na escola.

Não se defende aqui o determinismo genético, como se houvesse indivíduos destinados a serem violentos. No entanto, mesmo se considerando que os conflitos

nascem, eminentemente, nas relações sociais, o desenrolar do conflito guarda relação com o modelo de funcionamento da mente, o qual determinará as respostas do indivíduo.

Outros aspectos que também explicam a violência escolar são as questões de gênero (masculinidade e feminilidade) questões raciais; influência da mídia (NUNES; ABRAMOVAY, 2003), como se aprofunda a seguir.

Sobre a mídia, Marra (2007) refere que a mesma contribui para que a criança/adolescente reproduza a violência, ao mostrar, por exemplo, cenas de criminalidade em filmes e novelas, desenhos de maneira empolgante, distorcendo significativamente a realidade; também jogos de *videogames*, em que a violência é concebida como algo natural.

Sobre questões de gênero, é importante reconhecer que há violência também na hierarquização entre masculino/feminino, sendo as mulheres mais vitimadas que os homens. Em pesquisa realizada em 2010, Neves conclui que:

[...] a razão de brigar daquelas meninas não envolvia e nem era decorrente do ambiente no qual viviam, mas de suas socializações cotidianas – tanto na escola como na família – que sempre deixavam claro seus lugares sociais, seus lugares de gênero: não podem brincar na rua, as únicas responsáveis pela gravidez – e sua interrupção -, têm o número de namorados controlados, são vítimas e não agressoras. Ademais, todo esse controle é feito por meio da presença constante da violência como recurso sistemático e legítimo de manutenção da hierarquia (NEVES, 2010, p. 7).

Ou seja, as normas de gênero que limitam os comportamentos e as atitudes estão também na base das relações que tornam a violência legítima nas escolas. A concepção de que meninas não podem ser agressivas trazem implícito que não o podem em razão do gênero e, portanto, equivale a naturalizar que meninos podem. Ora, conceber que, em razão do gênero, eles podem agredir e elas não, é naturalizar a submissão delas (SCOTT, 1995).

Conforme a autora, além dessas distinções sobre o poder de masculinidades e feminilidades, aqueles que não se enquadram em uma ou outra categoria e são chamados de “homossexuais” também são agredidos por desrespeitarem a hierarquia vigente.

Também a falta de respeito em relação à diversidade racial é fator de risco para a ocorrência de violência. Goldfarb (2010) refere que minorias, como homossexuais e negros, estão mais expostos a violência estrutural. Perversamente incluídos na sociedade, são vistos como subcidadãos; são excluídos e des-subjetivados (GOLDFARB, 2010). Certamente, no ambiente escolar, não é diferente.

As “desigualdades” impostas, subordinando determinados grupos a outros, as questões raciais e diversos outros fatores fazem emergir nas escolas, com uma frequência assustadora, atos como o bullying comportamento repetitivo e intencional que causa danos psicológicos e, às vezes, físicos, cometidos por indivíduos ou grupos, por meio de humilhações, intimidações, insultos, agressões físicas, ameaças, roubos, fofocas, discriminações que levam, em certos casos, até mesmo ao suicídio.

Além do *bullying*, diversas são as formas pelas quais a violência se manifesta nas escolas. Abramovay (2012) fala também em microviolências que perpassam as relações escolares, caracterizadas por práticas e hábitos que, embora destruam laços sociais, acabam sendo naturalizados. Entre essas microviolências, estão os hábitos ruins, as incivildades¹⁸, a falta de educação, agressividade e rebeldia.

Outro fato alarmante é a agressão de alunos contra professores¹⁹. Os noticiários estão frequentemente narrando episódios de violência praticados por alunos e até mesmo por seus pais, que envolvem ameaças, empurrões, socos, tapas. Além de agressões físicas, também não são raros casos de depredação de carros dos professores. Fatos lamentáveis que causam traumas psicológicos e, muitas vezes, fazem com que o professor desista da profissão.

Muito frequentes são também atos de violência contra o patrimônio da escola, vandalismos, como quebras de vidros das janelas, lâmpadas, carteiras, mesas; pichação de paredes; roubos. Atos que podem ser uma forma de resistência às normas escolares (GUIMARÃES, 1998).

A escola representa um espaço de convivência social, de integração de ideias e pessoas, mas também de confronto e conflito, portanto um espaço suscetível a depredação do patrimônio: atos de vandalismo, incêndios e destruição, roubo ou furtos do patrimônio como: paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares. O aluno procura atingir a

¹⁸ Por incivildade se entenderá uma grande gama de fatos indo da indelicadeza, má criação das crianças ao vandalismo. As incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida, transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, o código de boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico, mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana. CF. DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001, p. 163.

¹⁹ A violência sobre os professores tem sido associada a aumento da insegurança, a sintomas físicos e emocionais, a níveis elevados de estresse, a relacionamentos pessoais deteriorados, assim como desempenho insatisfatório no trabalho. Cf. Espelage et al. *apud* Plassa, Paschoalino e Bernardelli (2021), disponível em: [https://www.scielo.br/j/neco/a/vmjWRJDXr4LgshFv77bdTKt/#:~:text=75%2D87%2C%202013.\), American%20schools%3A%20A%20new%20perspective](https://www.scielo.br/j/neco/a/vmjWRJDXr4LgshFv77bdTKt/#:~:text=75%2D87%2C%202013.), American%20schools%3A%20A%20new%20perspective). Acesso em 10 ago. 2021

escola, por ser esta o espaço mais próximo de sua convivência social (PRIOTTO e BONETI, 2009, p. 166).

A violência escolar não é um fenômeno novo, embora as formas como é praticada venham se renovando. No século XIX aconteceram episódios em escolas de 2º Grau, que foram, inclusive, sancionadas com prisão, em alguns países. Também não eram tão amistosas as relações entre professores e alunos nas décadas de 1950 e 1960. Porém, as práticas violentas na escola hoje são bem diferentes. Surgiram formas de violência muito mais graves (homicídios, estupros, agressões com armas, embora raros); ataques e insultos a professores bem mais contundentes; os estudantes envolvidos nos fatos de violência são cada vez mais jovens, incluindo alunos de 8 a 13 anos; maior número de intrusões externas na escola (bandos que vêm acertar contas ou um familiar ou amigo que vai vingar violentamente uma injustiça sofrida pelo aluno) (CHARLOT, 2002).

Em estudo realizado nos Estados Unidos, constatou-se que, se na década de 1940, os problemas de comportamento dos alunos eram caracterizados por falar em ocasiões inapropriadas, correr nos corredores, furar filas, mascar chicletes, fazer barulho, não portar uniforme completo, na década de 1990, os problemas passaram a ser abuso de drogas e álcool, gravidez precoce, estupro, roubo, assalto, suicídio (CHRISPINO e CHRISPINO, 2011). Embora se trate de uma pesquisa sobre a realidade norte-americana, infelizmente é possível identificar as mesmas transformações no Brasil.

Sobre a realidade brasileira, especificamente, Spósito (2001) reporta que, a partir do início da década de 1980, o tema da violência no meio escolar surgiu com força no debate público, em razão da insegurança provocada nas periferias dos grandes centros urbanos. Foi a partir daí que o fenômeno se tornou visível.

Isso em um contexto de profunda crise social vivida pelo país, caracterizada pelo aumento exacerbado do desemprego, salários muito baixos, corrupção e aumento das taxas de criminalidade nas áreas pobres das cidades (ZALUAR, 1992). As classes sociais menos privilegiadas passaram a ser concebidas como destinadas, pela pobreza, a praticar atos criminosos, justificando a arbitrária repressão sobre essas classes, por meio da violência policial.

Conforme já mencionado, todos os fatores, que constituem a violência social, encontram-se também na violência escolar. Portanto, não por coincidência, simultaneamente ao aumento da violência externa (início da década de 1980), tornaram-

se frequentes também as depredações dos prédios escolares, ameaças aos professores, invasões.

Desde o início da década de 1980, portanto, a violência nas escolas tem sido considerada questão de segurança pública (SPÓSITO, 2001). Atualmente, os índices são espantosos, assim como as ocorrências divulgadas pelos noticiários, chegando a envolver morte de alunos ou professores.

Charlot (2002) fala em três classificações ou categorias de violência escolar: violência na escola, violência à escola e violência da escola:

A violência na escola seria aquela que se produz dentro do espaço escolar, ainda que não necessariamente relacionada às atividades da instituição, como quando ocorre uma briga dentro da escola entre bandos ou gangues, para resolverem suas disputas. Nesse caso, a escola é apenas o lugar da violência, que poderia ocorrer em qualquer outro. É também violência na escola aquela que ocorre entre alunos no espaço escolar.

No entanto, sobre esta classificação, “violência na escola”, há que se discutir que nem sempre a violência ocorre no espaço físico da escola. Certamente serão denominados como violência escolar os atos violentos que ocorram entre alunos no trajeto para ou da escola; em outros lugares onde se desenvolva uma atividade extra-classe; em qualquer lugar onde se busque resolver violentamente uma questão mal resolvida na escola; e até mesmo no espaço virtual, como é o caso cyberbullying, que consiste em agressões encaminhadas por meio eletrônico, seja internet ou celular. Portanto, a classificação de violência na escola, que considere apenas a localização física do estabelecimento, mostra-se incompleta, a nosso ver.

Já a violência à escola está diretamente relacionada à natureza da instituição e é representada por atos que visam afetar a escola e aqueles que a representam. Ocorre, por exemplo, por meio de depredação do patrimônio e agressões de alunos contra professores.

Por fim, a violência da escola seria simbólica e institucional. Ocorre na maneira violenta como a instituição e seus agentes podem tratar os alunos, seja ela desdenhosa, humilhante, injusta ou racista. Afinal, “Do rio que tudo arrasta, se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”, diz o verso lapidar de Bertold Brecht.

De fato, a escola também pode ser violenta e o tem sido, muitas vezes, inclusive ao tentar combater violência com violência. E essa é apenas uma forma de naturalizar a violência. Não leva à compreensão de suas causas ou à busca de uma solução.

Nesse contexto de profundas violações de direitos expressas em múltiplas formas de violência, a Justiça Restaurativa, como prática educativa, surge como alternativa para a resolução dos conflitos no ambiente escolar, envolvendo os educadores, alunos, pais e a sociedade em uma perspectiva inclusiva da criança ou adolescente na sociedade. Por meio de tal prática, a criança e o adolescente podem entender a responsabilidade por seus atos, de forma que não prejudique seu desenvolvimento psicológico e social, mas que, ao contrário, auxilie de forma positiva em sua formação.

2.2 Contribuições filosóficas para compreensão da violência e seu enfrentamento

A violência, seja qual for a maneira como se manifesta, é sempre uma derrota (Jean-Paul Sartre, s.d.).

Embora muitas vezes o termo conflito seja utilizado como sinônimo de violência, ambos são conceitos diferentes. Conflito, apesar de normalmente visto como algo negativo, é uma ação criadora e necessária para a transformação social, enquanto a violência é uma reação ao conflito, e se caracteriza pela destruição física ou moral (GIRARDI e FERNANDES, 2008).

“Estamos condenados a ser livres” - essa é assertiva para a humanidade, escrita pelo filósofo Jean-Paul Sartre, em sua obra *O Ser e o Nada* (1943), destacando que a existência humana vem antes da sua essência. Portanto, segundo o filósofo, a função do ser humano não é pré-definida em seu nascimento, como acontece com a tesoura, por exemplo, que foi feita para cortar.

No entanto, ao se usufruir da liberdade no desenvolvimento de projetos pessoais, muitas vezes se entra em conflito com o projeto de vida dos outros e, conseqüentemente se perde parte da autonomia.

Com essa reflexão, Sartre escreveu que “o inferno são os outros”. Complementando a assertiva, o filósofo norte-americano Arthur Danto (2005, p. 84) escreveu que “O inferno são as outras pessoas, apenas porque são pessoas e outras”, refletindo ambos que o inferno, o conflito, nasce da inevitável relação com o outro, condição originária e constitutiva do ser humano.

De fato, é preciso refletir que o conflito é elemento intrínseco da vida em sociedade. Cada ser humano é único, com suas próprias características e interesses que, podem, eventualmente, entrar em colisão com outros interesses e direitos, fazendo

polarizar a relação. De forma que o conflito é um fato da vida e não é necessariamente ruim ou algo que deve ser sempre evitado.

A maneira de lidar com os conflitos é que os torna construtivos ou destrutivos, ou seja, trata-se da escolha de estratégia de resolução: violência ou diálogo. Se tratado de maneira pacífica, o conflito é parte do viver em sociedade e pode, inclusive, carregar benefícios, entre eles a melhora dos relacionamentos.

Tratar-se o conflito de modo não-violento também pode, conforme Spagna (2012), incentivar o pensamento crítico e a criatividade; aprimorar a capacidade de tomar decisões; ampliar a consciência acerca de possíveis opções; estimular formas diferentes de enfrentar problemas e situações; melhorar a aceitação das diferenças e promover a compreensão de si mesmo.

Como escreve, com propriedade, o general e filósofo chinês, Sun Tzu (544-496 a.C), na obra, “A Arte da Guerra”, “O conflito é luz e sombra, perigo e oportunidade, estabilidade e mudança, fortaleza e debilidade, impulso para avançar; obstáculo que se opõe. Todos os conflitos contêm a semente da criação e da desconstrução” (TZU, 2000, p. 32).

Reitera-se que a violência é, portanto, apenas um possível desdobramento do conflito, usado para sua solução. Assim, embora haja uma tendência de se ver o conflito como algo negativo, este é um fato normal, o qual por si só não é bom ou mal, nem positivo ou negativo.

O problema surge quando o conflito ultrapassa o comportamento competitivo e passa a ter o propósito de causar dano ao oponente, do ponto de vista físico ou psicológico e, inclusive, de destruí-lo. Como refere Moore (1998, p. 05), “é aí que a dinâmica negativa e prejudicial do conflito atinge seu custo máximo”.

E o custo máximo do conflito é, sem dúvida, a violência.

Sem representar o pensamento desta autora e apenas a título de viabilizar a discussão, parece oportuno trazer a seguinte pergunta: O homem é o lobo do homem? Essa metáfora indaga se o homem é um animal capaz de ameaçar a sua própria espécie. Defendendo que sim, Hobbes afirma que, em estado natural, o individualismo faz com que os seres humanos estejam constantemente guerreando, uns com os outros. Assim, de todas as ameaças que um indivíduo pode enfrentar, o confronto com outras pessoas e o mal que elas podem, a ele, infligir, seria a maior delas.

Não é incomum que os mais fortes explorem os mais fracos, ao invés de protegê-los, mas deveremos conceber que o homem seria, então, um vilão para os de sua espécie e, portanto, para ele próprio? Haveremos de concordar que, apesar de todos os progressos e conquistas, o homem deixou que se embotasse sua sensibilidade, a ponto de renunciar à sua humanidade?

Esta autora entende que não e perfilha seu entendimento ao de Rousseau que, em sentido oposto, defende que os homens são naturalmente bons, mas que o convívio social pode deturpar essa natureza. Para o filósofo, a educação infantil é profundamente importante e a mãe é a principal influenciadora nessa etapa. É ela quem deve proteger o filho contra as más influências sociais, como se vê nessa admoestação: “Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. Estabelece desde cedo um cinto de muralhas ao redor da alma de tua criança. Outro pode assinalar o circuito, mas só tu podes erguer o muro” (ROUSSEAU, 1992, p. 10).

Apenas à guisa de discussão e reiterando que não nos perfilhamos à concepção de Hobbes, voltando ao seu pensamento, na defesa de que o homem é naturalmente mau, prescindindo de influências externas, encontramos a seguinte reflexão: “E a vida do homem é solitária, miserável, sórdida, brutal e curta. [...] Além disso, os homens não tiram prazer algum da companhia uns dos outros (e sim, pelo contrário, um enorme desprazer)”.

Assim seria, segundo o filósofo, porque cada um deseja que o outro lhe atribua o mesmo valor que se atribui e quando não o consegue, ou seja, quando se percebe desprezado ou subestimado, é natural que tente “arrancar dos seus contendores a atribuição de maior valor, causando-lhes dano” (HOBBS, 2003, p. 108-9), a dizer, é natural que o homem aja de forma violenta e apenas um poder capaz de intimidar a todos seria capaz de impedir tal violência.

Já Arendt²⁰ (1973) entende que esse “poder” intimidador não seria, de fato, poder, mas dominação e obediência construídas pela coerção e, para ela, o domínio pela pura coerção (violência) só é possível onde o poder está sendo perdido, ou seja, “onde o poder se encolhe, a violência se instala” (ARENDR, 2009, p.63).

²⁰ Hannah Arendt (1906- 1975) foi uma filósofa política alemã de origem judaica, uma das mais influentes do século XX. A privação de direitos e perseguição de pessoas de origem judaica ocorrida na Alemanha a partir de 1933, assim como o seu breve encarceramento nesse mesmo ano, fizeram-na decidir emigrar. O regime nazista retirou-lhe a nacionalidade em 1937, o que a tornou apátrida até conseguir a nacionalidade norte-americana em 1951.

A violência sempre pode destruir o poder: do cano do fuzil nasce a ordem mais eficiente, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca pode nascer daí é o poder. Entre poder e violência, onde um deles domina totalmente, o outro está ausente. (...) A violência pode destruir o poder, mas é totalmente incapaz de criá-lo (ARENDRT, 1973, p. 132).

Com essas considerações sobre o poder (que não deve jamais ser violento ou imposto), Arendt esclarece, no entanto, que a autoridade é fundamental nas relações humanas e totalmente indispensável nas instituições. Porém, a autoridade imprescindível é aquela que se assenta no respeito, dispensando, portanto, a coerção e a persuasão.

A realidade de grande parte das escolas revela que, ao lidar com o conflito, nem sempre as ações são baseadas no respeito e estão, portanto, bem dissociadas do pensamento arendtiano. Nesse sentido, Vinha e Tognetta (2008) asseveram que a forma como os conflitos são enfrentados pela escola é que irão fazer a diferença e que, no entanto, os profissionais da Educação nem sempre estão instrumentalizados para transformar os conflitos em oportunidades para o crescimento.

A escola com suas regras, punições e formas veladas de exclusão, mostra uma típica relação de poder que não se sustenta e a torna ambiente propício para que a violência se instale. Para Arendt, as relações entre os atores escolares não podem prescindir da autoridade, mas da autoridade assentada na ética e na liberdade, acima de tudo.

Em suas obras “Entre o passado e o futuro” (1992) e “A Condição Humana” (2007), a filósofa reflete também sobre a importância da educação para o desenvolvimento do ser humano em sua singularidade; para a defesa da pluralidade da existência humana e para o uso do diálogo.

Ressalta, no entanto, que a ausência do diálogo na resolução de conflitos, torna-os banais e naturaliza a violência no ambiente escolar, o que é contrário à construção da cidadania, de forma que, quando a escola banaliza a violência nega seu próprio papel social de contribuir na edificação de relações sociais equitativas, fundamentadas na justiça.

Logo, é necessário que a escola garanta ações do agir coletivo, construído com base na ética, na moral, na promoção da paz, em que a autoridade produza normas eficazes e a gestão seja participativa. A violência escolar poderá ser, dessa forma, mitigada, ao se transformar a ação do agir em algo dotado de sentido compartilhado.

Na concepção de Hannah Arendt, o diálogo pode construir espaços de ação coletiva e se constitui em um mecanismo de mediação de extrema relevância. Quando a escola promove possibilidades de interações, reafirma-se como ambiente para o exercício da liberdade (ARENDR, 1994).

Logo, a Justiça Restaurativa em meio escolar encontra eco em formulações de Hanna Arendt, eis que propõe exatamente a criação de espaços de diálogo e de respeito.

Retrocedendo bastante no tempo, vamos encontrar já em Aristóteles²¹, que o homem é animal social e que, em sua contínua e dinâmica interação, é capaz de transformar e ser também transformado.

Sua filosofia concebe que o ser humano se torna virtuoso, pela prática do ato virtuoso. Ou seja, a virtude decorre do hábito. Com esse entendimento, o filósofo defendeu que o conhecimento deve ser convertido em ação e que a justiça pode ser alcançada por meio de hábitos e atos justos, assumindo a educação um papel de extrema importância para o conhecimento da virtude e prática de atos virtuosos.

Em sua obra “Ética a Nicômaco²²”, o pensamento aristotélico associa virtude a um meio-termo entre o excesso e a falta. Logo, apenas encontrando o meio-termo entre dois opostos, é possível conhecer as virtudes. E exemplifica que entre honra e desonra, o meio-termo é o justo orgulho, caso em que o excesso seria uma “ vaidade oca” e a deficiência, uma “humildade indébita²³.”

Nesse passo, o filósofo entende que também a justiça, sendo uma das virtudes, consiste em um meio-termo, porém não situado entre dois opostos. Nos dois polos

²¹ Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo grego. A concepção aristotélica de homem centra-se em suas capacidades racional, discursiva e social. A reflexão de Aristóteles acerca da finalidade da vida humana, isto é, sua ética, remonta ao aspecto racional do homem que se torna pleno por meio do grupo. Este misto de natureza racional-discursiva e social é a expressão do mundo grego por excelência, onde a vida plena é percebida como a interação social por meio do diálogo. Cf. ARISTÓTELES. Da alma. Lisboa: Edições 70, 2001.

²² Nicômaco foi o pai de Aristóteles. “Ética a Nicômano” é uma obra de Aristóteles escrita no séc. IV a. C. e se trata de um dos primeiros tratados conservados sobre ética e moral da filosofia ocidental e o mais completo da ética aristotélica. Cf. KRAUT, Richard e col.. Aristóteles – Ética a Nicômano. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

²³ Humildade indébita, diz Aristóteles, é própria do homem que se julga menos merecedor do que realmente é. A pessoa indevidamente humilde revela-se deficiente em confronto com os seus méritos próprios. ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

opostos à justiça (excesso ou falta), situa-se a injustiça. Aqui aparece sua noção de justo corretivo, que se torna necessário quando, diante de um fato, uma parte perde e a outra ganha, desequilibrando assim a relação.

Para Aristóteles, o desequilíbrio precisa ser reparado e a justiça corretiva deverá ser o intermediário entre perda e o ganho. Ou seja, do fato danoso, surge a necessidade de se restaurar a situação original, eliminando a relação perda/ganho. “*Não se concretizando a justiça entre as partes, ou seja, sem o reestabelecimento do *status quo**²⁴, não há a concretização da justiça.

Eis em Aristóteles, portanto, a concepção que fundamenta a Justiça Restaurativa: um fato danoso gera uma obrigação ao agressor e a principal obrigação é reparar o dano. Só com a reparação do dano, de modo satisfatório para todos os envolvidos, é possível restaurar o *status quo* da relação. Por ser fundamento da JR, tal entendimento será melhor aprofundado na seção própria sobre a JR.

Como se vê, Aristóteles concebe que uma justiça total é possível apenas a partir da justiça parcial, eis que o bem comum deve assegurar também, ou primeiramente, o bem das partes.

Nesse ponto também a JR é validada por Aristóteles, já que uma de suas características é justamente retirar do Estado o papel central nas questões de justiça, relegando tal papel às próprias partes envolvidas no conflito, bem como a comunidade, na busca por restaurar-se o *status quo*.

A JR viabiliza a participação da vítima, do infrator e da comunidade e, assim, promove o resgate da cultura grega, de que o ser humano nasce para ser cidadão e que a cidadania possibilita a felicidade, o bem e a justiça.

Deslocando a discussão da antiguidade clássica para a era moderna, vamos encontrar que Immanuel Kant²⁵, buscando compreender a moral realmente vivida, escolhe a autonomia como princípio fundamental da sua reflexão sobre como o ser humano racional e livre constrói a moral, a lei e o direito.

Nesse sentido: “Autonomia. Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade e a capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão” (ABBAGNANO, 2007, p. 97). O termo é antônimo de

²⁵ Immanuel Kant (1724-1804) foi um filósofo alemão, fundador da “Filosofia Crítica”

heteronomia, conceito também criado por Kant, para se referir à subordinação da vontade própria à vontade de terceiros.

Embora a palavra *autonomia* signifique, etimologicamente, o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei), certamente não se trata de um poder absoluto e ilimitado. Na verdade, trata-se de um poder garantido dentro dos próprios limites, distinguindo-se do poder dos outros e do poder em geral, com os quais se compatibiliza.

Zatti (2007) refere que, ao escolher a autonomia como princípio e fundamento da moral e da lei, a filosofia kantiniana também elevou a autonomia ao nível de princípio fundamental da dignidade humana, pois o reconhecimento de que, pela autonomia da vontade, o indivíduo pode se submeter à lei que ele próprio se confere, é reconhecer seu valor e dignidade.

A Justiça Restaurativa encontra eco também nas concepções kantianas, ao propor uma mudança na relação entre o indivíduo e a moralidade ou entre vítima, ofensor/comunidade e a lei, preconizando que não deve ser imposta a moralidade ao indivíduo, mas, ao contrário, o indivíduo, utilizando sua razão e autonomia, deve impor uma moral a si mesmo.

Os procedimentos da JR colocam as partes envolvidas no delito como protagonistas, ao contrário da posição passiva e apática que ocupam na justiça retributiva. De forma que a Justiça Restaurativa, como adiante se verá, cumpre o ideal de Aristóteles e de Kant, ao outorgar um papel relevante à vítima, ao infrator e a toda a comunidade, na solução do caso concreto.

De forma que a autonomia é, a um só tempo, fundamento moderno da ética e um dos fundamentos e princípios da Justiça Restaurativa.

Na obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire preconiza que o educador de crianças deve “estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 2000, p. 78), sendo este, inclusive, um dos grandes temas presentes no pensamento freireano.

Segundo Zatti (2007), Freire entende que a autonomia se relaciona com libertação e “ser para si”, enquanto opressão se relaciona com opressão e “ser para outro”. Nesse sentido, Paulo Freire defende que uma educação, voltada para a libertação, pode tornar as pessoas autônomas.

No entanto, Freire destaca, conforme Zatti (2007), que a construção da autonomia dos educandos só pode ser construída em uma relação de autoridade-liberdade, ou seja, em que haja a necessária disciplina sem, contudo, haver autoritarismo ou licenciosidade. A autoridade docente, para Freire, deve promover, incentivar e, portanto, demanda generosidade.

Um dos maiores postulados de Paulo Freire, na busca pela libertação dos oprimidos, é que a educação promova a autonomia do educando, por meio do diálogo e reflexão, se constituindo em espaço para que o educando seja sujeito, para que ele mesmo assuma responsabilmente sua liberdade e, com a ajuda do educador, possa fazer-se em seu processo de formação (ZATTI, 2007, p. 62). Logo, as formulações freireanas também dialogam profundamente com o proposto pela Justiça Restaurativa.

2.3 Como a escola lida com conflitos? Quais as consequências das ações para crianças e adolescentes?

Conforme já discutido, a experiência do conflito é comum a todos que vivem em sociedade, uma vez que o conflito se origina da divergência de opiniões ou de interpretação de fatos.

Logo, os conflitos estão presentes desde a infância. Na adolescência, há conflitos pessoais e, já maduros, convive-se com os conflitos intrapessoais (ir ou não, falar ou não, comprar ou não, casar ou não, ...) ou interpessoais, como brigas, desentendimentos, separação familiar, guerra (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

Enfim, o conflito é parte integrante da vida, tanto na contemporaneidade, como nas sociedades antigas, e tem origem na diferença de interesses, de opiniões e desejos. Ou seja, sem se falar na noção de certo e errado, o conflito nasce de posições antagônicas.

Simmel (1983) traz uma reflexão interessante, quando coloca que o conflito é uma forma de associação humana, em que as pessoas são colocadas em contato entre si e por meio da qual se pode alcançar a união. É uma reflexão importante, porque vê o conflito como ponto de partida, ao contrário da ideia de que ele representaria o término das relações e interações. Nessa perspectiva, o conflito é visto como uma resistência de interesses, que pode ser irremediável em alguns casos, mas, em outros, por meio da prática da intervenção, pode ser totalmente solucionado, antecipado ou amenizado.

A maneira de lidar com o conflito pode torná-lo instrumento de crescimento, desde que não seja interpretado como um grave problema que precisa ser contido (ZAMPA, *apud* CHRISPINO, 2007).

Nesse sentido, Chrispino (2007) reflete que tem surgido uma nova ótica, pela qual o conflito deixa de ser algo necessariamente ruim para ser concebido como algo natural e necessário às relações sociais, incluindo as relações entre Estados. Segundo o autor, o conflito é inevitável, mas possui inúmeras vantagens, dificilmente percebidas por aqueles que o percebem como algo a ser evitado:

Ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social (CHRISPINO, 2007, P. 14).

Araújo (1996) e Vinha e Tognetta (2008), entre outros autores, sustentados nos estudos de Piaget²⁶, entendem que o fato de o aluno desrespeitar normas, nem sempre é um problema, mas expressão de autonomia diante das imposições e autoritarismo. De fato, o Construtivismo compreende os conflitos como oportunidades para o trabalho com valores.

Vistos dessa forma, conflitos são pistas sobre o que as crianças e jovens precisam aprender e, além de inerentes à relação professor-aluno, são positivos para a formação dos jovens. Vinha e Tognetta (2008) asseguram que a forma como os conflitos são enfrentados pela escola é que irão fazer a diferença e que, no entanto, os profissionais da Educação nem sempre estão instrumentalizados para transformar os conflitos em oportunidades para o crescimento.

Em geral, o que se percebe, é a utilização de normas pré-estabelecidas para conter os alunos. As punições nada ensinam, porque as próprias normas são vazias, sem respaldo de princípios que incentivem o aluno a pensar sobre o valor moral da ação ou de deixar de praticá-la: “é proibido usar boné, porque é regra da escola”. O que essa regra e a consequente punição, em caso de eventual transgressão, poderá ensinar? (VINHA e TOGNETTA, 2008).

²⁶ Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um psicólogo suíço e importante estudioso da psicologia evolutiva. Revolucionou os conceitos de inteligência infantil que provocou mudança nos antigos conceitos de aprendizagem e educação. Cf. https://www.ebiografia.com/jean_piaget/ Acesso em 23 out. 2021.

De fato, Piaget (1994) refere que, uma vez que a criança aprende a respeitar regras morais, já elaboradas pelos adultos, e nunca elaboradas conforme suas necessidades e interesses, o respeito às mesmas pode implicar em completa falta de sentido.

É o que acontece quando a escola se pauta em normas para facilitar o processo educativo, sem refletir sobre o que o aluno compreende, quando as respeita ou deixa de respeitá-las. Dificilmente as normas terão qualquer impacto positivo, se não for oportunizado ao aluno que ele perceba e legitime os porquês das mesmas; que entre em contato com a visão do outro, que possa problematizar, de forma crítica, o que implica em transgressões.

Como refere La Taille (2010), na infância, ainda que não se compreenda o sentido das regras, se obedece por respeito, por amor ou medo. Também na escola, nas séries iniciais, o aluno costuma obedecer às regras, mas com o desenvolvimento de sua moral autônoma²⁷, já não basta a orientação de outrem; é preciso que exista reciprocidade, contrato, projeto comum.

O indivíduo autônomo, ao contrário do reprimido, não pode ser obrigado a agir ou não de determinada forma; o indivíduo autônomo é livre e, portanto, pode apenas ser convencido livremente de que o respeito mútuo é algo bom, que deve ser buscado.

Porém, como já mencionado, o que se vê, cotidianamente, nas escolas, conforme Vinha e Togneta (2008), é a imposição de punição para extinguir eventuais conflitos. E uma escola que não percebe, nos conflitos, uma demanda educativa, cria condições para a violência. Nesse sentido, Piaget (1994) reflete que a punição só é entendida pelo punido como justa, quando presentes o sentimento de autoridade e o arrependimento. Todavia, como ressalta, o sentimento de justiça deve ser reforçado por preceitos e exemplos de adultos.

A indisciplina em meio escolar é um tema bastante complexo. A própria definição do que vem a ser indisciplina e do que vem a ser violência, não é uniforme ou universal, eis que serão definidas, conforme “valores que variam nos diferentes contextos socioculturais ao longo da história” (ZECHI, 2014, p. 28).

²⁷ “A moral autônoma se inicia pelo questionamento da regra pela regra, pois o indivíduo percebe que o mais importante é atentar para os princípios subjacentes à regra, como a justiça, e também a intencionalidade do ato em juízo”. LEME, Maria Isabel da Silva. Boletim de Psicologia, 2007, vol. LVII, nº 126: 119-122.

Embora seja comum a distinção, na literatura, entre indisciplina e violência na escola e se trate, de fato, de fenômenos particulares, é preciso considerar que são também fenômenos interligados. Como refere Ferraz (2007), inclusive, o que era chamado de indisciplina passou a ter um caráter de agressão, com o aumento da violência nas escolas (FERRAZ, 2007).

Demarcar as fronteiras entre os dois fenômenos, indisciplina e violência, não é, portanto, uma tarefa simples. No entanto, Aquino (2011) alerta que, embora sejam interligados, não são semelhantes e nem têm as mesmas causas, eis que a indisciplina consiste em incidentes comuns no cotidiano escolar, condutas contrárias às normas em uso, que não utilizam a força.

A violência física ou psicológica em âmbito escolar, no entanto, caracteriza-se pelo rompimento da relação, destruição ou negação do outro.

De qualquer forma, em relação a um ou outro fenômeno, a mera punição não carrega possibilidades para que o aluno tenha contato com as consequências de seus atos. Além disso, se a justiça é imposta pelo professor, sem considerar a opinião comum, cria-se a ideia, conforme Durkheim (2008) de que se trata de uma sociedade em que juízes impõem penas contra atos não condenados pelo sentimento público. Na verdade, o professor deveria ser um mediador, já que o conflito diz respeito aos envolvidos, o quais devem ter oportunidade de refletir e deliberar sobre os encaminhamentos e soluções cabíveis.

Conforme aponta Debarbieux (2006), a mídia tem veiculado notícias que apontam o despreparo das escolas para lidar com a violência, o que desacredita suas ações e banaliza os fatos. Internamente, esse descrédito desmotiva e tira dos profissionais a esperança, tornando-os desejosos de soluções que venham de fora: do governo, das famílias, da sociedade. Porém, a violência se constrói lentamente e, por isso, a prevenção precisa também começar cedo, entremeando a educação cotidiana, e não se limitando às campanhas de ‘conscientização’, em que pese sua utilidade. Prevenção que deve ser realizada por quem administra a educação, contando, ainda, com a ajuda das famílias, da comunidade e de outros profissionais (DEBARBIEUX, 2006).

Conforme assegura o autor, a violência, ocorrida nas ruas ou dentro da escola, impacta a qualidade da educação, se traduzindo, geralmente, em alternância de professores e funcionários, desvalorização social da escola, que recai, uma vez mais nos alunos, familiares e, enfim, em sua comunidade.

Ainda conforme Debarbieux (2006), a violência, tanto para o autor como para a vítima, é, quase sempre, uma violência repetida, às vezes de difícil percepção que, no entanto, ao se acumular, pode causar danos graves e profundos traumas nas vítimas, tanto quanto pode gerar, em quem comete, um sentimento de impunidade.

Salienta também o autor que nas escolas, como em outras instituições, tem se instalado um processo de culpabilização da família pelo fracasso, argumentando-se que a mesma não teria conseguido corresponder ao que lhe cabe. Nesse sentido, é necessária a compreensão de que não é o caso de investigar culpas, e sim de se garantir uma atitude científica, que permita o emprego de dados e a projeção de ações.

Abramovay e Rua (2003) dizem que, se correções são realizadas de forma abusiva, a escola deixa de ser saudável e corriqueiramente se torna uma forte candidata a ser um espaço propício a execução da violência simbólica. “A violência, nesse caso, seria exercida pelo uso de símbolos de poder que não necessitam do recurso da força física, nem de armas, nem do grito, mas que silenciam protestos” (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p.35).

Zaluar e Leal (2001) afirmam que os símbolos de poder, são por exemplo, as palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro.

Freire (2001) critica que a escola tem ditado ideias e não trocado ideias; tem imposto ao educando uma ordem, à qual se sujeita, mesmo sem concordar. Eis a violência simbólica.

Com efeito, os (as) docentes possuem o poder de mediar e gerir conflitos, podendo assim, utilizar dessa situação para punir severamente o seu alunado. Mas isso, conseqüente e frequentemente, gera nele o desinteresse pelas aulas e pelo ambiente escolar.

Abramovay e Rua (2003) também afirmam que o alunado valoriza docentes que os motivam a continuar os estudos, demonstrando-se interessados nele, preocupando-se com seu resultado, dando conselhos, debatendo e sendo fraternos.

Novamente, a reflexão de Ferreira (2012, p.44-45) ajuda a entender, recorrendo à noção de estigma²⁸, essa situação observada repetidamente. Para o autor,

²⁸ As pessoas e suas características são categorizadas, com base no que se considera socialmente comum e natural, mas muitas vezes, as concepções sobre as características visíveis do outro nem sempre são reais. No entanto, quando as características negativas de determinada pessoa são enfatizadas, ele recebe uma marca que o desqualifica – o estigma. A partir daí todas as ações e atitudes deste sujeito estigmatizado, em determinadas situações, são consideradas como prova e justificativa do estigma que lhe atribuem. Contudo,

há uma lógica perversa que ajuda a retroalimentar o preconceito, através do estigma, constatado na representação docente sobre discentes indisciplinados. A confirmação do estigma garante, assim, a continuidade da representação de que esses alunos existem mesmo, para infelicidade e desilusão na carreira dos professores. Essa lógica perversa é muitas vezes aplicada para estabelecimentos inteiros, não por coincidência, localizados em comunidades já estigmatizadas.

Certamente, é necessário que se invista na formação dos professores, que se os instrumentalize para o manejo dos conflitos relacionais (ANDRADE; OLIVEIRA; GONZAGA, 2017). Por outro lado, enquanto não houver formação adequada; diálogo com os alunos; regras bem definidas, cuja criação envolva todos os atores educacionais; abertura e desejo de mudança em relação ao método tradicional, a violência simbólica continuará reinando na escola, gerando alunos mais violentos, em um eterno círculo vicioso.

num outro contexto e relação, o indivíduo estigmatizado pode ser considerado alguém normal. GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Seção 3 Diálogo entre Justiça e Educação

A obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão”, escrita pelo filósofo francês Michel Foucault e publicada, pela primeira vez em 1975, narra a história da legislação penal e dos métodos punitivos de enfrentamento à violência, ao longo dos séculos. Nesse contexto, analisa as técnicas de disciplina e vigilância que, gradualmente, se espalharam pela sociedade ao longo do séc. XVIII e XIX.

Referida obra foi selecionada para abrir a presente seção, haja vista o autor incorporar sua análise com relação às prisões, em uma aproximação à realidade das instituições escolares, oportunizando a abertura do diálogo entre Justiça e Educação, no presente estudo.

O próprio Foucault (1999, p. 121) refere que “o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”.

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo (FOUCAULT, 1999, p. 175).

Segundo Foucault, a escola é uma das “instituições de seqüestro”, como o hospital psiquiátrico, o quartel e a prisão, pois retira os indivíduos, compulsoriamente, do espaço familiar ou da sociedade, mantendo-os internados por determinados períodos de tempo, para disciplinar seus comportamentos, moldar seus pensamentos e condutas.

O autor chega a conceber a disciplina como o conceito que define a modernidade, sendo ela um instrumento de dominação e controle, que objetiva suprimir ou domesticar comportamentos divergentes.

É exatamente na disciplina, no poder disciplinar, que reside a interseção entre Justiça e Educação. Assim como nos estabelecimentos prisionais, a disciplina torna-se o grande alvo a ser alcançado nas escolas, para que se mantenha o aprendizado em nível aceitável.

As referências feitas por Foucault (1999) possibilitam a análise da escola como espaço em que a disciplina é produtora do saber, reconhecida e realizada por todos, do

diretor aos alunos. Na instituição escolar, tanto quanto na prisão, a disciplina permite o estabelecimento de hierarquias e punição, pela humilhação e exclusão, de quem não se enquadra.

Silva (1999), discutindo sobre a obra em comento, reflete que a função controladora dos padrões de comportamento é cristalina nas escolas, eis que nelas se percebe, claramente, maior valorização ao respeito pela disciplina e ordem do que à criatividade e liberdade. Ainda conforme Silva (1999), nas escolas, o aluno fica sob permanente exame, ostensivamente vigiado e, caso se comporta de uma forma que não a “normalizada”, passa a sofrer uma vigilância ainda mais rígida.

É a normalização disciplinar que produz o adulto dócil e útil, pronto para converter sua vida na força produtiva, indispensável na sociedade capitalista. Eis o objetivo da disciplina, conclui o autor.

Destarte, os métodos punitivos, sob a perspectiva unicamente da repressão, encontram-se, há muito tempo, sob fortes críticas, que apontam para a necessária busca de novos meios de se lidar com os conflitos. É nesse cenário que surge a Justiça Restaurativa, uma proposta que vem sendo, de forma ainda incipiente, aplicada tanto no Judiciário, quanto nas escolas.

3.1 Perspectivas da Justiça Restaurativa: da punição à restabilização

Foucault (1999), em sua incursão pela história da pena, relata em “Vigiar e punir: nascimento da prisão” que, nos primórdios, os autores de delitos eram sancionados com penas corporais, como enforcamento, mutilações, morte:

[...] [em seguida], na dita carroça, na Praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, a às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento.

Finalmente foi esquartejado [relata a Gazette d'Amsterdam]. Essa última operação foi muito longa, porque os cavalos utilizados não estavam afeitos à tração; de modo que, em vez de quatro, foi preciso colocar seis; e como isso não bastasse, foi necessário, para desmembrar as coxas do infeliz, cortar-lhe os nervos e retalhar-lhe as juntas...

Afirma-se que, embora ele sempre tivesse sido um grande praguejador, nenhuma blasfêmia lhe escapou dos lábios; apenas as dores excessivas faziam-no dar gritos horríveis, e muitas vezes repetia: “Meu Deus, tende piedade de mim; Jesus, socorrei-me”. Os espectadores ficaram todos edificadas com a solicitude do cura de Saint-Paul que, a despeito de sua idade avançada, não perdia nenhum momento para consolar o paciente (FOULCAULT, 1999, p. 09).

O assombroso relato, acima transcrito, se encontra no início da obra *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* e é utilizado por Foucault (1999) para demonstrar que a pena aplicada era absurdamente desproporcional, independentemente do crime praticado, e destinava-se a criar um espetáculo público, com o objetivo de impedir o cometimento de delitos pela população.

De fato, desde os primórdios, o ser humano viveu agrupado, sob um conjunto de regras que limita direitos e deveres e, desde sempre, violou regras de convivência, ferindo outras pessoas e, assim, sua própria comunidade, fazendo surgir a aplicação de castigos. Ali nascia a história da pena.

Na Idade Antiga, antes da Era Cristã, houve o advento do Código de Hamurabi, no qual se inseriu a famigerada “Lei de Talião”, com a máxima do “olho por olho, dente por dente”. Eram normas muito rígidas e diretas, buscando punir o agressor, aplicando-lhe idêntica agressão (se uma pessoa vaza o olho de outro, terá o olho vazado) ou, por vezes mais gravosa (o filho que agredisse o pai, teria a mão cortada).

A forma de execução das penas, influenciada pela referida Lei de Talião, bem mais que sua fundamentação, é uma das características mais marcantes da Idade Antiga e não parece muito afirmar que ainda possui influência em diversos países. Tanto é assim que, em determinados lugares ao redor do mundo, ainda persistem penas de mutilação, torturas, castigos corporais e, inclusive, pena de morte.

Retomando o relato de Foucault (1999), acerca da execução na praça de Grève, em 1757, o autor esclarece que, com o passar dos anos, as penas corporais, além de não conseguirem impedir que crimes continuassem a ser cometidos, causaram uma grande insatisfação da população e contundentes críticas de filósofos e legisladores, o que fez com que, após muitos anos, deixassem de ser aplicadas, como se vê no excerto a seguir:

[...] um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo suplicado, esquartejado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal (FOULCAULT, 1999, p. 10).

Assim, nasceram as prisões, criadas como alternativas mais humanas aos castigos corporais. No entanto, logo se tornaram palco de horrores, desconsiderando-se o objetivo de reeducação dos apenados e assumindo a mesma finalidade dos suplícios: desencorajar as pessoas a praticarem crimes, por medo da punição. E punir por vingança.

Segundo Foucault (1999), as punições apenas passaram a ser “menos diretamente físicas, com uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação”. Os condenados passaram, assim, a cumprir penas incorporais, mas ainda desumanas e em encarceramentos completamente incompatíveis com a vida humana.

O autor detalha a criação de técnicas de poder nas instituições penais, pelas monarquias da época clássica, a partir dos séculos XVII e XVIII, que, segundo ele, eram mais eficazes do que os castigos corporais e cerimônias públicas dos suplícios, que eram até então utilizadas.

Relata o autor que, com os intensos protestos contra os suplícios, por pensadores e legisladores ao longo do século XVIII, clamando por um sistema mais eficaz e humano de punição, a prisão, como modalidade institucional ganhou força. A ideia era que se edificassem prisões para visibilidade de todos, explicitando as consequências negativas para os criminosos, ao mesmo tempo em que eles continuariam sendo cidadãos de direitos em processo de requalificação, cumprindo a sua pena exemplificativa.

Destarte, o modelo punitivo/corretivo das prisões utilizava/utiliza acentuada coerção dos condenados, realizada em lugares fechados, sob sigilo e com rígida hierarquia, regras e constante vigilância. Assim, a disciplina converte-se no eixo central de todo o sistema.

Percebeu-se que a disciplina é um método que torna possível o pleno controle e obriga a sujeição dos indivíduos para a obtenção de uma relação de docilidade-utilidade. E que, além disso, pode viabilizar uma “aptidão aumentada” dos indivíduos, mediante a “dominação acentuada” (FOUCAULT, 1999) sobre eles.

O autor considera que o grande objetivo do poder disciplinar é o adestramento, que se utiliza de instrumentos simples, como a vigilância hierárquica e a sanção, que normaliza.

Utilizando a constante vigilância e as sanções normalizadoras, o sistema de controle se mostra um eficiente meio de adestramento. Não apenas as prisões, mas também os quartéis, as escolas, hospitais psiquiátricos passam a utilizar o funcional

processo das disciplinas. Assim, indaga Foucault: “devemos [...] nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 1999, p. 219).

O corpo do encarcerado não deixa de sofrer, sob condições desumanas, em ambientes superlotados, sem qualquer higiene. Porém, com o fim dos suplícios, as penas deixam, pelo menos oficialmente, de serem aplicadas diretamente ao corpo do condenado, para produzirem efeito sobre sua alma, reflete o filósofo.

Esse modelo baseado na culpa e castigo, chamado de Justiça Retributiva e que permanece nos dias atuais, é bastante antigo. É baseada na ideia de vingança. Ainda em nossos dias, a preocupação do processo criminal é principalmente estabelecer culpa para então, se determinar a punição.

Os conceitos jurídicos e populares de culpa que governam nossas reações ao crime são confusos e por vezes até contraditórios, mas eles têm uma coisa em comum: são altamente individualistas. O sistema jurídico e valores ocidentais são em geral ditados pela crença no indivíduo como agente livre. Se alguém comete um crime, esta pessoa o fez porque quis. Portanto, a punição é merecida, visto que a escolha foi livre. Os indivíduos respondem pessoal e individualmente por seus atos. A culpa é individual (ZEHR, 2012, p. 62).

Trata-se de uma visão de culpa bastante simplista, que desconsidera o contexto do indivíduo, sob todos os aspectos, seja psicológico, social ou econômico. Acredita que, se alguém comete um ato, contrariando a lei ou os costumes, sempre terá agido de forma consciente acerca da decisão e das consequências que seu ato irá gerar.

Eis a formação da culpa, na visão retributiva, a qual, uma vez estabelecida, faz jus a um castigo merecido pelo autor do fato. Como reflete Zehr (2012), a punição, nesse contexto, é fazer o outro sentir dor, ou seja, aplicar dor para, possivelmente, coibir outras.

Na verdade, ainda que não se negue a evolução do direito penal, restam resquícios do viés agressivo e inerente à sua fase primitiva. Contemporaneamente, tem sido observado, inclusive, um retrocesso social em relação à aplicação penal, com a involução de seus conceitos e institutos fundamentais.

Günther Jakobs criou a tese, conhecida como Direito Penal do Inimigo, apresentada pela primeira vez em 1985, que separa duas categorias de infratores: os delinquentes e os criminosos. Esses últimos seriam indivíduos de alta periculosidade, que cometem delitos altamente cruéis, como crimes organizados, infrações penais perigosas, crimes sexuais e terrorismo. Nesse passo, defende que os delinquentes deveriam

continuar a ter o *status* de cidadão e, portanto, uma vez que infringissem a lei, teriam ainda o direito ao julgamento dentro do ordenamento jurídico estabelecido e a voltar a ajustar-se à sociedade; os criminosos, ao contrário, seriam chamados de inimigos do Estado e seriam adversários, cabendo a esses um tratamento rígido e diferenciado, sem qualquer direito às garantias legais.

Nas palavras de Gomes (2004, p. 02):

[...] de acordo com a tese de Jakobs, o Estado pode proceder de dois modos contra os delinquentes: pode vê-los como pessoas que delinquem ou como indivíduos que apresentam perigo para o próprio Estado. Dois, portanto, seriam os Direitos Penais: um é o do cidadão, que deve ser respeitado e contar com todas as garantias penais e processuais; para ele vale na integralidade o devido processo legal; o outro é o Direito Penal do inimigo. Este deve ser tratado como fonte de perigo e, portanto, como meio para intimidar outras pessoas. O Direito Penal do cidadão é um Direito Penal de todos; o Direito Penal do inimigo é contra aqueles que atentam permanentemente contra o Estado: é coação física, até chegar à guerra. Cidadão é quem, mesmo depois do crime, oferece garantias de que se conduzirá como pessoa que atua com fidelidade ao Direito. Inimigo é quem não oferece essa garantia.

Nessa interpretação de caráter meramente punitivo, o agente transgressor deve ser mantido fora da sociedade e, a ele, o Estado não deve qualquer investimento em ressocialização ou reinserção social (MOREIRA e OLIVEIRA, 2009).

Criticando o Direito Penal do Inimigo, Gomes (2004), refere que a tese é uma nova “demonização” de determinados grupos de criminosos e não se sustenta, pois se o Direito Penal se vincula com a Constituição Democrática de cada Estado, logo direito penal do inimigo seria uma contradição, eis que, por ele, reprova-se não a culpabilidade do agente, mas sua periculosidade.

Trata-se de uma das mais controversas teorizações da atualidade, havendo, ainda, profunda repercussão nas diversas academias de todo o mundo. Diversos são os argumentos que se apresentam para contradizê-lo, mas também para defesa da teoria.

De qualquer forma, a Teoria de Jackobs (e seus defensores) evidencia que valores tidos com bárbaros e que se querem crer superados, ainda persistem.

No Brasil, um estudo realizado em 2007, e divulgado no livro “A cabeça do brasileiro” (ALMEIDA, 2007), expõe que o brasileiro não descarta totalmente a aplicação de penas ilegais como solução para o combate ao crime, o que não deixa de ser uma apologia ao “olho por olho, dente por dente”.

O capítulo intitulado “Cabeça do brasileiro e Lei de Talião”, expõe as pesquisas e reflexões do autor, revelando que, insatisfeita com a morosa justiça e as leis consideradas ineficientes, há uma certa defesa de punições como linchamentos, contratação de grupos de extermínio ou de pistoleiros, assassinato de bandidos que se entregam pacificamente e também a defesa de que estupradores sofram estupro, conforme se vê:

Apoio social às punições ilegais	Sempre certa	Certa na maioria das vezes	Errada na maioria das vezes	Sempre errada
1) Alguém condenado por estupro ser estupro na cadeia pelos outros presos é uma situação:	26%	13%	15%	46%
2) A polícia espancar presos para eles confessarem crimes é uma situação:	18%	18%	18%	46%
3) A polícia matar assaltantes e ladrões depois de prendê-los é uma situação:	15%	15%	22%	48%
4) A população linchar suspeitos de crimes muito violentos é uma situação:	15%	13%	20%	52%
5) Fazer justiça com as próprias mãos é uma situação:	5%	8%	15%	72%
6) Pagar alguém para matar suspeitos de crimes é uma situação:	3%	2%	10%	85%

Quadro 1 – A cabeça do brasileiro

Fonte: ALMEIDA, Alberto Carlo. São Paulo: Record, 2007, p. 135.

Embora se observe que a maior parte dos brasileiros reprove a justiça pelas próprias mãos ou punições ilegais, fica clara a existência de pensamentos que já prevaleceram e são hoje tidos como bárbaros. Enfim, ainda há os que concordam com brutalidades, no anseio de infringir dor àqueles que as causam, retrocedendo à ideia de punição primitiva.

É chocante que a maior parte dos brasileiros, por exemplo, aceite ou defenda que o estuprador seja estupro, ou seja, é a justiça “olho por olho e dente por dente” persistindo, após tantos séculos. Da mesma forma, causa espécie que menos da metade dos brasileiros repudie a ideia de bandidos presos serem mortos por policiais ou espancados para confessarem crimes.

Veiga Júnior (2017) reflete, inclusive, que o Estado brasileiro adota, de forma silenciosa e implícita, o direito penal do inimigo. O autor defende que, no entanto, este não é o melhor caminho, eis que apenas semeia mais ódio e segregação, podendo se imaginar a colheita futura.

Como bem assevera Greco (2012, p. 1):

Não podemos desistir do homem, sob o falso argumento de ser ele incorrigível, de possuir um defeito de caráter, que o impede de agir conforme os demais cidadãos. Tanto o projeto criado durante o regime absurdo do nacional-socialismo como o que agora se discute como uma das frentes mais radicais do Direito Penal Máximo, ou seja, o Direito Penal do Inimigo, devem ser repudiados pela nossa sociedade.

Nesta linha de raciocínio é que, em sentido contrário ao que preconiza o Direito Penal do Inimigo, surge a proposta da Justiça Restaurativa, baseada no Direito Penal do Cidadão, que tem como um de seus objetivos principais conter a expansão da vertente repressiva do direito penal.

3.2 Justiça Restaurativa: aspectos conceituais e históricos

Seria possível imaginar uma justiça que estivesse apta a enfrentar o fenômeno moderno da criminalidade e que, ao mesmo tempo, produzisse a integração dos autores à sociedade? Seria possível imaginar uma justiça que, atuando além daquilo que se convencionou chamar de “prática retributiva”, trouxesse mais satisfação às vítimas e às comunidades? Os defensores da justiça restaurativa acreditam que sim (ZEHR, 2008, p. 93).

Justiça Restaurativa, segundo Marshall, Boyack e Bowen (2005), é uma expressão genérica, que nomeia todas as abordagens do delito, que vão além da condenação e punição, propondo uma forma colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos.

Segundo Brancher, Todeschini e Machado (2008, p. 21), a Justiça Restaurativa encontra-se conceituada nas Resoluções da ONU, de números 1999/26, de julho de 1999; 2000/14 e 2002/12 como “um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro”.

Zehr (2008) afirma que a referência inicial da Justiça Restaurativa remonta à década de 1970, com as práticas de mediação praticadas por segmentos religiosos em prisões nos Estados Unidos, que promoviam o encontro entre vítimas e ofensores.

Contudo, segundo Pallamolla (2009), foi a Nova Zelândia que mais impulsionou as práticas restaurativas, tendo, inclusive, incorporado a elas determinadas práticas da justiça ancestral dos Maoris ” (ZEHR, 2012), eis que, na verdade, há séculos já existiam práticas restaurativas nas tradições de alguns povos, tanto orientais quanto ocidentais, em sua forma de promover a justiça comunitária²⁹.

Segundo Zehr (2012), também no Canadá e Estados Unidos, os povos antigos já praticavam a Justiça Restaurativa.

Atualmente alguns países já dispõem de leis, instituindo tais medidas. A Nova Zelândia possui uma legislação que prevê aplicação prioritária das práticas restaurativas para a solução de conflitos protagonizados por crianças e/ou adolescentes. Determina, inclusive, que seja estendida às famílias, a responsabilidade pelas decisões sobre a reparação do dano e consequências para o infrator. Apenas em casos extremamente necessários ou em que falharem os meios alternativos é que se poderá utilizar o procedimento criminal (BARTON *apud* SANTOS, 2022).

As práticas em comento se estenderam, a partir da década de 1980, por toda a Europa, sendo já adotadas na Alemanha, Áustria, Bélgica, Escócia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Itália, Inglaterra e País de Gales, República Checa e Turquia (PRUDENTE, 2013).

A Alemanha iniciou a aplicação da JR no início da década de 1980, na Justiça Penal, em um projeto que integrou o direito e as ciências sociais e, em 1990, colocou em vigor uma lei que também estabelece, como regra geral, a abstenção da aplicação da lei penal às crianças e adolescentes infratores.

Considerando que a JR consegue aliar justiça com igualdade e dignidade, a própria ONU (Organização das Nações Unidas) passou a recomendar o modelo (PINTO, 2009).

²⁹ A Justiça Comunitária, também designada como “justiça informal” ou “justiça popular”, é uma instância de resolução de conflitos, cuja atuação assenta em formas de regulação com origem na comunidade, privilegiando meios de resolução de conflitos diferentes dos tradicionalmente propostos pelo Estado. Cf. Araújo (2007, p. 1), disponível em: <https://www.ces.uc.pt/investigacao/posters/Sara%20Ara%FAjo.pdf>. Acesso em: 01 jun.2022.

Como se vê, a Justiça Restaurativa é, atualmente, um movimento internacional que vem crescendo, sob a perspectiva do Direito Penal do Cidadão, buscando atender as necessidades das vítimas e viabilizar sua compensação e, ao mesmo tempo, promover a possibilidade de reinserção dos infratores.

Com fundamento na dignidade da pessoa humana, o direito penal do cidadão defende que o autor deverá ser punido, em âmbito criminal, independentemente da gravidade de sua conduta, como pessoa que cometeu um crime, um indivíduo que transgrediu a norma penal e, jamais como um guerreiro, combatente ou como um inimigo do Estado e da sociedade (MARTÍN, 2007).

É nesta perspectiva que a Justiça Restaurativa atua: o infrator não deixa de ter consequências, mas é envolvido de forma colaborativa e positiva na reparação do dano, conscientizando-se sobre o dever de não reincidir. Em outras palavras,

Justiça Restaurativa é um modelo alternativo e complementar de resolução de conflitos que procura fundar-se em uma lógica distinta da punitiva e retributiva. Esta lógica retributiva é baseada no princípio de que todo ato ofensivo ou violento deve ser retribuído com uma punição correspondente à intensidade da ofensa ou violência recebida” (SOUZA *et al.*, 2007, p. 13).

De fato, diversos são os aspectos que diferenciam o modelo retributivo do modelo restaurativo, conforme se vê sintetizado no quadro a seguir:

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Aborda o crime a partir do criminoso;	Aborda o crime a partir do contexto social;
O comportamento indevido gera culpa;	O comportamento indevido gera responsabilidades e obrigações;
A culpa é absoluta - existe ou não;	A culpa gera graus de responsabilidade;
A ofensa é redimida, assumindo-se o castigo;	A ofensa é redimida com arrependimento e reparação;
A ofensa é contra a sociedade em abstrato;	A ofensa é contra a vítima;
Uso Dogmático do Direito Penal Positivo;	Uso crítico e alternativo do Direito Penal;
O ritual é solene e público;	O ritual é comunitário, entre envolvidos;
O processo decisório fica a cargo das autoridades;	O processo decisório é compartilhado entre os envolvidos;
As penas são privativas de liberdade, restritivas de direitos e multa.	As penas são pedidos de desculpas, reparação, restituição, prestação de serviços comunitários.

Quadro 2. Comparativo entre Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa.

Fonte: Adaptado de “**Coletânea de artigos do Ministério da Justiça e 2 Seminários de Justiça Restaurativa, 2011**”³⁰.

³⁰ Disponível em: <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf> Acesso em 10 nov. 2021.

Três são os pilares da Justiça Restaurativa: entender que o dano é nocivo às pessoas e à comunidade; que quem causa dano assume uma obrigação; que a principal obrigação é reparar o dano (MARSHALL, BOYACK e BOWEN, 2005).

Enfim, a Justiça Restaurativa se ocupa das consequências produzidas pelo dano, valorizando a autonomia e o diálogo, oferecendo espaços de proteção para a autoexpressão e a participação de cada um dos envolvidos e interessados, quais sejam infrator, vítima, familiares e comunidade. Dessa forma, busca fortalecer e incentivar as pessoas a restaurarem os laços sociais rompidos, fazendo com que a relação retorne ao *status quo anterior* (BRANCHER, TODESCHINI e MACHADO, 2008).

É preciso que se diga, retomando as críticas realizadas por Foucault e anteriormente discutidas, que a Justiça Restaurativa também não dispensa a disciplina, não deixa de buscar que regras sejam respeitadas. Porém, sem qualquer regra de convivência ou sem qualquer responsabilização por atos danosos, a vida em sociedade seria, a nosso ver, impossível. Como refere Carrara (2002, p. 82), defendendo a existência do Direito Penal, “seriam as cidades um contínuo teatro de lutas e de guerra sem limite. E aí está porque na tranquilidade reside, segundo meu modo de entender, o verdadeiro fim da pena”.

De forma que embora seja necessária a crítica à disciplina rígida e desumana, não se pode cair no extremo de se ter como ideal a completa inexistência de regras de convivência ou de maneiras de se responsabilizar quem as viola.

Morris (2004) explica que, nesse sentido, a Justiça Restaurativa traz, como aspecto bastante positivo, nova forma de se olhar para a responsabilidade que cabe àquele que viola os direitos de outrem.

Conforme já mencionado, a JR atua sob a perspectiva de que a violação de direitos gera dívidas e obrigações, havendo diferentes graus de responsabilização. No entanto, a culpa não exige uma sanção, mas pode ser redimida pelo arrependimento e perdão; e a dívida, por sua vez, pode ser paga pela reparação. De forma que o infrator assume sua responsabilidade e busca reparar o dano causado, ao invés de sofrer uma punição. O processo deve oferecer às partes envolvidas, inclusive ao autor do dano, um sentimento de inclusão e de satisfação com o processo (MORRIS, 2004).

Ou seja, embora não deixe de considerar a importância da responsabilidade pelo ato cometido, a Justiça Restaurativa apresenta um olhar mais humanizado e se preocupa com as necessidades não apenas da vítima, mas também do agressor e, portanto, com a

paz da comunidade e o convívio futuro entre os envolvidos, considerando que o crime, geralmente, afeta pelo menos três partes: a vítima, a comunidade e o ofensor.

A abordagem da JR visa remediar os efeitos adversos do crime, de maneira a enfocar as necessidades de todas as partes envolvidas. Isto é realizado, em parte, através da reabilitação do ofensor, reparação em favor da vítima e da comunidade e promoção de um senso de responsabilidade no ofensor e reconhecimento do dano causado à vítima e à comunidade (SICA, 2006).

Enfim, a abordagem preconizada pela JR propõe um novo paradigma de justiça penal que modifica, de forma decisiva, a maneira de se pensar e agir, em relação ao crime. É, no entanto, importante destacar que “a justiça restaurativa não é um modelo substitutivo ao atual: os modelos punitivos e restaurativos devem coexistir e complementar-se, pois que não há condições de prescindir do direito punitivo como instrumento repressor em determinadas situações-limite” (SICA, 2006, p. 34).

De forma que a JR se apresenta como uma alternativa que, na perspectiva do Direito Penal do Cidadão, deve ser aplicada prioritariamente. Porém, tanto o Judiciário, quanto as escolas, com alguma influência do Direito Penal do Inimigo e sob a lente da Justiça Retributiva, têm visto o infrator muito mais como inimigo da sociedade do que, propriamente, como cidadão. Ou seja, as escolas, assim como o Judiciário brasileiro têm utilizado o modelo tradicional de mera punição, para resolver a violência e criminalidade.

No entanto, a imputação de culpa e punição só faz marginalizar o indivíduo, o que reflete nos crescentes índices de violência, eis que, longe de resolver o conflito, não busca compreender a realidade do infrator e não o motiva a modificar sua conduta.

No Brasil, embora não seja uma prática muito recente, ainda não há uma legislação nacional a respeito, havendo apenas iniciativas pontuais que adotam os postulados da JR. Mas como refere Pinto (2005), o modelo restaurativo é perfeitamente compatível com o ordenamento jurídico brasileiro, estando em consonância com as inovações trazidas pela Constituição de 1988, sendo possível, segundo o autor, acomodar o novo modelo, mesmo sem mudança legislativa.

Em 1999 foram realizados os primeiros estudos teóricos no Brasil, a cargo do Prof. Pedro Scuro Neto, no Rio Grande do Sul. Contudo, o tema ganhou expressão nacional após a criação, em abril de 2003, da Secretaria da Reforma do Judiciário, órgão do Ministério da Justiça. Com a finalidade de expandir o acesso dos cidadãos à Justiça e reduzir o tempo de tramitação dos processos, em dezembro do mesmo ano, a entidade

firmou acordo de cooperação técnica com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, iniciativa esta que gerou o Programa de Modernização da Gestão do Sistema Judiciário. A Justiça Restaurativa passou a ser uma das áreas de atuação conjunta das duas entidades.

Com o apoio disponibilizado pelo PNUD, ao final de 2004, foram iniciados três projetos-pilotos de Justiça Restaurativa: no Juizado Especial Criminal, em Brasília, o programa é voltado para infratores adultos envolvidos com crimes de menor potencial ofensivo e contravenções penais; em Porto Alegre-RS, o programa foi implementado no âmbito da Justiça da Infância e Juventude e também em escolas e, em São Caetano do Sul-SP, apenas em escolas.

Em 2005, foi lançado o livro “Justiça Restaurativa”, fruto da parceria entre PNUD e Ministério da Justiça, com textos de diversos especialistas na área, entre sociólogos, psicólogos, juristas e criminólogos brasileiros e também da Nova Zelândia, Canadá Austrália, Estados Unidos, Argentina, Noruega e Inglaterra. A obra contribuiu na difusão acerca do paradigma restaurativo.

Paralelamente, ocorreram outros eventos, com o mesmo objetivo de difundir as ideias do novo paradigma. Conforme relata Pinho (2009), em abril de 2005 foi realizado o I Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa na cidade de Araçatuba-SP, gerando a Carta de Araçatuba, que delineia os princípios da JR e procedimentos iniciais para implementação.

Em junho do mesmo ano, a Carta de Brasília ratificou o conteúdo do documento na conferência Internacional “Acesso à Justiça por Meios Alternativos de Resolução de Conflitos”. E, em abril de 2006, foi também ratificado pela Carta de Recife, criada no II Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa, realizado naquela capital.

A partir daí os projetos de JR se ampliaram, buscando, cada um a seu modo, adaptar os princípios do novo paradigma, bem como a experiência estrangeira à realidade brasileira.

3.3 Princípios e protocolos da Justiça Restaurativa nas escolas

Conforme já amplamente discutido, o conflito é algo inerente à vida em sociedade, impossível de ser evitado e, por outro lado, a Escola é instituição de convivência por excelência e, portanto, também de conflitos.

Guimarães (1987) reflete, com propriedade que, infelizmente, a cultura vigente nas escolas é invariavelmente de punir os alunos, sem buscar compreender as causas de seus atos, fazendo com que se sintam sem voz e totalmente subordinados. Este modelo gera exclusão interna, discriminando e gerando pessoas revoltadas e violenta

Nesse contexto, o que se busca é, certamente, uma forma de manejo positivo, que torne o conflito em oportunidade de aprendizado e crescimento moral.

A educação, na atualidade, deve ser um processo de transformação de potencialidades, sob o desenvolvimento em conjunto. Refutando o engessado modelo de transmissão de conhecimentos, que se fundamenta no poder disciplinar e na hierarquia, o desafio é a construção conjunta de um novo modo de lidar com os conflitos, que se baseie em paradigmas não restritivos, em espaços de troca, diálogo e reflexão. Um processo que seja enriquecido pela integração e articulação de toda a comunidade escolar.

Eis exatamente o que propõe a Justiça Restaurativa, conforme exposto. É assim que a alternativa migra do Judiciário para a Educação, baseada em princípios, valores e protocolos próprios.

Os principais princípios da JR são, de acordo com Zehr (2012, p. 45):

1. Focar os danos e consequentes necessidades da vítima, e também da comunidade e do ofensor.
2. Tratar das obrigações que resultam daqueles danos (as obrigações dos ofensores, bem como da comunidade e da sociedade).
3. Utilizar processos inclusivos, cooperativos.
4. Envolver a todos que tenham legítimo interesse na situação, incluindo vítimas, ofensores, membros da comunidade e da sociedade.
5. Corrigir os males.

Ainda conforme o mesmo autor, o modelo restaurativo atua sob os seguintes valores: participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança.

Marshall, Boyack e Bowen (2005) detalha cada um deles, expondo:

1- Participação: Deixa de delegar poder de Decisão ao Estado e são ouvidos os próprios envolvidos, quais sejam vítima, infrator e comunidade;

2- Respeito: No processo restaurativo, todos têm igual valor e são dignos de respeito, o que gera confiabilidade.

3- Honestidade: a fala honesta, além de esclarecer os fatos, permite que cada um exponha os próprios sentimentos e responsabilidades, diante do conflito.

4- Humildade: empatia e cuidado mútuo, com aceitação da vulnerabilidade e falibilidade do ser humano, são manifestações de humildade.

5- Interconexão: estamos todos interconectados e, portanto, a sociedade é corresponsável por restaurar as vítimas e reintegrar os infratores.

6- Responsabilidade: obrigação moral e ética do infrator de demonstrar que entende o prejuízo causado e se desculpar por isso, abrindo a possibilidade de reconciliação.

7- Empoderamento: a JR permite que o controle e autonomia sejam restabelecidos tanto para a vítima, que pode estabelecer suas necessidades, quanto para o infrator, que pode reparar o ato e se reintegrar.

8- Esperança: Por meio desse modelo, a comunidade oferece o apoio necessário para a cura da vítima e para a mudança do infrator, que poderão ter uma vida futura melhor para si e para a sociedade.

Sobre os procedimentos, a JR segue protocolos próprios, por meio de encontros, sob mediação de um ou mais facilitadores capacitados, que auxiliam os participantes a expressarem seus sentimentos, respeitando o outro e evitando julgamentos e acusações (AGUIAR, 2009).

Cada escola elegerá sua forma de realizar os círculos, porém o desenho é sempre uma reunião circular, como maneira de se demonstrar igualdade e respeito entre os participantes. De forma a se contrapor ao modelo de reunião tradicional, que evidencia a hierarquização e posicionamentos competitivos, em uma expressão da cultura de dominação, em que o poder e o controle estimulam, constantemente, os conflitos e a violência. Os círculos procuram a profunda conexão entre as pessoas, refletindo e aceitando as diferenças, ao invés de buscar eliminá-las, e oferecer a todos a oportunidade igual e voluntária de participar, falar e ser ouvido e a possibilidade de criação do consenso (PRANIS, 2010).

Segundo Brancher (2006), os encontros ocorrem em três etapas: I) O pré-círculo é o primeiro contato; é a etapa em que o facilitador ouve os envolvidos e colhe todas as informações, a fim de se inteirar sobre o conflito e definir, em conjunto, o trabalho a ser realizado no Círculo. Também nesta etapa, o facilitador esclarece sobre o processo passo a passo e verifica se os envolvidos desejam prosseguir para o círculo. Caso verifique a possibilidade de se dar prosseguimento, o facilitador prepara e define os participantes e também acordam sobre o local, a data e o horário do círculo.

II) O círculo propriamente é a reunião das partes envolvidas no conflito, em um espaço desenvolvido para que o diálogo entre eles ocorra sem o abuso do poder, em situação de igualdade. O intuito é que, depois de uma dinâmica de compreensão mútua e autorresponsabilização, surjam condições para um acordo desenvolvido pelos participantes, para modificar essa situação no futuro, de modo que todos possam viver melhor dali em diante. Isso resultará em um Plano de Ação, onde estarão listadas ações para o futuro, com prazos determinados para que elas aconteçam. Todos os participantes devem estar de acordo com as ações e assinar o Plano de Ação (BRANCHER, 2006, p. 14).

A autora comenta que, no Círculo também se define a data para realização do encontro seguinte, que consiste no terceiro encontro, e é denominado de “pós-círculo. Nele, se faz o acompanhamento do compromisso firmado entre os participantes, verificando-se o estado emocional de ambos e se está sendo cumprido o compromisso firmado no Círculo e, ainda, se o processo conseguiu ou está conseguindo satisfazer todos os envolvidos. A partir do pós-círculo, avalia-se a necessidade de novas ações.

Aguiar (2009) salienta que o ofensor, a vítima e demais envolvidos devem participar espontaneamente, sem qualquer coerção.

Por fim, é salutar registrar que, nos Círculos Restaurativos, é empregada a comunicação não-violenta, ou seja, a comunicação não agressiva, honesta e leve, sob pena de não o fazendo, se continuar no mesmo modelo de estigmatização e julgamento que vem sendo adotado, o que transformaria o Círculo em um “tribunal” e geraria mais conflito e revolta.

Tão importante é a utilização da comunicação não violenta, que Nunes (2011), a incorpora já na definição das práticas restaurativas:

As práticas restaurativas são genericamente diversos tipos de encontros pelos quais, através da comunicação não violenta, os atores escolares refletem e discutem sobre o que motivou o conflito e quais foram às consequências na vida deles” (NUNES, 2011, p. 21).

Sobre a comunicação não repressora, tem-se que o psicólogo Marshall Rosenberg idealizou os primeiros estudos nesta área. Segundo ele,

a comunicação não violenta (CNV) não é uma teoria, um método, uma técnica, nem uma ferramenta de comunicação, muito menos uma doutrina. Talvez esteja mais próxima de uma pesquisa contínua, uma abordagem ou plataforma viva e orgânica de aprendizado que nos guia para fortalecermos nossas conexões, construindo um ambiente mais

propício para experimentarmos relações sustentáveis (ROSEMBERG, 2011, p. 2).

Ainda segundo o autor Marshall Rosenberg, para se comunicar de forma não violenta, é necessário se atentar para quatro aspectos: “Consciência”: para viver com mais compaixão, colaboração, coragem e autenticidade; “Linguagem”: compreender como as palavras contribuem para aproximar ou distanciar; “Comunicação”: saber pedir o que se deseja, saber ouvir os outros, mesmo sem concordar e buscar soluções boas para todos. E, por fim, “Meios de influência”, que consiste em dividir o poder, ao invés de utilizar o poder sobre as outras pessoas.

O autor defende que precisamos desenvolver uma linguagem que estimule a solidariedade e a compaixão e que elimine julgamentos e acusações, para que haja uma probabilidade maior de resolução de conflitos.

Marshall (2011) afirma que o objetivo da comunicação não violenta é restabelecer relações rompidas e fortalecer conexões, deixando aberta a possibilidade, a longo prazo, de uma reconciliação. Segundo ele, a comunicação não violenta permite, ao menos, não excluir essa possibilidade e prepara da melhor forma, para o futuro.

Os elementos-chave da CNV são assim sintetizados pelo autor: observar sem julgar, identificar e expressar as necessidades (do outro e minhas), nomear os sentimentos envolvidos (do outro e meus) e formular pedidos claros e possíveis.

Enfim, os Círculos Restaurativos (Pré-Círculo; Círculo e Pós-Círculo) buscam gerir conflitos, de forma cooperativa e pacífica, por meio do diálogo, norteados pelos já mencionados valores da Justiça Restaurativa. Ocorrem diante de um caso concreto e por opção voluntária dos envolvidos, com vistas a reparar o dano e restaurar as relações, em um processo de escuta, reflexão e expressão, que possa impulsionar necessárias transformações (ALVES, 2012).

Assim como no Poder Judiciário, a JR vem sendo aplicada também em âmbito escolar em alguns países, iniciando-se na Austrália, em 1994. Uma conselheira educacional daquele país introduziu o modelo em sua escola, depois de ouvir sobre esta nova forma de a polícia da Nova Zelândia lidar com jovens em conflito com a lei (MORRISON, 2005).

Ali se propôs, pela primeira vez, um elo entre justiça e educação, na busca de, por meio de valores e princípios, contribuir para a redução da violência e a inclusão social. Desde então, a JR tem se tornado cada vez mais presente nas escolas de diversos países.

No Brasil, o Governo Federal editou, em 2009, o Decreto nº 7.037, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), e em cuja Diretriz 19 indica como um dos objetivos estratégicos do Programa, a “ Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras – e “Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas, [...]”, instituindo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça como órgãos responsáveis.

Seção 4 Práticas Restaurativas nas escolas brasileiras: dados e resultados

As práticas restaurativas em escolas brasileiras são um advento bastante recente. Começaram a ser concebidas a partir de projetos da Secretaria de Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça, que tiveram apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Os primeiros projetos já em âmbito escolar foram: em 2005, no Rio Grande do Sul, intitulado “Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas” e, em 2006, no estado de São Paulo, o projeto conhecido como “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”.

Tais projetos promoveram a capacitação de educadores, que se tornaram multiplicadores do conhecimento nas comunidades e, além disso, passaram a atuar como facilitadores de círculos restaurativos nas escolas, com vistas, especialmente, a evitar que a resolução dos conflitos escolares seja judicializada.

As experiências de Justiça Restaurativa nas escolas brasileiras, no entanto, embora sejam recentes, vêm, gradualmente, se ampliando.

A metodologia do Círculo Restaurativo tem atraído a atenção, por representar um novo prisma para se enxergar o conflito e a violência e um novo recurso educacional para lidar com tais fenômenos, por meio da promoção de relações mais humanizadas e democráticas.

As escolas que já implementaram a prática da Justiça Restaurativa podem, certamente, ser referências, ao divulgarem os caminhos percorridos e os resultados alcançados.

Nesse sentido, a presente seção avalia o alcance e efetividade da JR na resolução de casos e prevenção da violência, por meio do estudo de pesquisas criteriosamente

selecionadas (conforme apresentado na Seção 1), que apresentam o processo de implementação da JR, bem como seus resultados em diversas escolas de nível fundamental e médio, localizadas em diversos estados brasileiros.

Reitera-se que, como questão norteadora da investigação, delimitou-se a seguinte pergunta: Qual é o impacto da Justiça Restaurativa, como prática educativa, na prevenção e redução da violência em meio escolar?

4.1 Exploração do material

Concluída a etapa de pré-análise, conforme apresentada na seção 2, e após a contextualização, passou-se, então à etapa seguinte, qual seja a exploração do material, que restou assim selecionado:

Data da defesa	Título	Autor	Instituição	Nível	Área	Fonte
2010	Justiça Restaurativa na Escola: perspectiva pacificadora?	ARAÚJO, Ana Paula	PUC /RS	Mestrado	Educação	BDTD
2011	Justiça Restaurativa na Escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz	SANTANA, Clóvis da Silva	UNESP	Mestrado	Educação	BDTD
2011	Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais	BARONI, Mariana Custódio de Souza	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Mestrado	Educação	BDTD
2013	Práticas Restaurativas: alternativas de mediação de conflitos na escola – uma opção pela humanização das relações	GUIMARÃES Maria Isabel Maldonado	Universidade Metodista de São Paulo	Mestrado	Educação	BDTD

2014	Programa de Justiça Restaurativa aplicado na escola	SANTOS, Mayta Lobos dos.	Universidade de Tuiuti do Paraná	Mestrado	Psicologia	Google Acadêmico
2014	Experiências com Círculos Restaurativos em uma escola pública no estado do Amazonas	LIMA, Cláudia dos Santos	Universidade Metodista de São Paulo	Mestrado	Psicologia	BDTD
2016	Práticas restaurativas nas escolas públicas: o que a experiência do município de Natal/RN pode revelar	ALMEIDA, Arthemis Nuamma Nunes de	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Mestrado	Psicologia	BDTD
2016	Experiências e propostas de Justiça Restaurativa – um estudo de caso em uma escola estadual em Mogi das Cruzes.	CÂNDIDO, Valéria Bressan	Universidade Metodista de São Bernardo do Campo/SP	Doutorado	Educação	Google Acadêmico
2017	A justiça restaurativa como política pública de educação: um estudo sobre as práticas restaurativas em escolas de São Caetano do Sul-SP	REZENDE, Liliane Claro de	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS	Mestrado	Educação	BDTD
2019	Gestão escolar e práticas de redução dos conflitos: a justiça restaurativa em questão	DIAS, Gueroliny Ruany Uchoa	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado	Educação	BDTD
2020	Círculos restaurativos: uma experiência de enfrentamento à violência escolar	LEAJANSKI, Alison Diego; PIMENTEL, Carla Silvia	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Mestrado	Educação	Google Acadêmico
2020	Educação em Direitos e a Prática Extensionista : a experiência da difusão da justiça restaurativa	PENHA, Cássia Cristina Santos	Universidade Estadual do	Mestrado	Direito	Google Acadêmico

	em escolas públicas de São Luís	<i>et al.</i>	Maranhão – UEMA			
--	---------------------------------	---------------	-----------------	--	--	--

Quadro 3 – Sistematização do *corpus* de análise extraído do acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da ferramenta Google Acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta segunda fase da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), realizou-se a exploração do material selecionado, iniciando-se com os recortes dos textos em unidades de registros, agrupando informações em categorias temáticas. Trata-se da Análise de Conteúdo do tipo categorial temática, assim definida:

[...] operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz [...]. (BARDIN, 2006, p. 153)

Ainda segundo Bardin, a categorização corresponde ao tratamento da informação extraída das mensagens. A categorização simplifica e organiza os dados em categorias, deixando-os prontos para serem interpretados. Conforme a criadora da técnica, esta etapa deve direcionar a compreensão acerca do sentido do conteúdo encontrado na literatura.

Conforme a técnica de AC (BARDIN, 2006), na exploração dos dados produzidos, devem ser primeiramente selecionados os elementos comuns nos documentos. Esses elementos devem ser, então, agrupados, tornando-se categorias. Caso sejam encontradas muitas categorias, a técnica de Bardin (2006) orienta a agrupar categorias a outras categorias maiores, caso ocorram temas similares.

Seguindo tais orientações metodológicas, foram agrupadas as mensagens contidas nos documentos, em quatro categorias temáticas para análise: a) compreensão da violência na instituição; (b) fatores que facilitaram ou dificultaram a prática da JR; c) impacto da Justiça Restaurativa na redução da violência.

A última categoria agrupa outras categorias menores, quais sejam: efetividade dos círculos restaurativos na resolução de conflitos; impacto da JR nas relações cotidianas na escola; impacto da JR na prevenção da violência (não reincidência):

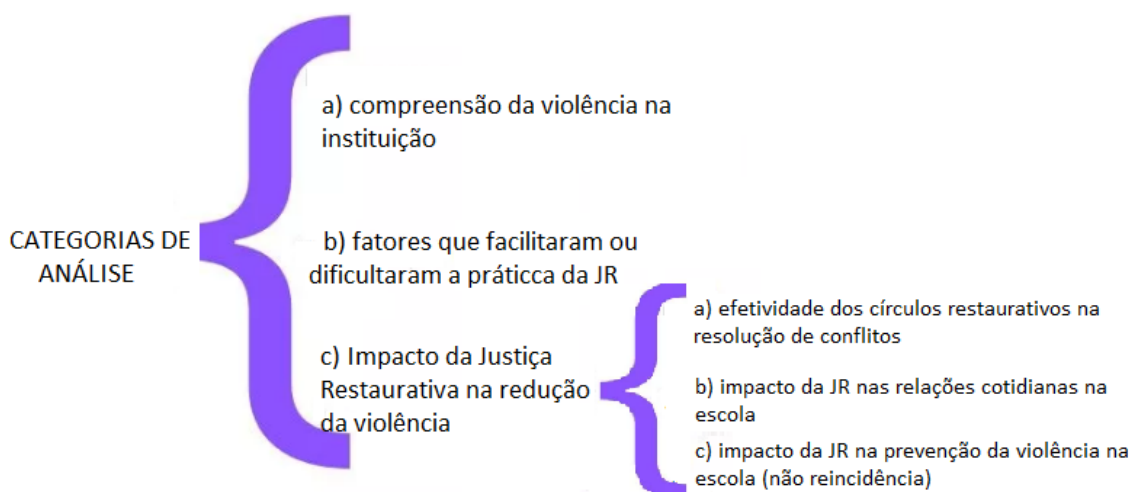


Fig. 3 Categorias de Análise
Fonte: elaborado pela autora

A apresentação das pesquisas e análise das categorias temáticas, a seguir, obedecem, sequencialmente, ao ano de publicação, por se entender que podem, dessa forma, permitir também a análise sobre a evolução das experiências.

O diálogo entre os estudos será desenvolvido na subseção seguinte “Tratamento dos resultados: inferência e interpretação”. Franco (2008, p. 56), tratando da análise de conteúdo, nos adverte que “não podemos negligenciar técnicas adequadas e sistemáticas para fazer ‘falar’ o material selecionado para análise”. Na seção seguinte, portanto, é que, com o uso de técnicas adequadas e sistemáticas, faremos “falar” o material selecionado.

4.1.1 Dados sobre a compreensão da violência pelos sujeitos da instituição

Inicia-se a análise, a partir das pesquisas de Mestrado de Araújo (2010); Santana (2011) e Baroni (2011), cujos dados foram produzidos em 2008 por Araújo (2010) e entre 2010 e início de 2011, no caso das outras duas pesquisas. Registra-se que são, portanto, pesquisas produzidas durante o governo Lula (2003 - 2010), quando, conforme dados do IPEA (2010, p. 05), a atividade econômica vinha em uma “trajetória de aceleração desde o segundo trimestre de 2009, culminando com a forte alta registrada no primeiro trimestre do ano, quando o PIB avançou 11,3%”.

O instituto (IPEA, 2010) também registra que, no mês de agosto de 2010, voltou a ocorrer crescimento na geração do emprego com carteira assinada, dessa vez representando um recorde, com 299,4 mil empregos formais.

Certamente, sempre existiram desigualdades e mazelas sociais no Brasil, mas se ressalta que a conjuntura política não revelava um momento crítico, quanto outros que, inclusive, o sucederiam, com relação à realidade socioeconômica. Na verdade, o contexto de produção das pesquisas, nesse aspecto, era bastante favorável, caminhando no sentido de construir uma nova estratégia de proteção social, “baseada no desenvolvimento econômico com estabilidade, distribuição de renda e convergências entre as ações universais e focalizadas” (FAGNANI, 2011, p. 26).

Araújo (2010) investigou, no decorrer do ano de 2008, o processo de implementação da primeira Central de Práticas Restaurativas em uma escola de ensino fundamental de grande porte da rede municipal de ensino de Porto Alegre, no âmbito do Projeto Justiça para o Século 21, criado pela 3ª Vara da Infância e Juventude da Capital.

A escola em questão possuía, à época, 1.400 alunos divididos em três turnos. Não é apresentada, pela pesquisadora, uma caracterização da escola ou da percepção dos sujeitos acerca das manifestações de violência em seu âmbito. No entanto, pode-se inferir que se trata de uma escola que enfrentava graves problemas, a considerar a fala de alguns professores, transcritas por Araújo (2010, p. 63):

a gente tava enfrentando um monte de problemas, como invasões, depredações [...] Daí nós procuramos apoio na Smed, fomos conversar com a Secretária e fomos encaminhados então, para fazer parte deste projeto.
Teve problemas na escola de invasão, e até mesmo de agressão de aluno-professor e professor-aluno. Aí a escola foi até a Smed e pediu auxílio.

E, ainda:

Nós temos ainda muito forte a coisa da violência física, da violência verbal, da agressão, da violência simbólica que está aí em todos os lados (...). (ARAÚJO, 2010, p. 95).

Santana (2011) e Baroni (2011) investigaram o impacto da Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência em escolas de grande porte da rede pública da Região Metropolitana de São Paulo, de nível fundamental e médio, nas quais se realizaram experiências-piloto de implementação da Justiça Restaurativa no estado de São Paulo.

Baroni (2011) realizou a investigação em duas unidades de ensino, sendo uma em Guarulhos e outra em Heliópolis, ambas da rede estadual do estado de São Paulo. As pesquisas de Santana (2011) e Baroni (2011) foram realizadas em escolas situadas em bairros periféricos, onde há muita carência e miséria. Citando Souza *et al* (2007), Santana

(2011) refere que a precariedade social é causada, especialmente, pelo crescimento urbano rápido e desordenado.

No âmbito da primeira categoria de análise, qual seja, a percepção da violência pelos sujeitos da instituição, Santana (2011) identificou que os mesmos têm certa dificuldade em caracterizar a violência, eis que violência e indisciplina escolar são, frequentemente, tomadas como sinônimos e tratadas da mesma forma. Assim, várias condutas que, à luz do Direito Penal e outras leis especiais, são consideradas infrações penais, são concebidas como indisciplina, deixando de se considerar que condutas como a ameaça, agressão física, ofensa à honra, entre outras, sempre têm algum grau de violência.

a distinção entre violência, indisciplina, transgressão ou incivilidade permite trabalhar os fenômenos, cada qual com sua particularidade, sem delimitá-los numa única categoria, com a vantagem de facilitar a escolha da medida mais adequada à prevenção (RUOTTI, ALVES E CUBAS apud SANTANA, 2011).

Embora nem sempre verbalizados, observa-se uma certa confusão entre os dois fenômenos em diversos estudos selecionados, senão todos. De fato, não é tarefa fácil realizar a distinção e, ainda, é subjetiva essa distinção. O que para alguns, é violência, pode ser vista, por outros, como conflito sem aparência violenta.

Para os fins da presente pesquisa, interessa o fenômeno violência, de forma que distinguir tal fenômeno do outro chamado de indisciplina, seria relevante. Afinal, a exata compreensão das particularidades de cada fenômeno permite se identificarem as ações mais adequadas ao tratamento da questão.

Destarte, conforme leciona Zechi (2014, p. 28), tanto o conceito de indisciplina, quanto o de violência, não são uniformes, nem universais, eis que estão relacionados ao conjunto de valores que variam em diferentes contextos socioculturais.

Embora sejam, no campo do discurso, fenômenos particulares, cada um com suas singularidades, na verdade são problemas interligados. Inclusive, o que era chamado de indisciplina passou, desde a década de 1990, a ter um caráter de agressão (FERRAZ, 2007).

Percebe-se que, dada a compreensível dificuldade em distinguir os dois fenômenos, a escola, local da pesquisa desenvolvida por Santana (2011), toma como violência os atos mais graves de indisciplina, normalmente aqueles que utilizam a força.

Santana (2011) identificou também, por meio de análise documental e entrevistas, que a escola não dispõe de regras claras acerca do que pode ser considerado como infração disciplinar; sua Proposta Pedagógica (2007) e o Regimento Escolar (2003) não preveem medidas a serem adotadas diante de infrações e, portanto, não há definido um processo ou procedimento para a apuração das infrações disciplinares e, menos ainda, a previsão de princípios restaurativos na condução dos casos; as penalidades são aplicadas unilateral e sumariamente, sem a garantia de defesa.

Santana (2011) identificou, feitas tais considerações, que 82,5% dos professores e 76,93% dos alunos reconhecem a existência de violência na escola, o que é negado, então, por uma minoria.

Sobre o padrão de violência, segundo Santana (2011), a agressão física e as ofensas verbais foram os tipos mais citados pelos professores e também pelos alunos, o que não parece divergir das instituições pesquisadas por Baroni (2011), eis que, em que pese o mesmo não trazer informações precisas acerca da percepção da violência pelos sujeitos das instituições, as ações tratadas nos Círculos analisados são da mesma natureza daquelas identificadas por Santana (2011), percebidas como mais comuns, quais sejam as agressões físicas e verbais.

Destaca-se que a percepção é sempre bastante particular e nem sempre consensual, já que se trata da imagem que os membros da escola têm sobre a violência nela perpetrada.

Segundo Santana (2011), os cadernos de ocorrências, mantidos em cada turma, estavam repletos de narrativas de episódios de violência e indisciplina, o que permitiu (ao pesquisador), somado aos demais instrumentos de pesquisa, caracterizar o universo de situações de violência na escola, conforme a concepção dos professores, como grave, bem mais pela habitualidade com que ocorrem os atos, do que propriamente pelos casos específicos. Nos referidos cadernos, há inúmeros registros de alunos que conversam e tumultuam as aulas; deixam de fazer atividade; chegam atrasados; fazem desenhos pornográficos ou cantam músicas com conteúdos também pornográficos; xingamentos a colegas ou professores; outras condutas que atrapalham a aprendizagem e causam grande desgaste dos professores e equipe gestora, além, obviamente, de prejudicar colegas que, conforme um dos registros, passa a não querer frequentar a escola, por medo ou por desconforto.

Sobre os casos de violência que presenciaram na escola pesquisada por Santana (2011), mais da metade dos alunos (57,85%) relataram socos, tapas, mordidas, chutes, brigas, ameaças, agressão física, espancamentos, porrada, pancadaria, puxar cabelos. Em menor escala, foram também citados atos como xingamentos, discussões, insultos, vandalismo, briga de alunos fora da escola e brigas entre alunos da escola e da escola vizinha.

Não se pode desconsiderar que as "briguinhas" ou discussões podem, eventualmente, redundar em episódios de maior violência, podendo, inclusive, caracterizar infração penal, conforme lembra o pesquisador.

Apenas um aluno mencionou *bullying*, o que, conforme destacou Santana (2011) pode sugerir uma incompreensão do fenômeno, já que, por outro lado, foram referidos xingamentos, insultos, palavrões, desrespeito e, como se sabe, tais condutas, associadas à repetição e em relação a uma mesma pessoa, pode configurar o *bullying*.

Santana (2011) relata que 65% dos professores responderam que já foram vítimas de violência, em atos como: ter o carro riscado, pneus furados; agressão física; ameaça; assédio moral por parte da Direção; desacato; descaso, falta de respeito com seu trabalho; agressão verbal, calúnia.

Os estudos realizados por Guimarães (2013); Santos (2014); Lima (2014) e Almeida (2016) coletaram dados em 2012 e 2013 e, portanto, durante o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014). Naquele governo, o PIB cresceu em média 2,1% ao ano, ou seja, metade do crescimento verificado no governo Lula e inferior ao crescimento da economia mundial e da América Latina, o que foi acompanhado de taxas de inflação próximas ao teto da meta (6,5%) estabelecida pelo Conselho Monetário Nacional (CMN) (IPEADATA, 2015).

Destarte, é preciso relembrar que o ano de 2013 foi marcado, no Brasil, por várias

Manifestações (cujo ápice ocorreu em junho), quando milhões de pessoas tomaram as ruas em várias capitais e no interior, em sinal de protesto. Iniciados pelo MPL³¹, os protestos iniciais contra o aumento das tarifas de ônibus e do metrô, na cidade de São Paulo, ganharam força, se somando a outras reivindicações com pautas variadas

³¹ Conforme informações no site www.tarifazero.org/mpl, o MPL é um movimento social apartidário, mas não antipartidário, horizontal, autônomo e independente, que luta por um transporte público gratuito para a população e fora da iniciativa privada.

(contra a corrupção, os políticos, os partidos políticos, o governo, os serviços públicos). Alguns participantes pertenciam a grupos organizados, mas majoritariamente eram jovens que chegavam às ruas através das redes sociais, em demonstração de profunda insatisfação, indignados com a corrupção e com os políticos e identificando no governo de Dilma Rousseff a culpa pelo que chamavam de caos na saúde, na educação e na segurança.

Souza (2016) afirma que tais manifestações foram o marco na “virada da hegemonia ideológica até então dominante” e dos altos índices de aprovação aos governos do Partido dos Trabalhadores.

De fato, desde a década de 1980, quando se lutou pela redemocratização do país, as manifestações nas ruas eram feitas em defesa de posições políticas de centro-esquerda e de esquerda. Porém, a partir de 2013 e, mais acentuadamente, em 2014 e 2015, os manifestantes cada vez mais se identificavam com posições políticas de centro e de direita.

Virada, evidenciada, a nosso ver, em expressões como “O Gigante acordou!”, massivamente utilizada para dizer que os brasileiros despertaram para a realidade cotidiana e estavam vigilantes acerca das políticas equivocadas e as dificuldades por elas produzidas (como desemprego, violência e inflação) e reivindicavam mudanças.

O segundo momento das manifestações se estendeu por todo o primeiro semestre de 2014, durante a realização da Copa do Mundo no país, sempre ocorrendo nas cidades onde havia jogos e com número menos expressivo de pessoas em relação às manifestações de 2013. Naquele momento, juntou-se à já crescente insatisfação da população, o fato de o país ter investido valores exorbitantes na construção de estádios, que logo depois ficariam ociosos, e na custosa infraestrutura para sediar o evento.

Os altos preços dos ingressos, que excluía a maioria da população, e a pouca credibilidade na Seleção Brasileira fizeram com que, contrariando o que o governo e a imprensa esperavam, os brasileiros, em geral, não se entusiasmassem com a Copa e se opusessem ao fato de o Brasil sediá-la. Ressalta-se que tais protestos contra a Copa estavam sendo severamente reprimidos pela polícia, o que aumentava a indignação.

Após a Copa do Mundo, a campanha para as eleições presidenciais polarizou apoiadores e opositores do governo, em que Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT) disputava a reeleição, tendo como principal oponente Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

A investigação pela Operação Lava Jato, iniciada em março de 2014, em relação a quatro³² organizações criminosas que envolviam agentes públicos, empresários e doleiros, apontou irregularidades na Petrobras, maior estatal do país, e contratos fraudulentos, com desvios milionários.

Em razão da complexidade política e econômica do esquema, novas frentes de investigação foram abertas em vários estados como Rio de Janeiro, São Paulo e no Distrito Federal. Também resultou na instauração de inquéritos criminais junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) e Superior Tribunal de Justiça (STJ) para apurar fatos atribuídos a pessoas com prerrogativa de função, e as denúncias atingiram em cheio o Partido dos Trabalhadores e o ex-presidente Lula que veio, inclusive, a ser preso em Curitiba.

Logo, somando-se a outras insatisfações já mencionadas, grande parte dos manifestantes de 2014 se indignavam também em razão dos escândalos de corrupção.

Todavia, é importante registrar que, posteriormente, vieram à tona “provas da parcialidade da Lava Jato ao investigar, julgar e condenar pessoas escolhidas, de acordo com a preferência político-ideológica dos seus membros” (OLIVEIRA, 2021, p. 40).

Conforme a autora, a operação Lava Jato e suas arbitrariedades representaram o avanço do Estado policial, que é uma das facetas do recrudescimento penal. Outra faceta é o *lawfare*³³, ou seja, a manipulação do Direito e suas diversas possibilidades como estratégia para aniquilamento do inimigo.

Ou seja, a Lava Jato representou um retrocesso democrático, ao adotar a parte operacional do “Direito Penal do inimigo”, teoria de Gunther Jakobs, já discutida na presente dissertação.

Nesse âmbito, Lula passou a ser visto como o inimigo da Lava Jato e de grande parte do hierárquico e elitizado sistema Judiciário e, portanto, a receber tratamento sob um *status* diferenciado, a dizer, não como um cidadão comum, com garantias e direitos assegurados, mas como inimigo social.

³² A primeira organização era chefiada por Chater (cuja investigação ficou conhecida como Operação Lava Jato, nome que acabou sendo usado, mais tarde, para se referir também a todos os casos); a segunda, por Nelma Kodama (Operação Dolce Vita); a terceira, por Alberto Youssef (Operação Bidone); e a quarta, por Raul Srouf (Operação Casa Blanca). Cf: Caso Lava Jato. Ministério Público Federal. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato/entenda-o-caso/curitiba>

³³ palavra da língua inglesa que só recentemente passou a ser utilizada no Brasil de forma mais comum. Cf: OLIVEIRA, Tânia Maria S. O Sistema de Justiça em Tempos de Operação Lava Jato: farsa, perseguição política e arranjos antidemocráticos. AFIPEA, 2021. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br>

O julgamento e a condenação ocorreram, portanto, fora das regras do jogo democrático do Estado de Direito, em um processo que legitimava, entre outras arbitrariedades, interceptações telefônicas ilegais, delações premiadas com réus presos e para forçar acusações sem provas, conduções coercitivas sem intimação prévia, prisões sem trânsito em julgado e desmotivadas.

Por fim, a operação jornalística de investigação, chamada ironicamente de Vaza Jato³⁴ divulgou, a partir de 9 de junho de 2019, o vazamento de conversas realizadas através do aplicativo *Telegram* entre o então juiz Sergio Moro, o então promotor Deltan Dallagnol e outros integrantes da Operação Lava Jato, evidenciando que toda a operação Lava Jato configurou ampla violação ao Código de Ética da Magistratura e à Constituição Federal, por desrespeitar os princípios da imparcialidade, independência e equidistância entre defesa e acusação (OLIVEIRA, 2020).

Segundo a autora, as transcrições divulgadas revelaram que o Juiz Sérgio Moro, responsável pela Lava Jato,

cedeu informação privilegiada à acusação, auxiliando o Ministério Público Federal (MPF) a construir casos, além de orientar a promotoria, sugerindo modificação nas fases da operação Lava Jato; também mostraram cobrança de agilidade em novas operações, conselhos estratégicos, fornecimento de pistas informais e sugestões de recursos ao MPF (OLIVEIRA, 2020, p.1).

Antes mesmo do julgamento da suspeição do Juiz Sérgio Moro, já em trâmite na ocasião, e sem tratar do mérito da condenação ou absolver Lula, o Ministro Edson Fachin anulou todas as decisões do juízo de Curitiba, “descondensando” Lula, e, portanto, liberando-o da prisão que já cumpria há 18 meses, sob o argumento de que o processo não poderia ter estado a cargo daquele juízo e, assim, transferindo todos os processos, contra Lula, para a seção judiciária federal do Distrito Federal.

De qualquer sorte, ainda que o réu venha a ser, futuramente, inocentado e absolvido das acusações pelo juízo do DF, o prejuízo à imagem do ex-presidente e seu partido, bem como a comoção causada pelos supostos “escândalos de corrupção” estavam no auge, nas datas em que se produziram algumas pesquisas, a seguir analisadas.

³⁴ A Vaza Jato foi a operação jornalística de investigação, liderada e divulgadas pelo jornalista estadunidense Glenn Greenwald, no periódico virtual *The Intercept*, que representou um ponto de inflexão nas publicações sobre a Operação Lava Jato na imprensa, eis que até então era Curitiba que “dava o tom das coberturas”, distribuindo “furos de reportagens”, muitos deles, vazamentos calculados pelos membros da Lava-Jato para garantir uma repercussão positiva de suas ações.

Guimarães (2012) relata que a experiência, objeto de sua pesquisa, foi vivenciada por uma escola localizada em um bairro de classe média, que tradicionalmente recebe alunos portadores de deficiência e com problemas de aprendizagem, vindos de outras escolas da rede municipal e particular, em razão de ser reconhecida como uma escola inclusiva. Além disso, atende alunos de um município vizinho, oriundos de um bairro periférico, onde convivem, desde muito cedo, com o tráfico de drogas, crime e prostituição. Acerca da percepção da violência pelos sujeitos da instituição, primeiro critério de análise, o estudo deixa de apresentá-las, talvez por se tratar de um estudo que teve como foco apenas um aluno da escola, com problemas de comportamento derivados de sintomas neuropsicológicos. Nesse sentido, descreve a realização de um trabalho inclusivo, com ajuda de psicólogo e outros profissionais e, no âmbito dessa inclusão, a realização de Pré-Círculos e Círculos Restaurativos que, ora envolvia todos os alunos e pais da turma do referido aluno; ora envolvia o aluno e seus colegas e, em outras oportunidades, envolvia apenas o aluno, a avó responsável por ele e professores.

Santos (2014) descreve o processo de implementação da JR, do qual foi uma das protagonistas, em uma escola pública estadual, na região metropolitana de Curitiba-PR. Inicialmente, constatou, assim como Santana (2011), que os sujeitos da escola não comungavam de um entendimento sobre o que considerar como violência; não havia um consenso ou qualquer reflexão sobre como enfrentá-la e, em que pese a punição ser a única resposta da escola, sua aplicação se mostrava bastante desproporcional. Em alguns casos, uma infração leve era severamente punida, enquanto comportamentos mais danosos não tinham qualquer consequência.

A análise dos registros de ocorrências identificou que eram, em sua maior parte, infrações leves, denominadas pela pesquisadora como indisciplina (64%), onde se ressaltou a falta de respeito à autoridade do professor e uma minoria de atos denominados como antissociais (36%), esses últimos representados majoritariamente por agressões verbais. Na verdade, a agressão verbal, segundo a pesquisadora, era generalizada na escola, tanto no tratamento dos professores, quanto entre aluno-professor ou entre os alunos. Não se viam expressões de gentileza, como pedidos de desculpa, por exemplo.

Lima (2014) realizou sua pesquisa em uma escola pública do estado do Amazonas, situada em uma pequena cidade (com menos de 20 mil habitantes), marcada por alto índice de desemprego. Nos bairros onde residem os alunos e se situa a escola, há muitos graves problemas como falta de saneamento, miséria, analfabetismo, uso de álcool

e drogas na rua, à vista de todos; conflitos familiares, crianças e adolescentes negligenciados, entre outras mazelas. Quanto à percepção da violência na escola, 58% dos participantes da pesquisa afirmaram se sentir seguros na instituição, diante de 34,3% que se sentem inseguros, em razão de atos delituosos. 34,7% responderam já terem sido intimidados e, além disso, 25,9% disseram já ter sido ameaçados. Foi também relatada a grande e grave ocorrência de furtos na escola. A pesquisadora considera que “a violência na escola estudada pode estar relacionada às variadas formas de violência sofridas na comunidade” (LIMA, 2014, p. 93).

Sobre as formas de violência manifestadas na escola, chama atenção o fato de que 9,99% dos alunos afirmaram já ter convivido com pessoas que carregam armas brancas (faca, canivete, entre outros) e 6,66% afirmaram já ter convivido com pessoas que portam armas de fogo no interior da instituição. 22% relataram já ter sido roubados e quase 20% relataram já ter sido humilhados na escola.

No mesmo contexto sócio-político, Almeida (2016) investigou a experiência com a JR em escolas municipais de Natal-RN, implementada pelo Núcleo de Justiça Juvenil Restaurativa nas Escolas – NJJRE, em parceria com a 58ª Promotoria de Justiça da Educação do Ministério Público do Rio Grande do Norte - MPRN) por meio pesquisa *in loco* em 12 (doze) escolas).

A maior parte das doze escolas selecionadas para a pesquisa *in loco*, (sete) são localizadas na região norte da capital, considerada a mais violenta e conta, inclusive, com a Ronda Escolar, que é um patrulhamento ostensivo, como forma de coibir atos violentos.

Quanto ao primeiro critério de análise desse estudo, qual seja, a percepção da violência pelos sujeitos da instituição. Almeida (2016) refere que, conforme apurado nas doze escolas, é unânime, entre os educadores, o entendimento de que violência é concebida como um agravamento do conflito, o qual se caracteriza pela divergência de opiniões, permanecendo, contudo, em nível verbal. Por outro lado, a violência, propriamente, dar-se-ia quando ocorre a agressão física. Entendem, ainda, que tal diferenciação se encontra também na solução dos casos, sendo que as ocorrências de violência são mais difíceis de serem enfrentadas e solucionadas que os conflitos. A fala de um dos coordenadores pedagógicos participantes, transcrita pela pesquisadora, esclarece tal concepção:

Na verdade, eu acho que a violência ela é gerada pelo conflito, seja ela verbal, ou seja, ela, né, mesmo como que diz, física, né. Eu acho que ela parte do conflito, se a gente não resolver o conflito logo, então vai

gerar uma violência bem maior né? E, às vezes, o conflito é um bate boca normal, que você interferindo consegue resolver, depois que está a violência praticada, seja ela de que forma for, só muita conversa pra poder a gente trabalhar (Participante L, Escola 12) (ALMEIDA, 2016, p. 124)

Sobre as manifestações de violência no âmbito escolar, Almeida (2016, p. 132) refere que, “em geral, quase em todas as instituições pesquisadas, a violência verbal é a mais presente e grave no ambiente escolar, inclusive porque, a partir dela, outras formas podem ser desencadeadas”. Assim, conclui que a violência é manifestada em xingamentos, palavrões, ameaças, apelidos, entre outros. E que, em menor quantidade de ocorrências, estariam as agressões físicas.

Contudo, Almeida (2016) relata porte de armas de fogo entre os alunos, embora não seja frequente e, ainda, “foi relatado que alguns alunos foram assassinados em função do vínculo com o tráfico de drogas” (ALMEIDA, 2016, p. 133).

Cândido (2016) relata, em sua pesquisa realizada em uma escola da rede estadual, na cidade de Mogi das Cruzes-SP, acerca dos Círculos Restaurativos realizados, com participação de uma turma da escola. O objetivo era a integração de uma única aluna, vítima de *bullying*, com dificuldades de aprendizagem, extremamente carente e apegada a uma professora que se despediria da escola, ao final do ano letivo. Assim, o estudo deixou de caracterizar a concepção dos sujeitos da escola, acerca da violência.

Rezende (2017) e Dias (2019) produziram suas pesquisas em um outro momento sócio-político que merece ser ressaltado, eis que foi caracterizado por profundas mudanças. Trata-se do período em que teve início o segundo mandato de Dilma Rousseff (2015), logo marcado pela deterioração da economia, crise internacional, onda de denúncias de casos de corrupção e ampla insatisfação da população.

O segundo turno das eleições presidenciais dividiu o país, com as forças de oposição que haviam votado em Aécio Neves inconformadas com a derrota por uma pequena margem de votos. Assim, após as eleições, o discurso anti-Dilma (já existente antes das reeleição) passou imediatamente a buscar o *impeachment*³⁵.

Segundo Pinto (2017, p. 147):

A popularidade da presidenta caiu, vertiginosamente, nos três meses posteriores à eleição. O recrudescimento do discurso opositorista,

³⁵ 1. Processo instaurado com base em denúncia de crime de responsabilidade contra alta autoridade do poder executivo (p.ex., presidente da República, governadores, prefeitos) ou do poder judiciário (p.ex., ministros do S.T.F.), cuja sentença é da alçada do Poder Legislativo. 2. Destituição resultante desse processo. Cf. Oxford Languages. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

fortemente determinado pelas acusações de corrupção contra políticos do governo, resultou na popularização de postagens nas redes sociais de textos conservadores, antipetistas e de acusações e impropérios à presidenta e à pessoa Dilma Rousseff bastante agressivos. O governo chegou nas manifestações de março de 2015 com o país totalmente significado pelas oposições. O apoio popular à Dilma estava restrito ao núcleo dos militantes do PT.

A autora refere que em março de 2015, 60% das pessoas avaliavam o governo de Dilma como péssimo, sendo que a mudança em sua avaliação não teria decorrido de alguma medida tomada pela presidenta em seus primeiros meses do segundo mandato, “mas da incapacidade do governo de dar sentido à sua própria existência” (PINTO, 2017, p. 147).

A insatisfação deu lugar à terceira onda de manifestações, conhecidas como as Manifestações de 15 de março, cujo mote era o “*impeachment* de Dilma Rousseff”.

Por fim, o processo de *impeachment* foi efetivamente iniciado em 2 de dezembro de 2015, a partir do pedido de alguns juristas, que alegavam a prática de crime de responsabilidade pela presidenta, com a realização de “pedaladas fiscais” e edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso, descumprindo a meta fiscal de 2015.

O processo se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato de Dilma.

Não cabe no escopo deste artigo realizar uma análise aprofundada acerca do processo de *impeachment* ou das acusações que o sustentaram, mas é oportuno aduzir que existem controvérsias sobre o tema. Uma ampla corrente de juristas e autores (e também de eleitores) defende ter havido, na realidade, um golpe de estado³⁶, eis que uma presidenta fora destituída de um mandato legitimamente conquistado nas urnas, por razões questionáveis que, para tal corrente, não se sustentam.

Em seguida, em 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma, assumiu o poder o seu então vice, Michel Temer, que governou até final de 2018, implementando uma ampla agenda de reformas, (trabalhista, previdenciária e fiscal), que agravaram as

³⁶ O Min. Do STF, Luís Roberto Barroso, declarou em entrevista, 6 anos após o *impeachment*, à revista Cebri, replicada pela Folha de S.Paulo, que “A justificativa formal foram as denominadas ‘pedaladas fiscais’ — violação de normas orçamentárias —, embora o motivo real tenha sido a perda de sustentação política”, ou seja, falta de apoio. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/depois-de-seis-anos-ministro-do-stf-admite-dilma-foi-vitima-de-um-golpe-de-estad-116e> Acesso em 20 nov. 2022.

desigualdades sociais históricas, piorando bastante as condições de vida da classe trabalhadora (GUIMARÃES, 2018).

Conforme Souza e Soares (2019), o governo de Michel Temer foi responsável pelo desmonte das políticas sociais e agudização da “questão social”, com o grave retrocesso à garantia de direitos fundamentais.

Nesse cenário, Rezende (2017) analisou a implementação da Justiça Restaurativa no município de São Caetano do Sul-SP, como política pública educacional de resolução de conflitos, iniciada em 2005, por meio do Projeto “Justiça e Educação: parceria para a cidadania”, projeto-piloto que, conforme Rezende (2017), foi o marco inicial na implantação da Justiça Restaurativa na Educação brasileira. A pesquisadora se valeu de documentos oficiais sobre a Implementação e resultados parciais das práticas implementadas em doze escolas públicas estaduais, além de depoimentos de profissionais das escolas envolvidas no processo.

Rezende (2017) acompanhou os passos da implementação, desde 2005, com dados produzidos até 2016. Ressalta-se que, conforme a pesquisadora, desde o início do programa até dezembro de 2007, tinham sido realizados 260 Círculos, o que evidencia se tratar de um projeto com ampla atuação.

No entanto, deixa de apresentar dados sobre a violência no município ou a percepção dos sujeitos das instituições acerca do tema, focando na implementação da JR nas escolas, como política pública.

De qualquer forma, o excerto, a seguir transcrito, permite a percepção de que havia, quando do início da implementação do Projeto, uma preocupante situação de violência nas escolas:

Em São Caetano, um indicador de que as escolas não estavam sendo capazes de construir competências, habilidades e valores básicos para a convivência justa e pacífica, antes da implementação da Justiça Restaurativa, era o fato de que as questões de disciplina haviam se convertido em casos de polícia, com educadores preenchendo Boletins de Ocorrência e os encaminhando às Delegacias, para registrar queixa contra adolescentes que agrediam professores, colegas ou destruíam o patrimônio (REZENDE, 2017, p. 88).

Dias (2019) realizou sua pesquisa em uma escola estadual, localizada em região periférica e violenta de um município do Estado de Pernambuco, com aproximadamente 1200 alunos, entre Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA e Normal Médio (curso

de Magistério), reportando dados de 2017, ano do início do projeto “Eu vejo flores em você” até 2019.

Sobre a percepção dos sujeitos da escola acerca da violência, é evidente que, quando do início do projeto, consideravam a existência de muita violência e muitos problemas, como se nota na fala da vice-gestora:

[...] conflito e violência ocorrem mais no turno da manhã com o fundamental; a tarde, a dificuldade que eu tenho é meninos envolvidos com drogas, e meninos apáticos que não querem assistir aula, ficam no corredor (Dias, 2019, p. 89).

É possível notar uma maior preocupação com o universo feminino. Tanto que a relação com as meninas foi priorizada na realização de Círculos, no âmbito do Programa de JR, implementado sob o título “Eu vejo flores em você”.

Conforme Dias (2019, p. 69)), tal preocupação se dá, considerando-se “um aspecto social mais amplo, que é a própria condição feminina, aspecto cultural relativo a gênero num contexto social machista, característico da sociedade pernambucana, nordestina, brasileira”.

Conforme a pesquisadora, o foco são as meninas em razão da quantidade de conflitos envolvendo as mesmas, por falta de empoderamento, “que é gritante” nos relacionamentos (DIAS, 2019, p. 69). Por outro lado, também entre as meninas, há muita violência, a qual é atribuída pela pesquisadora, à falta de apoio familiar e uso de drogas.

Nesse sentido:

Por isso a prioridade são elas e a gestora percebeu essa necessidade porque os conflitos daqui são muito mais ocorridos com as meninas do que com os meninos, então focaram nisso, dar conta do que pode agora porque não consegue dar conta de todo mundo. E também tem a questão da vulnerabilidade das meninas, que na sociedade é maior. (P2M) (DIAS, 2019, p. 69).

A situação produzida pelas alunas também é ressaltada nesse excerto, que refere a escolha de algumas turmas com mais frequentes e mais graves conflitos, priorizando-se o 7º ano A, que:

é uma situação complicada, de principalmente 07 meninas que elas sujam o banheiro, ficam fora da aula, fumam, esculhambam professor e aluno, é um vocabulário terrível. (GVGF) (DIAS, 2019, p. 70).

Lejanski e Pimentel (2019), elegeram, como campo de investigação, a experiência com a JR em uma escola pública de educação básica do município de Ponta Grossa-PR, desenvolvida em parceria com o Ministério Público e o Poder Judiciário da

Comarca de Ponta Grossa, implementado em 2016, no âmbito do Projeto Escola Restaurativa.

Segundo a Diretora, a escola de grande porte (cerca de 1700 alunos), funcionando em três turnos, vivia uma situação “bem complicada, era uma escola violenta, difícil de trabalhar” e que a principal razão da opção pela prática da JR “foi pela grande presença da violência; pelo contexto do colégio, que tinha problemas em todas as instâncias e no qual alunos bons estavam saindo.” (LEAJANSKI e PIMENTEL, 2019, p. 225).

Um agente educacional, que trabalha no colégio há 19 anos, relatou que “antes da Justiça Restaurativa, o colégio era violento” (LEAJANSKI e PIMENTEL, 2019, p. 225). Os alunos também percebiam o colégio, à época da implantação da JR, como “uma escola extremamente violenta”. Enfim, conforme Leajanski e Pimentel (2019, p. 227), “há uma constante na fala dos entrevistados, que é a relação violenta no que se refere a brigas, *bullying* e depredações, frequentes no cotidiano desta escola”.

Em 2018, iniciou-se, no Brasil, o governo de Jair Bolsonaro. Um governo marcado pela naturalização e legitimação da violência, pelo desmonte de direitos e ataque às experiências democráticas; por sucessivos cortes de verba nas universidades e na cultura; por descrédito com relação à ciência. Enfim, um governo que, como refere Boschetti (2016, p. 1), se caracteriza como “um verdadeiro tornado antissocial”.

Eleito com a promessa de enfrentar a violência social de forma breve e resolutiva, Bolsonaro se limitou a apresentar três propostas, quais sejam: facilitar a posse e porte de armas pela população; aumentar os limites da legítima defesa para civis e militares, (propondo uma verdadeira «licença para matar» aos policiais); e o aumento e endurecimento das penas, colocando ainda mais presos nas superlotadas prisões brasileiras (TOSI, 2019). Ou seja, apenas propostas repressivas e nenhuma proposta de prevenção ou ataque às causas e estruturas da violência.

Os dados do SIM (Sistema de Informação de Mortalidade) do Ministério da Saúde³⁷ denunciam um aumento de 24% no número de homicídios por arma de fogo em 2021. Dados que não surpreendem na gestão de Bolsonaro, caracterizada por constantes discursos de ódio e pelo incentivo ao uso de armas de fogo, em face de uma população já polarizada e “inflamada”, conforme se vê nas redes sociais.

³⁷ Disponível em: <https://opendatasus.saude.gov.br/dataset/sim-2020-2021/resource/904b9632-171f-4b06-8f09-26a6bf590b1b> Acesso em 05 out. 2022.

Além da política bolsonarista, o período em questão enfrentou uma pandemia sem precedentes: a pandemia do novo coronavírus – COVID 19 – que, além de dizimar milhares de vida em todo o mundo, veio escancarar e reforçar as históricas desigualdades sociais no Brasil. Afinal, recomendações de higiene básica, distanciamento físico e permanência em casa, para determinada parcela da população, representavam luxos inacessíveis.

Foi, portanto, um período em que pessoas sem condições dignas de moradia e vida, sem acesso aos mínimos direitos fundamentais; trabalhadores do mercado informal e os desempregados estiveram mais vulneráveis que em qualquer outro momento.

A alusão à pandemia e suas consequências na sociedade tem o objetivo de contextualizar o período, ou seja, a gestão Bolsonaro. Contudo, não foram encontrados estudos acerca da JR em âmbito escolar, durante o enfrentamento à COVID -19. Tal fato se deve, possivelmente, ao fato de as escolas terem fechado as portas, por longos períodos, tendo o ensino passado a ser à distância.

Já na gestão Bolsonaro, porém em período anterior à ocorrência da pandemia, Penha *et al.* (2020) analisaram a experiência da difusão da justiça restaurativa em escolas públicas de São Luís, no Maranhão, no âmbito do projeto de extensão intitulado “Mediação de conflitos, Justiça Restaurativa e cultura de paz em pauta no ambiente escolar”, vinculado à PROEXAE-UEMA³⁸, e implementado em 2018 e 2019 por discentes do curso de Direito da Universidade Estadual do Maranhão.

Na realidade, foram eles, alunos do Curso de Direito, que levaram o Projeto para duas escolas públicas, de nível fundamental, com o objetivo de tornar todos os participantes (comunidade escolar) em multiplicadores dos conceitos e práticas concernentes à Justiça Restaurativa, à Cultura de Paz e à mediação de conflitos, em outros espaços sociais nos quais se inserem.

Nesse sentido, os pesquisadores tiveram encontros com os alunos, em aulas cedidas por professores de Ensino Religioso e Filosofia, em que apresentaram o projeto e oportunizaram várias reflexões, estimuladas pelo uso de vídeos, animações, músicas, poemas e dinâmicas.

Sobre a percepção dos sujeitos da instituição acerca da violência, o estudo em tela não contemplou. As pesquisadoras (e também responsáveis pela implementação do projeto), relataram que “muitos alunos enfrentavam problemas familiares e, em repetidos

³⁸ Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual do Maranhão.

casos, o comportamento violento externado na sala de aula fora aprendido em casa” (PENHA *et al.*, 2019). Além disso, afirmam que “nas duas escolas, alguns jovens chegaram a mencionar que admiravam comportamentos violentos e cruéis, pois acreditam que assim poderiam demonstrar poder de alguma forma” (PENHA *et al.*, 2019).

Este foi um caso diferente dos demais, por tratar de uma experiência de pessoas estranhas ao cotidiano escolar, que representaram uma bem-vinda parceria; e também por não haver realizado Círculos Restaurativos propriamente, mas apenas a capacitação de agentes para que pudessem fazê-los e, principalmente, de preparação dos alunos para sua realização.

Superada a análise dessa primeira categoria, passa-se à seguinte: “fatores que facilitaram ou dificultaram a prática da JR”.

4.1.2 Dados sobre os fatores facilitadores e dificultadores do Projeto

Araújo (2010) refere como aspectos que dificultaram o êxito da JR na escola, o fato de que o projeto não nasceu do interesse e disposição da comunidade escolar em realizar um trabalho cooperativo em prol de transformações potencializadoras de uma convivência com menos violência, mas sim do pedido de socorro da Equipe Diretiva junto à Secretaria de Educação, por não se sentir capaz de enfrentar tal violência. Além disso, apenas cinco pessoas, todas da equipe diretiva, participaram do curso de formação, sem se oferecer a possibilidade aos professores e demais membros da comunidade.

Araújo (2010) relata, ainda, que foi realizada a parceria institucional com o Projeto Justiça para o Século 21, e implantado o projeto na escola, “sem consultar a comunidade escolar, sem averiguar a existência de coerência entre o plano de gestão da Direção e o Projeto Político Pedagógico”.

Na visão da pesquisadora, o fato de a implantação do projeto não ter sido pensada e realizada democraticamente fez com que os professores se sentissem desconsiderados, o que parece ter reforçado o desinteresse pelas ações propostas pela gestão.

A implantação do projeto feita unicamente pela equipe diretiva não potencializou a mobilização dos diversos segmentos para que internamente analisassem os tipos de manifestações violentas, suas múltiplas causas e conseqüências para que pudessem assumir um compromisso coletivo pela busca de alternativas que poderiam inclusive aí incluir o “Projeto Justiça para o Século 21” (ARAÚJO, 2010, p. 61).

De fato, como afirma Moraes (2003, p. 265), “a mudança organizacional deve ser [...] catalisada de dentro para fora, envolvendo o maior número de pessoas possível”.

A ausência de formação contínua dos professores para transformação de mentalidade no enfrentamento da violência foi também um importante fator negativo, como se vê na fala de um dos professores: “tem que haver um conhecimento do que que é, o que se propõe a Justiça Restaurativa. Mas, mais profundamente, não ficar assim na superficialidade” (ARAÚJO, 2010, p. 66).

Também em relação aos alunos, não houve quaisquer reflexões e a própria divulgação da possibilidade de aplicação da JR não foi feita de maneira apropriada, como se vê na fala de uma aluna:

“Eu briguei no colégio com uma guria e fui na Direção e elas me perguntaram se eu queria participar de um Círculo Restaurativo” (ARAÚJO, 2010, p. 68).

A própria professora referência do projeto na escola comenta que “Quando tem um conflito a gente divulga entre eles. Quando acontece as brigas, a gente oferece”. (ARAÚJO, 2010, p. 68).

Araújo (2010) relata que, conforme a professora referência do projeto, houve divulgação do projeto de JR como alternativa para solução de casos de violência, entre alguns alunos de uma determinada turma da 5ª série, por meio de um audiovisual cedido pelo “Justiça do Século XXI; também a formação dos representantes de turma para que esses fossem multiplicadores da filosofia da justiça restaurativa nas turmas (que não restou clara para a pesquisadora); por fim, foi também organizada uma sala para a Central de Práticas Restaurativas.

Quanto aos pais, Araújo (2010) relata que foi feito apenas um informe, na primeira reunião de que a JR seria implementada. Logo, é possível perceber que, conforme narrado pela pesquisadora, a opção pela JR foi feita de forma antidemocrática, sem envolvimento da comunidade escolar e que a preparação da comunidade para aplicação da JR foi falha.

Dessa forma parece que a informação da disponibilização desse tipo de prática tem sido precária para estimular a comunidade escolar a procurar por formas não-violentas para resolver conflitos, já que aconteceram poucos círculos e os que aconteceram não foram solicitados pela comunidade escolar. Houve um investimento restrito no processo de transformar essa intenção em realidade e ficou parecendo que houve a falta de um processo organizado de publicização (ARAÚJO, 2010, p. 70).

Enfim, a experiência, caracterizada pela pesquisadora, como frágil, foi marcada também por atrasos, esquecimentos, falta de recursos humanos para substituir professor para realizar o Círculo dentro da carga horária regular e questões administrativas urgentes dificultaram a realização das práticas restaurativas na escola (ARAÚJO, 2010, p. 72).

Segundo Araújo (2010), as dificuldades não impediram, contudo, a vivência de Círculos Restaurativos exitosos. E de qualquer forma, o projeto trouxe a reflexão, ainda que tímida, sobre se buscar alternativas à mera punição, no trato de casos de violência.

Santana (2011) refere que a escola, objeto de sua investigação, aderiu ao projeto de Justiça Restaurativa a partir de 2006 e, à época da produção de dados pelo pesquisador Santana (2011), ou seja, setembro de 2010, já havia promovido 72 Pré-Círculos e 36 Círculos.

Por se tratar de um projeto-piloto, um dos fatores que facilitaram a implementação foi justamente o envolvimento da Secretaria Estadual, que ofereceu embasamento e orientações e, inclusive, como as outras escolas contempladas no projeto-piloto do estado de São Paulo, a escola em tela recebeu agentes capacitados para a função de facilitador dos Círculos Restaurativos, o que ampliou a visão do que poderia ser considerado conflito e maior conhecimento sobre a técnica, conforme relatou o vice-diretor.

Santana (2011) conclui que outro fator muito positivo nessa escola é que, embora se perceba algumas contradições, a escola tem uma equipe gestora democrática, assim como suas propostas, apesar de ainda não estarem contempladas nos documentos oficiais (Proposta Pedagógica/2007 e Regimento Escolar/2003).

O pesquisador também observou, na prática do cotidiano escolar, que o diálogo e a mediação têm sido utilizados por alguns agentes, no trato com as questões disciplinares, refletindo a mentalidade restaurativa de que estão imbuídos. A Diretora da escola, por exemplo, é uma entusiasta da JR.

Por outro lado, entre os fatores que dificultaram a implementação e continuidade, logo, o êxito da JR na redução da violência é sobretudo que, conforme Santana (2011), houve algumas resistências por parte dos profissionais, em razão da cultura firmemente enraizada de que a solução dos conflitos só pode se dar de forma punitiva, contrapondo-se aos princípios restaurativos. Tanto que, mesmo tendo conhecimento da utilização da Justiça Restaurativa em sua escola, a maior parte dos professores deixaram de utilizar a

JR (68,54%), ou seja, continuaram denunciando as ocorrências à Polícia Civil (22,22%) ou ao Diretor (46,32%), deixando de propor a realização de Círculos Restaurativos.

Outro fator dificultador identificado foi a ausência de tempo disponível para a realização dos círculos restaurativos, justificada, de certa forma, pelo fato de a ação do professor participante dos Círculos Restaurativos ser voluntária, sem remuneração, constituindo-se em um ônus a mais. Com relação a participação de voluntários de fora da escola, ou seja, da comunidade, é inexistente. Esse fato se soma outro fator que dificulta a realização da prática, qual seja a instabilidade da permanência do professor em determinada escola, mudando muito a cada ano.

Além destes, os relatos feitos pelo pesquisador permitem inferir que a capacitação, divulgação e incentivo para a utilização da JR parece ter falhado em certa medida, eis que 10% dos professores e 41,7% dos alunos sequer tinha conhecimento da prática na escola. Além disso, entre os professores, 30% afirmou não saber o que fazer para acionar as pessoas capacitadas para a realização da prática restaurativa, e, entre os alunos, 56,27% também disseram não saber.

Baroni (2011) encontrou, em grande parte das escolas que, teoricamente, são participantes do projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”, não tinham sequer conhecimento acerca da existência do mesmo. Ou seja, caso tenha sido praticada a JR em algum momento na escola, considerando-se que o Projeto fora implementado nos municípios em 2006, já não acontecia mais e sequer havia qualquer registro.

Assim, a pesquisadora conseguiu encontrar apenas duas escolas, por ela chamadas de escola A e escola B, que afirmaram estar dando continuidade ao referido projeto. No entanto, ali também a realização de Círculos praticamente não acontecia, de forma que, durante a pesquisa, só foi possível participar de um Círculo em uma das escolas. As entrevistas realizadas com onze alunos que haviam participado de Círculos Restaurativos anteriores possibilitaram a observação de que os mesmos não se entusiasmaram com o projeto, chegando a afirmar que preferem a alternativa tradicional de solução de conflitos, qual seja a punição.

Ainda assim, Baroni (2011) considerou que o único Círculo Restaurativo de que conseguira participar em uma das escolas apontou para o sucesso do projeto de Justiça Restaurativa na escola. Porém, a falta de comprometimento dos professores, dos pais e

até mesmo dos alunos, que se esquecem de comparecer no horário agendado para a realização do Círculo, tendem à extinção do projeto.

Baroni (2011) identificou que um dos fatores que marcaram a quase extinção do Projeto de JR foi a chegada, nas escolas, de um Professor-Mediador Escolar e Comunitário, em agosto de 2010, em cumprimento a uma Resolução da Secretaria de Educação, naquele mesmo ano. Embora o novo profissional devesse chegar para somar e garantir que os Círculos Restaurativos ocorressem com sucesso, o que acabou acontecendo foi que os professores passaram a vê-lo como uma “tábua de salvação”, recorrendo a ele, diante de qualquer dificuldade. O Professor-Mediador acabou sobrecarregado com tantos conflitos, abandonando o projeto de JR, e atuando com respostas imediatas, que não oportunizam o diálogo e o resgate das relações interpessoais, contrariando, frontalmente, os postulados da JR.

Guimarães (2013) encontrou, como fatores facilitadores, o fato de a experiência haver sido vivenciada no âmbito do Projeto “Justiça para o Século XXI em Heliópolis e Guarulhos”, ou seja, contou com um trabalho articulado em rede, com suporte de vários segmentos e suporte oferecido pela Secretaria de Educação. Tal rede de apoio é considerada pelo pesquisador, inclusive, como indispensável, uma vez que não acredita que, sozinha, a escola consiga manter o projeto, a longo prazo.

O pesquisador cita, ainda, o envolvimento e corresponsabilidade de toda a comunidade escolar e o papel do diretor, como articulador do trabalho, que, de forma democrática, viabilizou a participação de todos.

Santos (2014) relata uma experiência proposta e articulada por ela própria e, o fato de ser ela uma psicóloga, que contou com a participação de uma equipe de estagiárias do curso de Psicologia, se mostrou um dos fatores positivos, eis que permitiu trabalhos individualizados com os alunos, onde se deu a necessária escuta, empatia e elaboração conjunta da melhor solução na resolução dos conflitos. E, ainda, ao final do Círculo Restaurativo, um dos compromissos assumidos pelo aluno foi participar do Programa de Comportamento Moral, aplicado por estagiárias do curso de Psicologia, o que também propiciou reflexões e escutas importantes.

Destarte, como fatores negativos, Santos (2014) refere que a mentalidade e, portanto, o comportamento de toda a comunidade escolar é anti-restaurativo, ou seja, se caracteriza por comportamentos agressivos, com ausência de empatia ou de uma

comunicação pacificadora, gerando mais conflitos, que são resolvidos por mecanismos meramente punitivos.

Afirma a pesquisadora que, embora na implementação do Programa tenha sido realizada ampla divulgação por meio de palestras, panfletos, cartazes, não houve boa receptividade por professores e funcionários, os quais, em grande parte, manifestaram descrença e desinteresse.

Aliado a este fator negativo, que, de certa forma, limitou a possibilidade de êxito, o corpo discente não fora devidamente informado quanto ao Programa de Justiça Restaurativa que estava sendo realizado na escola, não sendo sequer repassado aos alunos o material de divulgação entregue pela própria pesquisadora. A Direção da escola, por sua vez, não apresentou qualquer entusiasmo com o Programa, dificultando as atividades, por exemplo, com a demora em indicar membros para formarem, juntamente com a pesquisadora, a Comissão de JR (pais, funcionários, comunidade escolar), conforme se comprometera.

Ao contrário, Lima (2014) elenca, como fator positivo, a colaboração do gestor, ao atender sua proposta de aplicação da JR na escola, disponibilizando, inclusive, uma sala apropriada para realização dos círculos restaurativos, com pintura nova e identificada como “sala de mediação de conflitos”.

Quanto a fatores negativos, Lima (2014) deixa de citar, asseverando apenas que é necessário que a instituição escolar (de forma geral) passe a ser um espaço multidisciplinar, com profissionais capacitados (psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos) que possam humanizar as relações e auxiliar os profissionais da Educação, demonstrando a compreensão de que o fato de a solução da violência em âmbito escolar estar a cargo apenas dos profissionais da educação, já sobrecarregados com as atividades pedagógicas.

No mesmo sentido, Almeida (2016) refere, como fator negativo, o fato de a escola não contar com parceiros institucionais e se ver incapaz de lidar com a violência, além de exercer as atividades que entendem como pedagógicas. Conforme Almeida (2016), há uma dificuldade em assumir a função de solucionar os casos de violência, sendo que os profissionais da escola a atribuem às famílias, as quais são omissas ou manifestam-se incapazes. Os professores também não querem assumir tal função, entendendo que o fato de existir um núcleo (NJJRE) para tratamento de tais questões, a ele devem ser encaminhados os casos, se mantendo distantes de ações que possam

solucioná-la. O NJJRE, por sua vez, possui uma equipe pequena, incapaz de solucionar todos os casos e espera que os educadores multipliquem as ações.

Na verdade, este foi um fator considerado muito negativo para obtenção de êxito com a aplicação da JR nas doze escolas participantes, pois eis que, apesar de os alunos que participaram das intervenções realizadas pelo NJJRE não terem se envolvido em novos conflitos e as instituições terem mudado a visão sobre como resolvê-los, lamentavelmente, conforme a pesquisadora, a prática da JR se resumiu às ações do NJJRE, que pouco foram disseminadas, e as escolas não a tornaram uma prática cotidiana. Ou seja, não houve continuidade.

Como fator positivo, a pesquisadora cita que as escolas aprovaram e acreditaram na JR, inclusive pleiteando maior inserção do Núcleo, embora não queiram, elas mesmas reproduzirem tais ações.

Cândido (2016) também encontrou, na escola objeto de sua investigação, uma resistência dos professores, que após contato com a proposta restaurativa, não se mostraram disponíveis para participação nas ações. A exceção foi uma única professora, que atuava como mediadora.

Destarte, um fator positivo foi que parte da direção da escola e coordenação pedagógica apoiaram a iniciativa e, além disso, toda a turma onde estava inserida a aluna, em torno da qual se realizaram os Círculos, interagiu favoravelmente à solução da dor da colega, demonstrando empatia e dando-lhe um sentimento de acolhida e pertencimento.

Cândido (2016) refere que outro fator dificultador é também, a descontinuidade, provocada tanto pela falta de profissionais capacitados e interessados nas ações restaurativas, quanto pela alta rotatividade de professores na rede pública. *In casu*, a única professora mediadora foi transferida ao final do ano e, possivelmente, com sua saída, se extinguiram as ações nesse âmbito.

Rezende (2017) elenca como fatores facilitadores na implementação do novo paradigma (JR) na resolução dos conflitos: parceria entre sistema de Justiça e o sistema educacional no Estado de São Paulo, e apoio institucional, representado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, que financiou o Projeto; repasse de recursos financeiros pelo Ministério da Educação; apoio do Ministério da Justiça, Tribunal de Justiça de São Paulo e Corregedoria Geral de Justiça.

Quanto aos fatores que podem ser melhorados, Rezende (2017) cita a insuficiência da divulgação dos princípios da JR na comunidade e no ambiente escolar; a

falta de remuneração dos professores que atuam no Projeto e, portanto, de constantes desistências; não incorporação, pelos facilitadores, de uma mentalidade realmente restauradora, mantendo, eventualmente, uma linguagem violenta, que carrega julgamentos pré-concebidos e veladas ameaças de punição.

Dias (2019) identificou, em seu estudo, resistência dos alunos em participar e desejar realmente uma mudança e, tendo em vista que a participação nos Círculos Restaurativos deve ser voluntária, resta prejudicado o empenho da escola. Identificou, também, resistência de parte do corpo docente, os quais alegam não ter capacitação e sequer tempo para se capacitar, já sobrecarregados de trabalho.

Por outro lado, um fator que favoreceu a prática foi que a diretora (e não toda a equipe diretiva) busca fazer uma gestão democrática e humanizada. A Diretora é, inclusive, forte na convicção de que a JR é o caminho, mas sem conseguir apoio em sua comunidade escolar, é a única facilitadora, o que limita as possibilidades. A vice-diretora, que parece conhecer muito superficialmente acerca dos princípios e práticas da JR, não é entusiasta do projeto, porque não vê resultados imediatos, mas ressalta que os professores que mais encontram dificuldades com indisciplina e violência são exatamente os que resistem em renovar suas práticas.

Leajanski e Pimentel (2020) relatam como fator que favoreceu o êxito do projeto, o fato de que o Ministério Público e o Poder Judiciário da Comarca de Ponta Grossa ofereceram uma capacitação para os professores da rede estadual de ensino, para implementação do projeto Escola Restaurativa. Outro fator positivo é o apoio recebido, pelas escolas, do núcleo regional de educação.

Também são fatores que favoreceram o êxito do projeto, segundo Leajanski e Pimentel (2020), a adesão e entusiasmo dos alunos, após a sensibilização inicial, promovida pela escola, com apoio interinstitucional; e também que a resistência inicial de alguns professores tenha cedido, ao se darem conta de como são realizados os Círculos e do potencial do projeto. Há, inclusive, lista de espera de professores interessados no curso de capacitação, que querem se somar aos que já atuam como facilitadores.

Penha *et al* (2020) relatam, como facilitadores, a aceitação e receptividade que o Projeto recebeu pelos profissionais nas duas escolas, onde foi aplicado. E, ainda, a percepção de que os alunos tinham uma grande necessidade de falar, de serem ouvidos, de forma que a proposta de oferecer espaços de diálogo encontrou acolhida entre os mesmos.

4.1.3 Dados sobre impacto da Justiça Restaurativa na redução da violência

Finalmente, passamos à terceira categoria de análise: “impacto da Justiça Restaurativa na redução da violência”. Para melhor compreensão, a análise será feita a partir de três subcategorias: a) a efetividade dos círculos restaurativos na resolução de conflitos; b) impacto da JR nas relações cotidianas na escola; c) impacto da JR na prevenção da violência (não reincidência).

4.1.3.1 Dados sobre a efetividade dos círculos restaurativos na resolução de conflitos

Araújo (2010) constatou o fato de que, apesar de tantos empecilhos e de o projeto ter conseguido pouquíssima adesão na escola, não foi impedida a realização de Círculos Restaurativos exitosos, que trouxeram, inclusive, esperança de se construir um futuro melhor, segundo os participantes. Houve, inclusive, êxito em um Círculo que tratou do desafeto entre uma aluna e um professor que, ao final, teve a aluna expressando que queria que o professor voltasse “a ser seu amigo, como sempre foi” e o professor, surpreso com a fala, demonstrando compreensão (ARAÚJO, 2010, p. 81). Foi, portanto, a chance de restabelecer a comunicação com seu professor e conviver de forma mais qualificada com ele.

Santana (2011) afirma que, embora os Círculos não tenham sido realizados em sua dinâmica oficial (Pré-Círculo, Círculo, Pós Círculo) (houve 72 Pré-Círculos e apenas metade prosseguiu para o Círculo), ainda assim, o diálogo ocorrido no Pré-Círculo obteve êxito na solução dos conflitos. Todos os Pré-Círculos e Círculos conseguiram solucionar os conflitos, conforme informado, por unanimidade, na escola.

Baroni (2011) concluiu que os Círculos Restaurativos observados demonstraram aspectos positivos, apontando para o sucesso da proposta. Todavia, não foi essa a impressão causada nos alunos, eis que a maior parte dos envolvidos respondeu à entrevista, no sentido de não terem percebido o Círculo como espaço de diálogo, reflexão, fortalecimento de valores e reconstituição de relações interpessoais. Assim, disseram preferir a forma tradicional, baseada na expiação.

No entanto, Baroni (2011) alerta para a hipótese de que tal percepção possa decorrer do fato de os Círculos dos quais participaram possam, eventualmente, não ter seguido a proposta da JR. De fato, a entrevista revela que não foi dada, por exemplo,

chance de os sujeitos escolherem participar do Círculo, ou seja, o caráter voluntário, nesse caso, fora desconsiderado, impondo-se tal participação, como possibilidade de os alunos não serem duramente punidos. Os envolvidos não tiveram poder de decisão, sendo que o próprio Facilitador propôs o acordo. Segundo a pesquisadora, faltou uma certa sensibilidade moral dos Facilitadores, além de capacitação.

Guimarães (2013) vivenciou a realização de Círculos Restaurativos, que buscavam solucionar o caso de um único aluno com problemas de socialização e de concentração, além de ser extremamente agitado e comportamento que perturba as aulas, constantemente. Assim, além da participação da própria criança e da responsável legal (avó) em Círculos Restaurativos mensais, precedidos de Pré-Círculos, em alguns momentos foram feitos Círculos com toda a turma, o que denominaram de Roda de Conversa. Nessas rodas, os colegas puderam externar sua insatisfação e medo, recebendo uma escuta acolhedora e intervenções pela Facilitadora. Da mesma forma, o menor expressou o desejo de ter amigos e sua dificuldade em se manter quieto e concentrado, ainda que assim deseje, recebeu também, a mesma escuta acolhedora. Assim, se tentou educar na diversidade e, tendo sido elaborado um acordo entre o aluno e os colegas, todos assinaram o registro. A pesquisadora concluiu que aos poucos, se conseguiu o “empoderamento” do aluno e o resgate de sua autoestima, até que ele decidiu se comprometer, espontaneamente, com a Diretora que era capaz de cumprir todos os combinados. De fato, passou a realizar as atividades com empenho e a se orgulhar de si mesmo. Logo, nesse caso, os Círculos foram muito exitosos, ainda que não tenham sido o único recurso adotado (a criança foi também acompanhada de um assistente de educação em tempo integral e também tivera acompanhamento psicológico).

Guimarães (2013) conclui que os Círculos conseguiram que o agressor percebesse a gravidade do ato ofensivo e os envolvidos agissem com empatia e estabelecessem um acordo restaurativo, que fora cumprido. Assim, foi possível restabelecer o elo rompido pelas ações violentas.

Santos (2014) concluiu que os Círculos Restaurativos foram exitosos, gerando mudanças positivas nos comportamentos dos participantes. No entanto, refere a autora que tais mudanças não foram internalizadas, ou seja, não se mantiveram após curto espaço temporal, em razão não terem sido reforçadas.

Lima (2014, p. 127) concluiu que

todos os casos tiveram resultados satisfatórios, mostrando que, com a realização dos círculos restaurativos, é possível oferecer serviços de

qualidade à comunidade escolar, com espaço de fala e escuta para que se possa refletir e encontrar novas formas de resolução dos conflitos.

Almeida (2016), investigando sobre a JR aplicada em 12 (doze) escolas de Natal-RN, identificou que, de forma geral, os Círculos Restaurativos realizados pelo Núcleo (NJJRE) conseguiram alcançar os objetivos, levando possibilidades de reconstrução das relações, por meio do diálogo, reflexão, responsabilidade assumida pelo agressor e compensação à vítima.

Cândido (2016) relata a experiência de realização de Círculos Restaurativos com uma turma e também com uma aluna, com déficit de aprendizagem e extremamente carente do ponto de vista emocional, com o objetivo de integrá-la e de minimizar sua dor, pela iminente saída de uma professora que ela amava. Foi, inclusive, gratificante, para esta autora, tomar conhecimento da experiência. Afinal, foi demonstrada uma sensibilidade muito grande da escola, que olhou para essa aluna, enxergou suas dificuldades e fez todo um trabalho voltado para ajudá-la. Certamente, a acolhida recebida por ela, nos Círculos, fez muita diferença. Ao final, toda a turma propôs fazer uma festa de despedida para a professora, com o intuito de fazê-la se sentir melhor e superar. Nesse caso, portanto, os Círculos Restaurativos tiveram grande êxito, evidenciando que sua aplicação, nas escolas, pode responder a outras necessidades e não apenas à redução da violência.

Rezende (2017), investigando as experiências de JR em escolas de São Caetano do Sul-SP, encontrou Círculos Restaurativos exitosos. Refere que, em geral, os conflitos levados aos Círculos foram solucionados, bem como as relações foram restauradas.

Dias (2019) investigou um Projeto de JR na escola, que tivera como objetivo solucionar os conflitos que envolvem as alunas, em um contexto de violência de gênero e também de violência entre as próprias meninas. Os Círculos buscaram o “empoderamento” das mulheres, para que se enxergassem com possibilidades de escolha, questionando o “machismo” arraigado na cultura em que vivem. Nesse sentido, os Círculos foram exitosos. Quanto aos conflitos, foram todos solucionados satisfatoriamente, com restauração das relações. Restou muito claro que faltava apenas diálogo para dirimir as confusões e más interpretações da conduta da outra, mas que todas tinham o desejo e a necessidade de conviver pacificamente. Os diálogos foram capazes de aliviar as tensões e proporcionarem um clima muito melhor.

Lejanski e Pimentel (2020) referem que a escola consolidou o desenvolvimento de práticas restaurativas, formando um grupo diversificado de facilitadores em seu

contexto. Nesse novo cenário, a violência, que era crescente no colégio, com brigas e depredações constantes, foi reduzida e os relacionamentos passaram a ter mais qualidade.

Segundo Lejanski e Pimentel (2020, p. 233),

os depoimentos dos facilitadores permitem afirmar que a utilização das práticas restaurativas no colégio, sobretudo a dos Círculos, apresentou resultados positivos em relação à prevenção, resolução e diminuição de conflitos e depredações.

4.1.3.2 Dados sobre o impacto da JR nas relações cotidianas na escola

Em relação à segunda subcategoria: “impacto da JR nas relações cotidianas na escola”, Araújo (2010) apurou, em sua análise que, tendo em vista os empecilhos encontrados e a tímida realização do Projeto, sem mobilização da escola, as relações cotidianas na escola não foram impactadas. Porém, entre os professores que tiveram conhecimento e algum contato com a JR, o Projeto suscitou, segundo eles, a reflexão sobre a comunicação na escola e sua relação com a desconstrução das violências que ali se manifestam e despertou a necessidade de transformar a forma de se comunicar dentro daquele espaço. Segundo Araújo (2010), “sentiram que momentaneamente estavam dispostos a se cuidarem mutuamente, fazendo com que possibilitasse a emergência da crença nas possibilidades do crescimento de cumplicidade e da confiança entre as pessoas” (ARAÚJO, 2010, p. 100).

Conforme Santana (2011), foi ressaltado por uma professora que a JR resolveu os casos específicos e teve impacto nos alunos participantes, mas não impactou os demais. O pesquisador entende que o resultado poderia ter sido diferente, em relação aos demais, se a prática tivesse sido melhor socializada, já que apenas 5,26% dos alunos já participaram de um Círculo ou Pré-Círculo. Também houve relato de um professor no sentido de que, embora não tenha impactado na indisciplina, impactou consideravelmente na violência, cuja expressão diminuiu bastante. 52,25% dos alunos também considerou que a violência diminuiu na escola, contra 25,5% acharam que não houve diferença. Outros nunca ouviram falar da JR (19,02%) ou não responderam.

Baroni (2011) não percebeu mudança nas relações cotidianas na escola, porém salienta o fato de os pouquíssimos Círculos não terem sido bem executados e nem terem contado com o envolvimento da escola.

Guimarães (2013) concluiu que os Círculos conseguiram restabelecer o elo rompido pelas ações violentas de um aluno em relação a sua turma. E, a partir daí se conseguiu que o aluno, agitado e relativamente violento, mudasse seu comportamento, impactando profundamente na dinâmica das aulas.

Santos (2014) evidenciou que os Círculos Restaurativos conseguiram mudanças nas relações, cujos conflitos foram tratados, mas que elas não permaneceram, ou seja, os participantes não internalizaram tais mudanças. Enfim, foram mudanças temporárias, sendo que os comportamentos e valores logo voltaram ao estado anterior. Dessa forma e aduzindo o fato de que poucos foram os que participaram do Projeto, não se viu alteração nas relações cotidianas da escola.

Lima (2014) constatou que todos os Círculos foram satisfatórios, conseguindo dirimir os conflitos e reduzir sentimentos como a raiva, rancor e medo e trazendo alívio para todos os envolvidos que se veem diante da possibilidade de se relacionarem em paz. Nesse sentido, certamente a JR impactou as relações no âmbito escolar. No entanto, foram realizados poucos Círculos, limitando, assim, o alcance da proposta e não tornando possível se perceber grandes transformações no cotidiano institucional.

Almeida (2016, p. 193) refere que a JR, nas doze escolas, conseguiu benefícios inegáveis,

mas as ações não foram suficientes para ultrapassar o nível individual, ficando circunscritas aos participantes diretos das situações, alunos envolvidos e, quando muito, representantes escolares e famílias. Some-se a isso a baixa divulgação e disseminação dentro das instituições, ao ponto de somente quem participou, conhecer as ações.

Assim, sem dúvida, observa-se que o potencial de impacto nas relações, pela JR, restou limitado por esse fato. De qualquer forma, esta autora entende que, a cada conflito solucionado e a cada relação restaurada, o ambiente escolar vai, gradualmente, se tornando melhor.

Outro fato que limitou o impacto foi a descontinuidade. O Núcleo (NJJRE) esperava que as escolas assumissem a nova forma de resolução de conflitos, dando continuidade ao Projeto. Por sua vez, as escolas desejam uma maior inserção do Núcleo que, sem possibilidade de atender toda a demanda, tem ações limitadas. Logo, o pesquisador visualiza um potencial bem maior do que se conseguiu, com impacto real e amplo no ambiente escolar.

De qualquer forma, Almeida (2016, p. 192) refere que houve um impacto positivo:

Ao mesmo tempo em que existe esse contexto de dificuldades e responsabilidades, algumas instituições relataram não ter tanta violência como antes ou ainda que dificilmente possuísem casos que precisem de intervenção externa ou que não consigam lidar. Podem até existir casos de violência, mas seriam “raros”, de acordo com alguns entrevistados.

Em Cândido (2016), os Círculos não foram realizados para resolver a violência, mas para integrar uma aluna com déficit de aprendizagem e ajudá-la a superar a saída da professora. No entanto, é possível inferir que a prática de solidariedade experimentada por toda a turma participante tenha impactado suas relações cotidianas na escola. A limitação do estudo foi o fato de não haver falado de outros Círculos e, assim, não é possível identificar impacto em relação ao restante da escola.

Rezende (2017) identificou que, apesar de os Círculos Restaurativos terem conseguido solucionar os conflitos, não se tratou de uma mudança na cultura das escolas e, portanto, os casos solucionados foram pontuais, não se enxergando efetivo impacto nas relações cotidianas:

[...] a impressão que me ficou é que a inovação representada pela introdução da Justiça Restaurativa no sistema educacional de São Caetano foi iniciada e implementada – fases que acompanhei - mas não se institucionalizou, ou seja, não passou a fazer parte da cultura das escolas. Parece que não ocorreram, nestes espaços, mudanças em formas de pensar, sentir e fazer em relação ao conflito e à violência. Talvez em algumas unidades círculos de paz ou círculos restaurativos possam até ser realizados, mas como algo, no melhor cenário, descolado da cultura vertical e punitiva da escola, e no pior cenário, como uma prática esvaziada de conteúdo, em que apenas denominações são mudadas - e a velha “conversa” do estudante com o adulto que lhe passa um sermão, vira “círculo”. (Depoimento de Madza Ednir, psicopedagoga participante da implementação do Projeto nas escolas de São Caetano do Sul-SP) (REZENDE, 2017, p. 81).

Destaca-se que o estudo realizado por Rezende (2017) tivera como objetivo avaliar o Projeto de JR do município, implementado nas diversas escolas. Nesse sentido, pode afirmar que aquele projeto impactou também outras escolas e municípios, passando a ser um disseminador da JR, especialmente por terem sido os relatórios divulgados pela Internet:

A partir da experiência inicial em escolas do município, práticas restaurativas de diferentes formatos passaram a ser adotadas e adequadas a diferentes contextos em São Caetano e outros municípios de São Paulo. Agentes de mudança surgiram em muitas unidades

escolares e, embora não tenham permanecido nas mesmas, seu deslocamento para outras escolas do Estado possibilitou a capilarização do conceito de Justiça Restaurativa e suas aplicações ao campo da educação; A ideia persistiu na cidade, e o processo formativo de educadores em Justiça Restaurativa continua. (REZENDE, 2017, p. 82).

Dias (2019) conclui que o Projeto “Eu vejo flores em você”, implementado na escola, embora tenha sido

destinado às alunas envolvidas em situações de conflito e de violência, por meio de encontros especificamente destinados a tal fim, seus princípios também passaram, gradualmente, a ser incorporados como práticas desenvolvidas no cotidiano de alunos e de docentes, que abraçaram os princípios restaurativos de diálogo, empoderamento, corresponsabilização e escuta como base para as relações interpessoais. (DIAS, 2019, p. 125).

De onde se vê que, com certeza, o Projeto de JR conseguiu, nessa escola, um impacto muito positivo.

Dias (2019) identificou mudanças muito positivas no cotidiano escolar, fruto da aplicação da JR. Segundo ela, o sucesso do Projeto foi observado, posteriormente,

na forma como os alunos tentam resolver as problemáticas, bem como na responsabilização de acolhimento dos colegas que se encontram afastados do convívio. Ainda que não disseminado de forma geral entre todos os atores escolares, esse trabalho tem gerado iniciativa de algumas ações afirmativas que ultrapassam os seus limites, minimizando as violências (DIAS, 2019, 126).

A pesquisadora refere, ainda, que foram identificadas, portanto, que se denota nova postura tanto por parte dos alunos em tentar resolver as situações de forma menos violenta, quanto dos docentes, que se instrumentalizam por meio de princípios restaurativos e se sensibilizam no olhar para o aluno. Tal mudança encontra resistências, inclusive por parte de membros da equipe gestora que, mesmo assim, terminam apoiando as suas decisões (DIAS, 2019, p. 127).

Destarte Dias (2019) alerta para a necessidade de fortalecimento das ações, de capacitação dos profissionais (especialmente daqueles que ainda são resistentes à proposta), maior socialização dos resultados, a fim de que a nova cultura se institucionalize e não se tenha um sucesso apenas temporário com o Projeto.

Lejanski e Pimentel (2020) concluíram que a experiência de JR, na escola em Ponta Grossa-PR, conseguiu prevenir a violência e contribuiu para a construção de um ambiente de paz. Segundo os pesquisadores, as brigas dentro e fora do colégio diminuíram, bem como as depredações, e ressaltam que os alunos desenvolveram

sentimento de pertença ao colégio. Logo, o Projeto de JR, nessa escola, tivera um impacto altamente positivo.

4.1.3.2 Dados sobre o impacto da JR na prevenção da violência (não reincidência)

Quanto à última subcategoria, “impacto da JR na prevenção da violência (não reincidência)”, Santana (2011) revela ter havido unanimidade, entre os entrevistados, em informar que não houve reincidência de nenhum dos alunos que participaram dos Círculos. Dado altamente positivo que, sem dúvida, recomenda a JR e faz lamentar que a escola não tenha condições de realizar mais Círculos e efetivar realmente a JR em sua prática cotidiana.

Guimarães (2013), ao relatar a realização dos Círculos em relação a um único aluno, aduz que seu comportamento, a partir dali, foi melhorando gradativamente e, portanto, os Círculos se constituíram em uma importante estratégia, a fim de prevenir a continuação de atos violentos e perturbadores do aluno.

Lima (2014) relata a realização de quatro Círculos Restaurativos, sendo que todos eles tiveram êxito. Nos casos apresentados, a JR se apresentou como a possibilidade de se esclarecerem confusões, impressões equivocadas, gerando um sentimento de paz e de satisfação entre todos os envolvidos. Logo, nesses casos pontuais, não houve reincidência, eis que o fato que gerou o conflito fora dirimido.

Dias (2019) refere que as meninas, alvo do Projeto na escola, conseguiram melhorar sua autoestima e restaurar relações e, dessa forma, gradativamente, a violência vem diminuindo, gradativamente. Assim, é possível inferir que a reincidência, se existe, é bem menor.

Leajanski e Pimentel (2020) identificaram que não houve reincidência de atos delituosos pelos participantes dos Círculos e, ainda, que a escola conseguiu institucionalizar a cultura do diálogo, incorporando os valores da JR, de forma a prevenir e reduzir bastante a violência na escola.

As demais pesquisas que compõem o *corpus* do presente estudo deixaram de reportar dados sobre eventual reincidência.

4.2 Tratamento dos resultados: inferência e interpretação

4.2.1 Compreensão da violência na instituição

A terceira e última fase, prevista pela técnica AC, compreende o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos mesmos, com a captação dos conteúdos manifestos e, também, latentes nos documentos. Então é realizada uma análise comparativa-qualitativa, a partir da justaposição das diversas categorias existentes na análise (BARDIN, 2011).

Na primeira categoria de análise, encontra-se a “compreensão da violência na instituição”, ou seja, como é compreendida a violência na escola, pelos seus próprios sujeitos.

Há que se destacar, inicialmente que, em razão de as pesquisas que compõem o *corpus* do presente estudo, não terem tido como objetivo descrever a percepção dos sujeitos das instituições acerca da violência, nem todas trazem tal informação e outras a trazem de forma incompleta ou muito superficial. Por essa razão, não foi possível realizar uma análise quantitativa e, muito menos aprofundada, desse critério. Não obstante, os dados produzidos traçam um panorama geral, a seguir discutido.

Além disso, é importante salientar também que a percepção é, obviamente, subjetiva.

Conforme identifica Santana (2011), em sua investigação, e também se observa nos diversos estudos que compõem o *corpus* da presente pesquisa, a própria dissociação entre indisciplina e violência não pode ser facilmente realizada.

Almeida (2016) revela, em sua pesquisa, o entendimento, por parte dos educadores, de que violência é um agravamento do conflito, o qual se caracteriza pela divergência de opiniões, permanecendo, contudo, em nível verbal. Por outro lado, a violência, propriamente, dar-se-ia quando da agressão física.

Na verdade, Aquino (2011) refere que, em que pese serem fenômenos conexos ou interdependentes, indisciplina e violência têm feições diferentes e não portam causalidade comum. Ou seja, segundo o autor, indisciplina se define por condutas que desrespeitam as convenções normativas. Já a violência física, psicológica ou ética nega, destrói o outro, rompe a relação. De onde se vê que a violência nem sempre é física, como na concepção dos educadores entrevistados por Almeida (2016) e, de fato, observa-se essa dificuldade de se distinguir entre violência e indisciplina.

Tal dificuldade é percebida, por exemplo, em Santana (2011), nas respostas dos professores sobre a incidência ou não de violência na escola:

Aqui na escola a gente percebe sim, principalmente, a violência física mesmo. (P4). (SANTANA, 2011, p. 216)

Olha, eu acho que a maioria dos conflitos causados aqui, são conflitos verbais, xingamentos, um aluno xinga o outro, o outro corresponde e acaba às vezes, criando entre eles aí, um conflito. [...] mas violência mesmo nós não temos (PC275). (SANTANA, 2011, p. 216)

Olha...[suspiro], para o meu conceito de violência, [há] cotidiana e constantemente (P6). (SANTANA, 2011, p. 216)

Ou seja, sujeitos de uma mesma instituição não concordam em relação à ocorrência de violência em seu âmbito, eis que têm conceitos diferentes do que seja violência.

Conforme Camacho (2001, p. 128), “a violência se confunde, se interpenetra, se interrelaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina”. Porém, é importante destacar que essa dificuldade torna possível que a vítima, o agente e o observador também possuam pontos de vista distintos sobre determinado ato ser ou não violento.

Segundo Zaluar (1992), realizando uma distinção entre os dois fenômenos, a indisciplina e uma certa agressividade sempre estão presentes no cotidiano escolar, enquanto a violência constitui-se um problema, conquanto tenha fins destrutivos, exigindo ações educativas específicas.

No mesmo sentido é a reflexão de Castro (1998), para quem as agressões físicas ou psicológicas podem expressar agressividade, mas não necessariamente violência. A diferença é que a violência se caracteriza como o uso voluntário de agressividade com fins destrutivos. A violência ocorre quando há desejo de destruição.

Já a indisciplina pode até ser um sintoma positivo, eis que é também “instrumento de resistência à dominação, à submissão, às injustiças, às desigualdades e às discriminações em busca da identidade e dos direitos” (CAMACHO, 2001, p. 130). Mas,

conforme aduz a autora, ainda que a indisciplina esteja vinculada ao processo educativo, é um incômodo, dado o despreparo da escola em lidar com o fato de o professor não ter mais o controle total.

As situações do cotidiano institucional pesquisadas no presente estudo permitem enxergar percepções de que ocorrem várias violências, inclusive a violência contra a escola, da escola e na escola, retomando a classificação proposta por Charlot (2002), já apresentada.

A violência contra a escola é identificada pelos pesquisadores em atos de vandalismo contra as próprias instalações escolares e também contra professores, representados por atos de desacato; descaso, agressão verbal, calúnia, agressão física; ameaça, depredação de seus carros.

Certamente, cada escola é um caso específico e o nível da violência contra a escola difere bastante. Além das agressões a professores, verbais ou físicas, a violência contra a escola é relatada na forma de invasões (Araújo, 2010); vandalismo (Santana (2011); depredações (Leajanski e Pimentel (2019).

Sobre a violência da escola, que Charlot (2002) chama de violência simbólica e institucional, Santana (2011) e Santos (2014) referem-se à sua ocorrência nas instituições pesquisadas, assim como outros pesquisadores deixam implícita sua ocorrência.

Santana (2014) se refere à violência simbólica, por exemplo, ao afirmar que a única forma de a escola lidar com a violência é por meio de punições desproporcionais aos atos, por vezes muito severas, que não são previamente previstas, em um planejamento de estratégias ou qualquer reflexão.

Por seu turno, Santana (2011) registra que, entre os professores, há o desejo de que a escola se torne um quartel ou de que haja o retorno da palmatória, evidenciando concepções bastante autoritárias. O próprio Livro de Ocorrências, amplamente utilizado na escola, nasce da lógica do vigiar, ou seja, de uma postura judiciária, sendo que o próprio nome remete a documentos como boletins de ocorrência e processos criminais. Os registros ali contidos são totalmente subjetivos, expressando a ótica do professor sobre o que foge ao padrão de normalidade determinado pela escola. A partir desses registros, conforme Ratto (2007), a relação de hierarquia escolar normalmente anula as vozes dos demais envolvidos e se fortalece para planejar o “inquerito”, onde os poderes são exercidos.

A violência simbólica, retomando Charlot (2002), ocorre na maneira violenta como a instituição e seus agentes podem tratar os alunos, seja ela desdenhosa, humilhante, injusta ou racista. A violência da escola também se manifesta ao tentar combater violência com violência, sem buscar compreender suas causas ou buscar uma solução. Além disso, como refere Eyng (2013), quando a escola desconhece ou finge não enxergar a violência em situações que ocorrem, preferindo se omitir, contribui para agravar a violação de direitos no espaço escolar, o que é também uma forma de produzir violência.

Feitas tais considerações, observa-se que, conforme a concepção dos sujeitos, a agressão verbal, aí incluído o *bullying*, são as manifestações mais recorrentes de violência. Com exceção de Baroni (2011); Guimarães (2012); Cândido (2016); Dias (2019) e Penha *et al* ((2020), que deixaram de investigar o padrão de violência manifestado nas instituições, possivelmente pela peculiaridade de suas pesquisas, todos os demais estudos são unânimes nessa observação.

As agressões verbais são um modo de ferir o outro, por meio de ofensas, palavras preconceituosas, xingamentos, apelidos, ameaças e manipulação, o que também pode configurar *bullying*, embora não se tenha utilizado o termo nas dissertações pesquisadas. Certamente, a prática de se usar a palavra para ameaçar, intimidar, colocar apelidos depreciativos, humilhar, traz graves consequências como a baixa auto-estima e desordens psíquicas.

No entanto, não obstante as agressões verbais afligirem tanto quanto uma agressão física e, potencialmente, deixarem marcas indeléveis ao longo da vida, são, de certa forma, naturalizadas na escola. Não costumam receber atenção e não se educa para transformar a comunicação. Nesse sentido:

A agressão entre os pares é muitas vezes considerada como parte do desenvolvimento, sendo, portanto, negligenciada. Atitudes agressivas na escola constituem-se como um problema de prevalência elevada, que compromete a aprendizagem e influencia o abandono escolar precoce, perturba as relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional das crianças e jovens e reduz o clima de segurança e proteção sentido por todos nas escolas (CARVALHOSA *et al.* *apud* Silva *et al.*, 2012)

Agressões verbais são tão danosas, a ponto de algumas receberem, inclusive, tipificação penal, a exemplo da ofensa à honra; ameaça; racismo, entre outros. Além disso, constantemente desencadeiam outras formas de violência, como a agressão física. A alta prevalência deste tipo de violência na escola demonstra que ela passa a ser não somente despercebida como também consentida. Nesse sentido:

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas (ODALIA, 2004, P. 22-23).

Uma constatação preocupante, eis que a violência, em quaisquer de suas formas, jamais pode ser naturalizada. Como referem Maia, Araújo e Santos Júnior (2012), embora

a violência psicológica tenha sido naturalizada na rotina escolar, é uma preditora da violência física. E, como referem Santos e Rodrigues (2013) a comunicação violenta, a violência verbal/psicológica transforma a escola em local de exclusão e degradação social.

Neste ponto, é importante destacar que as dissertações analisadas remetem a agressões verbais não só entre pares, ou seja, entre os alunos, mas também de aluno contra professor. Souza (2012) assevera que tais agressões podem gerar sentimentos de desvalorização e de solidão nas situações de conflito, podendo ter reflexos sobre a saúde dos professores que, por sua vez, se afastam do trabalho ou abandonam a carreira docente.

É necessário, pois, não apenas para os alunos, mas para os professores e toda a comunidade escolar que a violência verbal/psicológica, como qualquer outra manifestação de violência, seja enfrentada e solucionada.

Reiterando que não é possível realizar uma análise quantitativa dos padrões de violência em cada escola, por incompletude de informações (já que essa descrição não foi contemplada em todas as dissertações), pode-se afirmar que a violência física aparece, de forma explícita ou implícita, em segundo lugar.

A violência física é o uso da força ou poder com o objetivo de ferir, causar dor ou incapacidade, podendo levar, inclusive, à morte (MINAYO, 2006). Embora seja mais frequente entre os alunos, tem ocorrido também contra professores, em menor escala, mas em um nível também preocupante.

Rezende (2017), por exemplo, traz relatos que, nas escolas de São Caetano do Sul, *locus* de sua investigação, antes da implementação da JR, “adolescentes agrediam professores, colegas ou destruíam o patrimônio” (REZENDE, 2017, p. 88) (sublinhamos).

Da mesma forma, Santana (2011) reporta que, em sua investigação, identificou ocorrência de violência entre alunos e também entre alunos e professores e, ainda, que a violência permeia o âmbito escolar, inclusive em atos contra a integridade física, trazendo medo, insegurança e diversas consequências à saúde.

Penha et al. (2019) refletem que o comportamento agressivo, tanto físico, quanto verbal, reproduzia as vivências dos alunos que enfrentavam violência em casa. (PENHA et al, 2019).

Nesse ponto, é necessário retomar a discussão teórica acerca da violência estrutural, para não se conceber a violência familiar com uma visão unilinear de causa e efeito, na qual se enxergam apenas o agressor, movido por sua índole ruim, e a vítima

que, em algum momento, poderá reproduzir a agressão. É preciso enxergar a violência familiar como resultado de diversas causas, inclusive como fruto de uma dinâmica sociocultural e política, já amplamente discutida, que repercute em todo o tecido social.

Logo, como já se discutiu, é preciso contextualizar o fenômeno da violência familiar, levando-se em consideração que o ambiente sociopolítico e cultural cria as condições que facilitam sua expressão. No entanto, não se pode desconsiderar que é na família que crianças e adolescentes desenvolvem seus processos de identificação e definem seus papéis sociais de classe, gênero e cultura de classe e, portanto, os contextos familiares imersos em violência terão reflexo sobre seu comportamento.

Ao investigar sobre a percepção da violência pelos sujeitos da escola, Santana (2011) observou que não há regras claras pré-combinadas. Evidentemente, não são desejáveis regras estabelecidas de forma autocrática, arbitrárias, despojadas de sentido e baseadas no respeito unilateral. Mas é preciso que existam regras:

Para a juventude, a escola deveria ser um local de sociabilidade, com espaços para encontros e segurança garantida. Quando a escola não oferece espaços seguros, regras claras e limites definidos, os alunos experimentam uma sensação de não-pertencimento. Neste clima, os alunos são levados a viver concretamente a “lei do silêncio”, imposta pelos chefes do tráfico de drogas, e perdem a confiança nos adultos e na própria escola (ABRAMOVAY, 2005, p.111). (Grifo da autora).

Como reflete D’Antola (1989), é necessário que haja uma diretriz disciplinar de base pedagógica ampla, legitimada pela comunidade escolar, consonante com seu Projeto Político Pedagógico, na qual sejam incluídas regras e procedimentos disciplinares claros, que serão tanto mais legitimadas, quanto maior for a participação dos alunos em sua elaboração. Tal participação favorece o sentimento de pertencimento e a sensação de que se tem algum poder sobre as disposições coletivas, motivando e criando um senso de responsabilidade comum. Inclusive, é importante que sejam regras amplamente disseminadas entre toda a comunidade escolar, para garantir que seja claro, para todos, quais são as expectativas pedagógicas e sociais presentes na instituição.

Dias (2019) traz uma questão interessante, ao identificar, em sua pesquisa, a violência de gênero. Na escola, foram priorizadas as meninas para a realização dos Círculos Restaurativos, porque sempre se envolvem em conflitos, mais que os meninos. E, ainda, porque são vulneráveis, em sua relação com os meninos, considerando-se “um aspecto social mais amplo, que é a própria condição feminina, aspecto cultural relativo a gênero num contexto social machista, característico da sociedade pernambucana,

nordestina, brasileira”. (DIAS, 2019, p. 69): “O projeto ‘Eu vejo flores em você’ traz como objetivo trabalhar o empoderamento feminino” (Dias, 2019, p. 66). “[...] Por isso a prioridade são elas. [...]. E também tem a questão da vulnerabilidade das meninas, que na sociedade é maior”. (P2M) (DIAS, 2019, p. 69).

De fato, como refere Saffioti (2011), condições históricas e culturais têm, ao longo do tempo, contribuído para legitimar a crença na superioridade do homem em relação à mulher.

É cediço que a hierarquia de gênero e relações de poder permeiam as estruturas e relações sociais, sendo, portanto, essencial tratar as relações de gênero na Educação.

Chama a atenção o fato de a escola ter optado por implementar a Justiça Restaurativa, sob essa perspectiva, qual seja, contribuir para o empoderamento das mulheres.

Para Kabeer (*apud* SARDENBERG, 2006, p. 06)), empoderamento refere-se “aos processos através dos quais, aqueles aos quais foi negada a capacidade de fazer escolhas, adquirem tal capacidade”. Sendo as relações de gênero aceitas, muitas vezes sem questionamentos, é primordial que as mulheres percebam a possibilidade de realizarem escolhas e abandonarem a condição de subalternidade.

Dias (2019) aduz que as meninas daquela escola estavam, frequentemente, envolvidas em conflitos, não só como vítimas do “machismo”, mas também entre si. Nesse sentido, é oportuna a reflexão de Nogueira (2005), de que crianças/adolescentes que são vítimas e também agressoras (vítima/agressor) merecem especial atenção especial, haja vista que apresentam uma provável alteração psicológica, como depressão e ansiedade, além de serem inseguras ou terem outro comportamento inadequado, querendo humilhar colegas, para ocultar uma limitação pessoal.

Conforme o autor, a criança/adolescente vítima/agressora costuma ser reativa emocionalmente, hiperativa e impulsiva. Robin *et al.*, 2005 *apud* Silva, 2012 refletem que, possivelmente, seu comportamento agressivo nasce da modulação inadequada da raiva, em que a irritação supera a capacidade de elaborar estratégias para alcançar seus objetivos.

Portanto, ao oferecer às meninas um espaço de reflexão e diálogo, a escola parece ter trilhado um caminho bastante positivo na superação da hierarquia de gênero. Certamente, os meninos terão, em outros momentos, oportunidades para também reverem o papel de homens na sociedade e na escola. Como afirma uma professora entrevistada:

“[...] então focaram nisso, dar conta do que pode agora, porque não consegue dar conta de todo mundo (P2M)”. (DIAS, 2019, p. 69).

Destaca-se que foi realizada uma breve contextualização sócio-política da produção das dissertações, sob a hipótese de que, possivelmente, as implicações sociais e econômicas de cada governo possam ter influenciado a ocorrência de maior ou menor grau de violência nas escolas. No entanto, não foi possível realizar tal apuração, eis que a amostra, nesse sentido, não foi suficiente, ou seja, o número de dissertações (entre as que compõem o *corpus*), produzidas em cada governo, não foram em número capaz de permitir referida análise, inclusive porque nem todas traçaram um panorama da violência nas escolas pesquisadas.

Por outro lado, em que pese a limitação (já apresentada) de realização de uma profunda análise, com informações quantitativas, foi possível observar como as escolas, cujas experiências foram objeto de investigação, concebem e lidam com a violência.

Foi também possível identificar que, em graus diferentes, as escolas se deparam, cotidianamente, com uma violência multicausal e multifacetada, e se vê diante da necessidade de encontrar caminhos para superá-la. Destarte, se viu que difere bastante a percepção de seus sujeitos acerca da própria ocorrência de atos violentos no espaço escolar, tanto quanto a busca por novas alternativas também varia muito entre as escolas, podendo ser observados grandes esforços, tanto quanto passividade.

4.2.2 Fatores que facilitaram ou dificultaram a prática da Justiça Restaurativa

Da análise dos dados produzidos, pode-se afirmar que os fatores facilitadores e dificultadores foram indicados pelos autores das pesquisas, conforme se apresenta nos quadros a seguir. Destaca-se, no entanto, que o fato de um fator facilitador não ter sido marcado não indica, necessariamente, que ele tenha sido negativo. Certamente, pode apenas não haver sido mencionado e, de fato, nem todas as dissertações apresentadas contemplaram esse aspecto. O pesquisador, por exemplo, que investigou várias escolas ou municípios, deixou de apresentar determinada informação, haja vista que nem sempre detalhou cada aspecto relativo a cada escola.

a) **FACILITADORES**

Autores	Gestão democrática e entusiasta da JR	Professores abertos à JR	Rede de apoio	Capacitação eficiente dos facilitadores	Divulgação do projeto e sensibilização	Prévio consenso da equipe	Envolvimento e corresponsabilidade	Sala/ espaço próprio para as práticas	Parceria com outras áreas	Recursos financeiros
Araújo (2010)								X		
Santana (2011)	X	Alguns	X							
Baroni (2011)										
Guimarães 2013	X		X				X			
Santos 2014									X	
Lima 2014	X							X		
Almeida 2016		X								
Cândido 2016	X									
Rezende 2017			X							X
Dias 2019	X	alguns	X	relativamente			parcial	X	X	
Leajanski e Pimentel 2020	X	X	X	X	X	X	X			
Penha <i>et al</i> 2020					X					

Quadro 4 - Fatores Facilitadores do Projeto de Justiça Restaurativa

Fonte: Elaborado pela autora

DIFICULTADORES

	Gestão não aberta à JR	Profes. Resistentes	Falta de voluntários	Rotatividade dos profissionais	Rede de apoio insuf. ou inex.	Má capacitação	Má divulgação	Falta de consenso prévio
--	------------------------	---------------------	----------------------	--------------------------------	-------------------------------	----------------	---------------	--------------------------

Araújo (2010)					X	X	X	X
Santana (2011)		alguns	X	X		X	X	
Baroni (2011)		X	X		X	X	X	
Guimarães 2013								
Santos 2014	X	X					X	X
Lima 2014								
Almeida 2016			X		X			
Cândido 2016		X	X	X				
Rezende 2017			X				X	
Dias 2019		alguns				insuficiente		
Leajanski e Pimentel 2020		alguns						X
Penha <i>et al</i> 2020								

Quadro 5 - Fatores Dificultadores do Projeto de Justiça Restaurativa
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme se vê no Quadro 4, Santana (2011); Guimarães (2013); Lima (2014); Cândido (2016); Dias (2019) e Leajanski e Pimentel (2020) relatam haver encontrado, em suas pesquisas, escolas com uma direção democrática, coincidindo com o fato de serem também abertas à proposta da JR. Ressalta-se que os demais autores podem apenas não ter oferecido informação a respeito.

Santos (2014), por outro lado, relata que a Diretora da escola dificultou a realização do projeto e, portanto, seu êxito, por não demonstrar qualquer entusiasmo com a proposta, pela pesquisadora, de implementação da JR. Não se comprometeu ou colaborou. Também Baroni (2011) identificou que a Direção das duas escolas não ofereceu o apoio necessário ou não se comprometeu.

O presente estudo identificou iniciativas de profissionais de outras áreas (psicologia, assistência social, políticas públicas) na aplicação da JR nas escolas. Considerando que os projetos são, em geral, conduzidos por gestores e/ou professores. E que, mesmo que a iniciativa parta de pessoas de fora da instituição, o êxito e continuidade

dependerá da equipe pedagógica, a colaboração e a crença da gestão escolar em projetos de JR são basilares, constituem um requisito indispensável para que venham a obter êxito.

A implementação da Justiça Restaurativa implica em uma reorientação da gestão de conflitos, o que exige mentalidades abertas a mudanças e que acreditem na JR, como alternativa capaz de solucionar melhor os conflitos. Destarte, a gestão permeia todo o processo pedagógico e o gestor é o articulador dos aspectos que envolvem tal processo e elo entre os atores educacionais.

Guimarães (2013, p. 62) reflete que:

É importante destacar a importância do papel do diretor escolar enquanto articulador do trabalho, no processo de instauração dos círculos restaurativos. O processo de inclusão exige envolvimento do coletivo escolar, através de uma gestão que promova a participação de todos os atores de maneira que haja corresponsabilidade nas decisões e ações a serem desenvolvidas durante o processo.

Assim, contar-se com gestões democráticas, abertas a mudanças e que acreditam no potencial da JR como alternativa de resolução de conflitos, é um fator altamente facilitador, ao passo em que gestões centralizadoras ou resistentes a mudanças dificultam a realização e êxito. Observou-se a identificação de gestões democráticas, que coincidentemente são também abertas à mudança de paradigma, ou seja, abertas à proposta da JR. Outras se mostraram resistentes, sem qualquer crença na possibilidade de resultados positivos. E também foram encontradas gestões que acreditam na JR, mas são centralizadoras, não permitindo que a equipe de professores participe do processo de reflexão e consenso sobre a aplicação da JR, o que os faz se sentirem à margem do projeto e totalmente desmotivados a colaborar.

Os professores são os que lidam mais tempo diretamente com os alunos e precisam estar imbuídos da crença em alternativas de resolução de conflitos que priorizem o diálogo e a reflexão, para que um projeto de JR possa ter bons resultados.

Ainda que o professor não seja um Facilitador, é fundamental, a nosso ver, que ele incorpore a nova mentalidade em seu fazer diário, a fim de que se possa alcançar bons resultados com a JR. Não basta que se realizem Círculos Restaurativos pontuais na escola. É preciso que a ação deixe de ser meramente focada em determinado conflito, para se expandir pelo ambiente escolar através da instrumentalização dos sujeitos.

Ao favorecer o diálogo e a reflexão dos envolvidos, promovendo, entre eles, uma relação empática e humanizada, o professor promove a autonomia moral não só dos

envolvidos, mas de todo o grupo (PIAGET, 1996). E, enfim, sem dúvida, contribui para o êxito do projeto de JR.

Guimarães (2013) relatou que os professores da instituição acreditaram na JR e se envolveram no projeto, enquanto Santos (2014) e Cândido (2016) identificaram professores resistentes à implementação do projeto e com forte crença na forma punitiva de solução dos conflitos. Já Rezende (2017) encontrou professores que não incorporam a mentalidade restaurativa, chegando a usar comunicação violenta e julgamentos próprios da justiça retributiva, até mesmo ao realizar os Círculos.

Leajanski e Pimentel (2020) relataram que a resistência inicial de alguns professores cedeu, ao se darem conta de como são realizados os Círculos e do potencial do projeto, tendo, inclusive, lista de espera de professores interessados no curso de capacitação. Esse dado leva a especular se a resistência dos professores, identificada nos outros estudos, se deve, eventualmente, ao desconhecimento da proposta.

Leajanski e Pimentel (2020) reportam que a falta de consenso prévio entre a equipe de profissionais, acerca da implementação do projeto de JR, foi um fator negativo. Também Araújo (2010) encontrou uma equipe de professores ressentida por não ter sido consultada, pela gestão, acerca da implementação do projeto e, por isso, não era colaborativa.

Na visão da pesquisadora, o fato de a implantação do projeto não ter sido pensada e realizada democraticamente fez com que os professores se sentissem desconsiderados, o que parece ter reforçado o desinteresse pelas ações propostas pela gestão.

A implantação do projeto feita unicamente pela equipe diretiva não potencializou a mobilização dos diversos segmentos para que, internamente, analisassem os tipos de manifestações violentas, suas múltiplas causas e consequências, para que pudessem assumir um compromisso coletivo pela busca de alternativas.

De fato, como afirma Moraes (2003, p. 265), “a mudança organizacional deve ser [...] catalisada de dentro para fora, envolvendo o maior número de pessoas possível”.

Almeida (2016) e Baroni (2011) trazem uma informação interessante, ao identificarem equipes de professores que acreditam na JR e até desejam sua aplicação na escola, mas não se envolvem, esperando que outros resolvam o problema da violência na instituição, já que são pagos, conforme acreditam, apenas para ministrar conteúdos. No caso investigado por Almeida (2016), esperam que a questão seja resolvida pelo Núcleo (NJJRE), enquanto em Baroni (2011), os professores delegam para o Professor-mediador.

Também Santana (2011), em sua pesquisa, observou a crença da maior parte dos professores (87,05%) de que a solução dos casos de violência deve partir de outras pessoas: da Direção (46,32%) ou Coordenação Escolar (5,55%); ou da Polícia (35,18%).

Cândido (2016) identificou também professores que, com uma única exceção, não se disponibilizaram para as ações do projeto, alegando sobrecarga de trabalho.

Chama a atenção em Santana (2011), a concepção de que a solução para violência deve partir da polícia. Os professores revelam assim que, sem dúvida, a expectativa é por ações mais repressivas que preventivas. Tais mentalidades se opõem, sem dúvida, às propostas restaurativas, que contam com o envolvimento de todos os agentes da educação e abertura à busca de soluções mais humanizadas e democráticas.

Curioso que Santana (2011) tenha identificado que os alunos compartilham a tendência de atribuir ao Diretor (39,18%) e à Polícia (9,45%) a função de resolver os incidentes violentos na escola, evidenciando a descrença de grande parte dos alunos em perceber, no professor, uma “figura forte”.

Abramovay (2005), embora perceba que, eventualmente, a polícia possa garantir uma proteção que se torne necessária a professores e alunos no interior das escolas, alerta que sua presença e atuação fazem com que os alunos percam a referência sobre quem é autoridade na escola, tirando deles a concepção de que os professores são educadores de forma integral.

Tal ocorrência pode dificultar o trabalho do professor em sala de aula que, diminuído em seu papel de educador, pode ser mais desrespeitado pelos alunos. Essa configuração que coloca policiais no interior das escolas, com poder de intervenção, nos aproxima novamente da teoria de Foucault, quanto aos mecanismos de controle, disciplina e poder. Trata-se de uma configuração que é, não raramente, criticada, eis que, conforme amplamente discutido em nosso embasamento teórico, o comportamento social positivo não nasce de simplesmente punir ou excluir comportamentos inadequados.

De qualquer forma, a observação dessa tendência dos professores em esperar que as soluções para a violência partam de outros agentes revela que eles se omitem ou, no mínimo, não assumem responsabilidade no sentido de refletir sobre as causas dessa violência (normalmente atribuída a circunstâncias externas) ou de atuar, na busca de soluções. De acordo com Almeida (2009, p. 3), “a chave para a solução da violência pode ser o gestor. Sem ele, nada se faz. Mas ele sozinho não faz quase nada”.

De fato, segundo Santana (2011), a administração da escola pesquisada possuía uma "mentalidade restaurativa", porém em descompasso com a mentalidade de grande parte dos professores, que resistem à nova maneira de enxergar os conflitos e seus encaminhamentos.

Conforme ressalta Ruotti (2006), o professor tem um papel fundamental para a redução da violência que atinge as escolas. Também Cubas (2006) refere que, embora não se desconheça o fato de que grande parte dos educadores se sintam impotente diante de tal fenômeno, quase a unanimidade dos pesquisadores destaca o papel fundamental dos docentes na intervenção e prevenção da violência.

Santana (2011) refere como fator positivo a existência, na experiência investigada, de alguns professores imbuídos de uma certa mentalidade restaurativa, utilizando o diálogo e a mediação em sua prática cotidiana, no trato com as questões disciplinares. Porém, na mesma instituição, encontrou professores resistentes a mudanças e, inclusive, alguns que gostariam que se pudesse utilizar a palmatória ou que a escola se transformasse em um quartel.

Certamente o corpo docente de uma instituição jamais será um grupo homogêneo. Concepções subjetivas são suas referências para atuação profissional e, inclusive, para processar as informações e formações que recebem como educadores. Razão pela qual é de extrema relevância que a capacitação desses profissionais para a implementação da JR seja capaz de sensibilizá-los.

A capacitação deficiente ou inexistente para que os professores consigam aplicar a JR é indicado por Araújo (2010); Santana (2011); Baroni (2011), mas é possível que tenha sido identificada por outros pesquisadores, que deixaram de detalhar os aspectos envolvendo os projetos de JR nas escolas objeto de investigação.

Sobre a resistência de alguns profissionais diante da JR, é redundante, porém fundamental, lembrar que toda prática está vinculada a um referencial teórico, que pode permanecer oculto, mas jamais estará ausente. Ou seja, como refere Santin (2013), toda prática se inspira e se ilumina por uma compreensão da realidade.

Portanto, não se trata de culpabilizar os professores resistentes à mudança no trato da violência em âmbito escolar, mas de reconhecer que sua formação não é adequada ou suficiente para prevenir e controlar a violência dos jovens.

Nesse sentido, é esclarecedora a lição de Debarbieux (2007), ao defender que a formação docente deve contemplar não apenas saberes disciplinares, mas também

atitudes frente aos problemas de comportamento; que sejam formados também para contribuir na melhora do clima escolar, inclusive com conhecimentos psicopedagógicos. Enfim, que recebam uma formação vinculada à realidade escolar e às suas necessidades imediatas; uma formação que consiga subsidiar o professor para adotar práticas preventivas da violência, no cotidiano.

Segundo Santana (2011) e Baroni (2011), o fato de a ação do professor participante dos Círculos Restaurativos ser voluntária, sem remuneração, representa um ônus a mais, na sua sobrecarregada carga de trabalho, o que desestimula sua participação. Foram identificados profissionais que entendem ser-lhes devida uma remuneração extra para que se capacitem e realizem os Círculos Restaurativos.

Esta autora, no entanto, ousa discordar. Embora perceba a necessidade de valorização profissional do professor, inclusive com aumento salarial, não parece razoável um pagamento extra para que o professor se capacite ou desenvolva estratégias para a solução pacífica de conflitos. Afinal, é próprio do papel do professor aproveitar a capacitação que lhe é oferecida, visando sempre a uma melhor atuação, bem como não lhe cabe apenas ministrar conteúdos, mas contribuir na formação de cidadãos, promovendo uma educação integral. Além disso, os professores podem se beneficiar muito com mudanças que promovam um melhor clima de trabalho, mais humanizado e pacífico.

Segundo Santana (2011), a dificuldade dos professores se voluntariarem se soma a outro fator dificultador, qual seja a instabilidade da permanência do professor em determinada escola, mudando muito a cada ano. A rotatividade de professores, especialmente nas escolas públicas, é um desafio que as escolas se vêm também obrigadas a gerir. Dificilmente qualquer projeto pode ter continuidade, diante da permanente saída de pessoas (muitas vezes capacitadas para tal) e entrada de outros (possivelmente alheios à proposta).

Santana (2011) reflete também que a precariedade da capacitação e socialização dos resultados justificam, em certa medida, a escassez de voluntariado. Corroborando tal entendimento, não nos parece muito considerar que o conhecimento sobre a JR e de resultados promissores possam atrair voluntários.

Sem desconsiderar que os professores são os profissionais da instituição que têm mais contato com os alunos na rotina diária, é importante ressaltar que a proposta da JR na escola não deve ser partilhada apenas por eles, mas deve ser, certamente, um trabalho

colaborativo e interdisciplinar, que envolva todos os profissionais da escola, as famílias dos alunos e, enfim, toda a comunidade.

Araújo (2010) relata, ainda, que foi realizada a parceria institucional com o Projeto Justiça para o Século 21, o que representou uma rede de apoio para a escola. Porém não foi bem utilizado tal apoio, em razão de, como já mencionado, a gestão escolar não ter permitido a participação dos professores nas reflexões e decisões por implantar o projeto, o que implicou na não adesão dos mesmos.

Baroni (2011) também refere que as experiências analisadas foram desenvolvidas no âmbito um projeto maior intitulado “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos”, o qual resultou de uma parceria com o Poder Judiciário, Secretaria de Educação e Fundação para o Desenvolvimento da Educação. No entanto, a pesquisadora entende que a capacitação oferecida por tais parcerias não foi suficiente, e tampouco, bem aproveitada. Oferecidas dez vagas para formar Facilitadores que pudessem, posteriormente, multiplicar os conhecimentos, cada escola enviou dois ou três professores, nem sempre com perfis adequados. Além disso, esses professores “capacitados” não se envolveram e nem multiplicaram conhecimentos, tendo simplesmente participado da formação, como uma obrigação assumida.

Almeida (2016) refere que a experiência, por ele investigada em 12 (doze) escolas, fora implementada pelo Núcleo de Justiça Juvenil Restaurativa nas Escolas (NJJRE), em uma iniciativa do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (MPRN), em parceria com o Ministério da Justiça. Tais parcerias representaram grande contribuição às escolas, mas, por outro lado, não foram também tão bem aproveitadas, eis que as escolas, na maior parte dos casos, passaram a deixar a cargo apenas do Núcleo, os encaminhamentos e soluções, não havendo se empenhado na divulgação e participação. Assim, as experiências acabaram sendo limitadas, já que o Núcleo é pequeno em relação à demanda.

Dias (2019) esclarece que a escola buscou parcerias, tendo conseguido, como exemplo citado, com a ONG Coletivo Mulher e Vida, que contribuiu positivamente, também porque tal apoio foi bem aproveitado pela gestora. A pesquisadora foi, inclusive, a única a relatar uma experiência com a JR em escolas, que tenha recebido financiamento. E não há dúvida de que recursos financeiros são muito bem-vindos para a realização de projetos como esses que se discutem, para capacitação, divulgação, sensibilização e socialização dos resultados.

Uma rede de apoio ou a realização de parcerias é, sem dúvida, de extrema importância, sendo que a escola, sozinha, pode pouco. As parcerias levam experiências e possibilidade de capacitação dos profissionais, o que é praticamente determinante no êxito do projeto de JR.

Destarte, outros pesquisadores e também sujeitos das instituições apontaram a necessidade de uma rede de apoio, assinalando que a escola se vê impotente para lidar, sozinha, com a violência. Certamente, é de grande importância o estabelecimento de parcerias e a existência de apoio às escolas. Porém, como se vê, não basta que o apoio venha de fora, se os sujeitos, nas escolas, não se empenharem.

Araújo (2010) refere como facilitador o fato de que a escola, não obstante inúmeros obstáculos apresentados, ter disponibilizado uma sala especificamente para a realização dos Círculos Restaurativos, nomeando-a, inclusive. Outros pesquisadores podem, eventualmente, apenas ter deixado de registrar tal disponibilidade, mas em outros casos, realmente pode ter faltado tal atenção. Entendemos ser um fator importante, na medida em que confere importância ao ato e, de certa forma, o oficializa.

Outro fator que deixou muito a desejar e, portanto, consistiu também em um dificultador em Santana (2011) e Penha et al (2020), foi a precariedade da divulgação do Projeto e da socialização dos resultados, sendo que muitas vezes os professores e, tampouco os alunos, tinham conhecimento sequer da existência da aplicação da JR na instituição. Ruotti (2006) assevera que qualquer projeto de enfrentamento à violência em âmbito escolar exige ações como:

- a) sensibilizar e motivar os grupos envolvidos, ou seja, a possibilidade de implantação do projeto passa pela sensibilização e envolvimento do corpo de funcionários, a fim de que o projeto seja incorporado nas práticas cotidianas da escola; b) encorajar ampla participação, a fim de que os projetos possam transitar do planejamento para a execução (RUOTTI, 2006, p. 210).

No entanto, Santana (2011), por exemplo, identificou, na instituição, 10% dos professores e 41,7% dos alunos sem qualquer conhecimento da prática na escola, quatro anos após sua implementação. E boa parte que sabia de sua existência, afirmou não saber o que fazer para acionar as pessoas capacitadas para a realização da prática restaurativa (30% dos professores e 56,27% dos alunos).

Logo, muitos foram os dificultadores para a realização e êxito da aplicação da JR nas escolas, cujas experiências foram objeto de pesquisa. Por outro lado, foi possível

observar, em menor quantidade, mentalidades abertas à JR, se empenhando em busca de caminhos para a redução da violência em âmbito escolar.

4.2.3 Impacto da Justiça Restaurativa na redução da violência

Inicialmente, ressalta-se uma vez mais que a JR é uma alternativa no enfrentamento da violência, que representa uma forma de educar para sua redução. No entanto, esta autora jamais teve a ilusão de que tal alternativa irá ocasionar o fim da violência, a qual, conforme se discutiu, é extremamente complexa e tem raízes profundas na própria estrutura social.

Com esta consideração, passo a interpretar os dados. Optou-se por agrupar nesta última categoria, subcategorias, quais sejam: efetividade dos círculos restaurativos na resolução de conflitos; impacto da JR nas relações cotidianas na escola; impacto da JR na prevenção da violência (não reincidência).

Ressalta-se que, conforme a análise acima, muitas experiências não foram vivenciadas na forma preconizada pela proposta da JR, em razão dos diversos dificultadores. Ou, como refere a gestora de uma escola, as experiências “não foram realizadas ao ‘pé da letra’” (SANTANA, 2011, p. 156).

Em quase todas as experiências, foram realizados Círculos Restaurativos não precedidos de efetiva mudança de mentalidades, em que os professores e/ou a Direção continuaram com uma crença e posturas retributivas.

Nesse sentido, como se viu, há relato até mesmo de utilização, pela Facilitadora, de uma linguagem violenta e de julgamentos não coerentes com a JR, dentro dos próprios Círculos. Além disso, em muitas experiências, a realização dos Círculos não foi acompanhada de uma transformação no trato diário com a violência, ou seja, foram apenas experiências pontuais, em uma realidade que se mantinha inalterada em seu conjunto.

Logo, a análise do impacto que a Justiça Restaurativa poderia ter na redução da violência, em meio escolar, resta prejudicado, eis que o que é possível identificar é apenas seu impacto, nas condições e limitações de sua aplicação. No entanto, não é possível identificar qual seria o impacto dessa alternativa na resolução de conflitos, em meio escolar, caso aplicada em condições adequadas.

Com estas considerações, apresentam-se, a seguir, os resultados.

a) efetividade dos círculos restaurativos na resolução de conflitos

Como se viu, muitos foram os dificultadores da prática e, portanto, os Círculos não foram realizados nas condições adequadas, segundo a proposta de JR. Santana (2011) refere que, entre outras circunstâncias que prejudicaram a boa prática, na escola, objeto de sua investigação, está o fato de não terem sido trilhadas todas as fases previstas, muitas vezes solucionando-se o caso já no Pré-Círculo. Também Baroni (2011) destaca os grandes empecilhos enfrentados, especialmente a não adesão dos profissionais e/ou dos alunos).

No entanto, apesar de todas as limitações para a realização dos Círculos, todos os pesquisadores que abordaram sobre sua efetividade, ou seja, sua capacidade de solucionar os conflitos e propiciar a restauração das relações, foram unânimes em reportar que sim, que foram exitosos, satisfatórios. Ou seja, todos os conflitos a eles encaminhados foram solucionados.

Baroni (2011) salienta, no entanto, que os alunos não passaram a simpatizar com a proposta e afirmaram preferir a forma tradicional com que a escola lida com a violência, ou seja, por meio de punições. A pesquisadora alerta para a hipótese de que tal percepção possa decorrer do fato de os Círculos dos quais participaram possam, eventualmente, não ter seguido a proposta da JR, eis que não lhes foi dada, por exemplo, chance de escolherem participar do Círculo, desconsiderando-se o caráter voluntário que deve guiar as ações de JR.

Ora, considerando que a proposta da JR não é conseguir a paz pelo medo, mas por curas efetivas de feridas, reparação dos danos e reintegração do ofensor, parece que, no caso citado por Baroni (2011) não teriam sido realizados Círculos Restaurativos, mas apenas conversas que solucionaram os casos, sem oferecer qualquer formação ou vivência que pudesse se perpetuar e dar frutos.

Ou seja, não é a paz que se quer:
A Paz que Eu Não Quero
A minha alma está armada e apontada para a cara do sossego
Pois a paz sem voz não é paz, é medo.
Às vezes eu falo com a vida às vezes é ela quem diz:
Qual a paz que eu não quero conservar pra tentar ser feliz.
 O RAPPÁ³⁹

³⁹ O Rappa foi uma banda de reggae rock brasileira, formada em 1993 no Rio de Janeiro. Notável por suas letras de forte cunho social. Cf. https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Rappa

Logo, infere-se que, possivelmente, embora se tenha nominado como “Círculos Restaurativos”, muitas experiências realizaram apenas rodas de conversa que, inclusive, foram positivas, já que conseguiram esclarecer confusões, oportunizar reconhecimento de erros e pedidos de desculpas, viabilizando que as partes retomassem as relações.

Como defende Freire, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.42).

Destarte, por mais que o diálogo nos pareça o único caminho viável para a solução da violência, a JR não propõe meramente uma reunião em que se conversa e se expõe pontos de vista. É bem mais que isso, conforme se viu no referencial teórico.

A JR não prescinde, por exemplo, da voluntariedade, da comunicação não violenta, da empatia e de outros valores que a sustentam. De forma que, embora seja positivo que se tenha conseguido solucionar alguns casos de violência, as rodas de conversa não têm o alcance que a JR, a nosso ver, poderia ter.

Retomando o referencial teórico do presente estudo, encontramos que os Círculos Restaurativos buscam gerir conflitos, de forma cooperativa e pacífica, por meio do diálogo, norteados por determinados valores da Justiça Restaurativa (já apresentados). Ocorrem diante de um caso concreto e por opção voluntária dos envolvidos, com vistas a reparar o dano e restaurar as relações, em um processo de escuta, reflexão e expressão, que possa impulsionar necessárias transformações (ALVES, 2012) (Grifamos).

Portanto, as relações, eventualmente, refeitas durante as conversas, não serão tão fortes ou se manterão no tempo, como poderiam, caso a intervenção houvesse se dado na perspectiva da JR, ou seja, uma intervenção acompanhada da mudança de mentalidades; do desenvolvimento da empatia e de um olhar mais humanizado, que se preocupa com as necessidades de todos os envolvidos, em um processo inclusivo e cooperativo.

Conforme Marshall, Boyack e Bowen (2005), já apontado no referencial teórico, a JR é sustentada por valores como participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança. Ou seja, não se trata apenas de conversar e solucionar o conflito pontual, mas de se abraçar uma nova cultura.

A nosso ver, o fato de se ter nominado como Círculos Restaurativos a meras rodas de conversas justifica a afirmação de Santos (2014) no sentido de que os “Círculos Restaurativos” foram exitosos, gerando mudanças positivas nos comportamentos dos

participantes, mas que tais mudanças não foram internalizadas, ou seja, não se mantiveram após curto espaço temporal.

Destarte, há relatos, nas pesquisas selecionadas, de verdadeiros Círculos Restaurativos, experiências bem-sucedidas e gratificantes, em que a escola ou determinada turma se uniu para acolher um aluno (GUIMARÃES, 2013; CÂNDIDO, 2016) ou para tratar uma questão que aflige a comunidade escolar, como a violência de gênero.

Naqueles casos, foi possível notar um movimento na escola que ultrapassou uma roda de conversa, mas que partiu do olhar sensível e humano da equipe escolar e que se sustentou na transformação de mentalidades, no empoderamento de excluídos, na responsabilização do grupo para a convivência na diversidade. Naqueles casos, em nosso entendimento, foram feitos verdadeiros Círculos Restaurativos, que foram todos muito bem-sucedidos, conseguindo atingir seu objetivo.

Enfim, esta autora entende que a efetividade dos Círculos Restaurativos está, não apenas na solução imediata do caso violento, mas também e, especialmente, na perpetuidade do aprendizado, que possa repercutir nas relações e, assim, no próprio ambiente da escola.

Dias (2019) e Leajanski e Pimentel (2020) também relataram que os Círculos Restaurativos atingiram seu objetivo, conseguindo solucionar todos os conflitos a eles encaminhados e a consequente restauração das relações.

No próximo subtópico se discutirá o impacto dessas experiências nas relações cotidianas, o que esclarecerá melhor se as vivências conseguiram transformar a cultura ou se apenas serviram para resolver casos pontuais.

De qualquer sorte, é preciso registrar que todas as experiências realizadas, se atendo mais ao proposto pela JR, se mostraram muito exitosas.

b) impacto da JR nas relações cotidianas na escola

Araújo (2010), Santana (2011) Baroni (2011) apuraram, em suas análises que, tendo em vista os empecilhos encontrados e a tímida realização do Projeto, sem mobilização da escola, as relações cotidianas na escola não foram impactadas. Santos (2014) observou um pequeno impacto nesse sentido, atribuído, por ela, à pouca realização de Círculos e à falta de socialização dos resultados, deixando que a experiência ficasse

restrita a pouquíssimos alunos. Também Rezende (2017) e Almeida (2016) relataram os mesmos dificultadores nas experiências que investigaram, embora Almeida (2016) relate que algumas escolas reconhecem que o Projeto conseguira reduzir a violência em seu âmbito. Lima (2016) e Cândido (2016) referem sobre o sucesso dos Círculos que, no entanto, foram poucos, apontando também para a necessidade de continuidade, ampliação e aprimoramento da experiência, que julgaram extremamente válida.

Santana (2011) observou que houve apenas casos pontuais de alunos que, antes, com condutas violentas, deixaram de apresentá-las. Sem dúvida, o impacto no ambiente da escola, como um todo, não poderia ter sido notado, eis que, em 4 (quatro) anos, apenas 5,26% dos alunos participaram de um Círculo ou Pré-Círculo.

Foi comentado pelos autores, acima referidos, que os casos resolvidos nos Círculos se limitaram àqueles participantes, sem impactar os demais e que, além disso, as mudanças que se acreditava terem sido suscitadas pelos Círculos, se mantiveram por pouco tempo.

Penha et al. (2020) verificaram que, ao final da realização do Projeto, “notou-se, desde já, relativa mudança de mentalidade de vários alunos em relação às temáticas que versavam sobre violência e criminalidade”, mas, assim como Guimarães (2013); Santos (2014) e Almeida (2016), que também observaram o mesmo impacto positivo, alerta para a necessidade de continuidade, eis que o processo de transformação e emancipação efetivas dos sujeitos é um processo demorado. Assim, referidos pesquisadores identificaram mudanças positivas nas relações cotidianas da escola, mas percebem que, se não houver empenho da equipe escolar em reforçar a nova cultura, os resultados serão passageiros.

Dias (2019) e Leajanski e Pimentel (2020) observaram o impacto positivo e duradouro, com incorporação, pelos alunos e docentes envolvidos nas práticas, da nova cultura de respeito, diálogo e empatia.

Segundo Leajanski e Pimentel (2020, p. 233),

Os depoimentos dos facilitadores permitem afirmar que a utilização das práticas restaurativas no colégio, sobretudo a dos Círculos, apresentou resultados positivos em relação à prevenção, resolução e diminuição de conflitos e depredações, ao uso de novas formas de enfrentamento à violência escolar, à melhora do comportamento dos alunos, à valorização do diálogo, ao desenvolvimento do respeito mútuo e à criação de vínculos afetivos.

Dias (2019) relatou que a equipe diretiva da escola é entusiasta da JR, tendo a própria Diretora se encarregado de conseguir parceria com uma ONG e, por meio dela, receber capacitação que, posteriormente, compartilhou com os demais funcionários, incluindo o corpo docente. Além disso, a própria Diretora atua como Facilitadora nos Círculos e capacitou diversos docentes para fazê-lo também, conseguindo que muitos docentes incorporassem a nova mentalidade, passando a agir, conforme a JR, ao lidar com conflitos em suas aulas. Também a sensibilização dos alunos produziu frutos, fazendo com que a JR fosse, de fato, vivenciada no cotidiano escolar, reduzindo a violência de gênero e a violência entre as alunas.

Contudo, Dias (2019) relata também algumas limitações, já que não foi unânime entre professores e alunos a adesão ao Projeto, não tendo a JR sido efetivamente institucionalizada, o que a leva a temer que as mudanças percebidas não sejam perenes.

Enfim, boa parte das pesquisas reconheceu o valor da JR para a redução da violência e melhora nas relações interpessoais nas escolas e, se casos onde não se visualizou impacto positivo, todos alertaram que o resultado não pode ser atribuído ao modelo de justiça. A utilização da JR sem exclusividade (na verdade, de forma bastante tímida), a ínfima realização de Círculos e a precária ou inexistente socialização dos resultados, causados pela falta de capacitação e de voluntários disponíveis para levarem adiante a proposta, aliados a outros dificultadores, impediram que a JR fosse um modelo efetivo de solução de conflitos na escola, que pudesse modificar, naqueles casos, as relações cotidianas, de forma significativa.

c) impacto da JR na prevenção da violência (não reincidência)

Zeher (2012) afirma que o objetivo principal da JR consiste em trabalhar o conflito em sua base, entendendo as causas, consequências e necessidades de vítima e infrator, buscando a responsabilização do ofensor e a reparação do dano, de forma crítica e educativa. Ou seja, a não reincidência não é o objetivo principal.

Porém, como afirma o autor, não reincidir acaba sendo um subproduto dos procedimentos restaurativos, já que, entre os efeitos positivos produzidos, encontra-se o fato de os envolvidos não se envolverem em novos casos, o que, sem dúvida, é uma grande contribuição para a redução da violência.

Nenhum dos autores comentou ter havido reincidência, mas é preciso considerar que alguns não reportaram qualquer informação a respeito.

Santana (2011); Guimarães (2013); Lima (2014); Dias (2019); Leajanski e Pimentel (2020) referem ter sido unânime a informação de que nenhum dos alunos que participou dos Círculos reincidiu. Assim, entende-se que o fato de que, em suas pesquisas, tenha sido reconhecido que todos os conflitos encaminhados foram satisfatoriamente solucionados e que, em nenhum dos casos houve reincidência, representa um importante achado.

Maior relevância adquire esse dado, se se considerar que os casos encaminhados aos Círculos são aqueles percebidos como os mais graves.

Segundo Sposato (2006, p. 158):

A medida somente apresenta eficácia pedagógica se possuir um vínculo de ligação no tempo e espaço com o ato praticado, de modo a funcionar como instrumento de socialização efetiva e não de mera retribuição. Se quebrado esse compromisso, a medida perde suas finalidades principais, e se converte apenas em imposição de um mal, em castigo e retribuição descompromissados.

Logo, os relatos de não reincidência nas dissertações analisadas apontam para a eficácia pedagógica da JR, demonstrando que a comunicação não violenta, o acolhimento das partes e a oportunidade de diálogo e reparação do dano se mostraram uma medida adequada e satisfatória.

Afinal, conforme Bazzon (2014), a aplicação de uma medida inadequada, além de não contribuir para reduzir a violência, pode ter efeitos negativos, na contramão do esperado.

Destarte, conforme já discutido, as dissertações que compõem o *corpus* do presente trabalho não trazem informações quantitativas acerca do impacto da não reincidência ou da aplicação da JR na redução da violência, não podendo, portanto, aferi-lo.

Mas, sendo a reincidência “um dos fatores que mais contribuem para o alto índice de violência”, conforme refere Cruvinel (2016, p. 18), ao combater a reincidência, a escola certamente reduz a violência.

Considerações e proposições

O presente estudo foi proposto com o objetivo de analisar experiências com a Justiça Restaurativa em escolas brasileiras, buscando confirmar (ou não) que sua prática tem conseguido, efetivamente, um impacto positivo na redução da violência. Em momento algum, a proposta foi tratada com a ilusão de que possa representar o fim da violência em meio escolar. É cediço que não há uma solução simplista para questão tão complexa e, portanto, a JR é aqui vista como uma alternativa para educar crianças e adolescentes de forma a reduzir a violência em suas relações.

Nesse passo, na Seção 2, traçou-se um breve panorama da violência em meio escolar, considerando, especialmente, que não se trata de um fenômeno estanque, que nasce e se manifesta apenas naquele ambiente. Ao contrário, conforme apresentado, a violência em âmbito escolar emerge dos contextos relacionais e socioculturais, das sociabilidades moldadas a partir das trajetórias de vida de cada um dos sujeitos. Na escola, como em outros espaços, reverberam, portanto, as diversas facetas das contradições sociais, entre elas a violência.

Nesta perspectiva, discorreu-se que o Estado, ao privilegiar alguns grupos e vitimizar o restante da população, deixando de instituir políticas públicas que a atenda, cria ou fortalece a desigualdade social, deixando parcelas inteiras da população sem condições dignas de sobrevivência. Viu-se que essa violência infligida pelo Estado e determinadas estruturas sociais, na forma de promoção da fome, miséria e exclusão social, conhecida como violência estrutural, é histórica e socialmente produzida.

Longe de defender que a carência material tem, como inexorável destino, a violência, e considerando que ela ocorre em todas as classes sociais, este estudo entende que a violência presente na fome, na intolerância às minorias, no precário serviço de saúde, na justiça pelas próprias mãos; na impossibilidade de estudar, entre tantas outras circunstâncias que degradam, é mediadora das relações sociais contemporâneas. E se a forma pela qual têm se produzido e reproduzido as relações sociais são uma fábrica de violência, então não se pode atribuir o ato delituoso ao indivíduo simplesmente ou à sua família (que não teria se desincumbido de forma eficiente a função de educar), mas também deve ser atribuído às formas de coesão e solidariedade social. Em seguida, se defendeu, com sustentação teórica de diversos autores, que o conflito é inerente ao ser humano, parte integrante da vida humana, eis que é natural que haja colisão de interesses

e opiniões. Principalmente, se identificou que o conflito não é necessariamente algo ruim, mas pode ser até mesmo impulso, oportunidade de crescimento e de amadurecimento social, a depender da forma como for tratado.

Assim, após a breve digressão que permitiu se conhecer melhor o fenômeno da violência, inclusive com contribuições filosóficas, o estudo se debruçou, então, sobre como a escola lida com a violência e quais as consequências, para as crianças e adolescentes.

Tal questionamento foi respondido, ao identificar, com auxílio da literatura especializada, que, em geral (certamente pode haver exceções) as escolas não estão instrumentalizadas para lidar com os conflitos, de forma a transformá-los em oportunidades de crescimento. Além de não haver um eficiente investimento na prevenção, ao responder aos conflitos com meras punições a normas elaboradas unilateralmente, a escola não cria possibilidades para que o agressor tenha contato com as consequências de seus atos ou que possa refletir e deliberar sobre os encaminhamentos e soluções cabíveis. Ou seja, as punições impostas nada ensinam e não viabilizam qualquer mudança positiva nos relacionamentos e, enfim, no ambiente escolar.

Na realidade, as correções realizadas de forma abusiva, às quais os alunos se sujeitam, mesmo sem concordar, fazem com que a escola deixe de ser saudável e passe a responder à violência com violência, o que, conforme se discutiu, configura a violência simbólica. Assim, a escola nega, oprime ou destrói psicologicamente o outro, reproduzindo a violência, ao invés de lidar com ela como ponto de partida para aprimorar os relacionamentos.

Nesse caso, a consequência para crianças e adolescentes é que a escola, ao não conseguir realizar uma boa gestão dos conflitos, os façam se sentir injustiçados, desvalorizados e dispostos a continuar se comportando de forma violenta.

Não se trata de culpabilizar os profissionais da Educação, mas de se reconhecer a necessidade de que sejam formados, instrumentalizados para o eficiente manejo dos conflitos relacionais.

Nesse sentido é que surge a proposta de Justiça Restaurativa, a qual propõe uma forma colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos, em sentido contrário ao modelo tradicional de resposta à violência que se baseia unicamente em punições.

Por todo o exposto no presente estudo, viu-se que a Justiça Restaurativa, que nasce no Judiciário e migra para outros segmentos, inclusive a escola, se baseia em

princípios, valores e protocolos próprios. Com o objetivo de focar os danos e consequentes necessidades da vítima, da comunidade e do ofensor, trata das obrigações que resultam daqueles danos, em um processo inclusivo e cooperativo, envolvendo a todos que tenham legítimo interesse na situação, para a correção dos atos danosos.

O modelo de justiça em comento atua, portanto, sob valores como a participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança.

De forma que a prática da JR implica na incorporação de uma nova cultura por toda a comunidade escolar.

Realizou-se, nesta dissertação, uma pesquisa bibliográfica para levantamento da produção acadêmica nacional, através do BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações – e da ferramenta Google Acadêmico, disponíveis na web, que apresentam experiências nessa área em escolas brasileiras. Ao final, foram selecionados doze (12) estudos que relatam experiências em escolas, de nível fundamental e médio, de diversos estados do país que foram, em seguida, analisadas sob a técnica de análise de conteúdo temático, desenvolvida por Bardin (2011).

Nossa questão central, qual seja, avaliar o impacto da JR na redução da violência em meio escolar, implicou o desdobramento em três outras indagações: 1. Qual a percepção dos sujeitos da instituição acerca da violência em seu meio? 2 – Quais foram os fatores que facilitaram ou dificultaram a prática da JR? 3- Finalmente, qual o impacto da JR na redução da violência naqueles estabelecimentos de ensino? Esta última indagação, por sua vez, se desdobrou em outras três, quais sejam: qual foi a efetividade dos Círculos Restaurativos? Qual foi o impacto da JR nas relações cotidianas da escola? Qual o impacto da JR redução da violência (não reincidência)?

Quanto à concepção de violência dos sujeitos da pesquisa, observou-se que há uma constante, porém não generalizada, confusão entre os fenômenos conflito e violência, o que corrobora o apontado no referencial teórico, no sentido de que tal distinção é, de fato, complexa. Esta circunstância pode explicar, de certa forma, o motivo pelo qual alguns professores e/ou alunos de determinada instituição percebam que há muita violência em seu meio, enquanto outros entendem que não há violência.

No entanto, de forma geral, os relatos permitiram perceber a ocorrência de violência, em maior ou menor grau em todas elas. A maior parte apresenta, inclusive, ocorrência muito frequente de atos muito violentos.

Foi possível concluir, inicialmente, que poucos foram as experiências analisadas, em que se observou a incorporação da JR, com conseqüente mudança de posturas, para que se pudesse avaliar o impacto da prática. Em grande parte, embora se chamassem as reuniões de “Círculos Restaurativos”, foram realizadas apenas experiências pontuais, não acompanhadas de sensibilização, reflexão, mudança de mentalidades; transformação no trato diário com a violência.

Entendemos que a JR, para chegar a causar impacto na realidade escolar, precisa ser amplamente incorporada no fazer diário dos profissionais, iniciando-se pela necessária capacitação; que lhes seja provida uma capacitação que lhes permita desenvolver mentes restaurativas para que, com essa nova perspectiva, possam resolver cotidianamente os conflitos entre os alunos e, diante de determinados casos, fazer encaminhamentos para os Círculos Restaurativos.

Ou seja, certamente a realização de poucos Círculos, entremeados pelas constantes ações retributivas de professores e equipe diretiva, pouco pode fazer para mudar as relações no âmbito escolar. É preciso que todos os atores partilhem da compreensão da JR como alternativa viável e se conduzam por essa crença, para que se possa colher bons frutos de tal prática.

Por outro lado, as experiências investigadas revelam que educadores mais diretamente envolvidos com a prática ou mais conhecedores da proposta acreditam no potencial da JR na escola.

Como se viu, diversos foram os dificultadores, tais como resistência de professores e/ou equipe diretiva, que mantiveram a mentalidade retributiva; má (ou nenhuma) capacitação dos profissionais; gestão centralizadora, que não consegue envolver a comunidade; divulgação e sensibilização dos alunos e pais feita de forma insuficiente ou nem mesmo realizada.

Viram-se escolas que, teoricamente, estão aplicando o modelo há anos, mas que na prática, vários profissionais, incluindo professores, e também alunos sequer tinham conhecimento do projeto na escola.

Enfim, para a consecução do objetivo da presente pesquisa, que consistiu em avaliar o impacto da JR, lamenta-se que grande parte dos trabalhos não revela experiências imbuídas do ideal restaurativo ou aplicada na forma preconizada pela proposta.

Ainda assim, algumas experiências trazem indicadores de que os Círculos Restaurativos são uma excelente estratégia para se lidar com a violência em âmbito escolar. A primeira é que, apesar de todas as limitações para sua realização, todos os pesquisadores que abordaram sobre sua efetividade, ou seja, sua capacidade de solucionar os conflitos e propiciar a restauração das relações, foram unânimes em reportar que sim, que todos os conflitos a eles encaminhados foram solucionados e as relações foram restabelecidas.

Porém, alguns autores perceberam que as relações eventualmente refeitas durante reuniões não baseadas realmente no preconizado pela JR, não são tão fortes ou se mantêm no tempo, como poderiam, caso a intervenção se desse na perspectiva realmente da JR, ou seja, se fosse uma intervenção acompanhada da mudança de mentalidades; do desenvolvimento da empatia e de um olhar mais humanizado, que se preocupa com as necessidades de todos os envolvidos, em um processo inclusivo e cooperativo.

Tanto que apenas quatro pesquisadores observaram o impacto positivo e duradouro, com incorporação, pelos alunos e docentes envolvidos nas práticas, da nova cultura de respeito, diálogo e empatia. Naqueles casos, houve um movimento na escola que ultrapassou uma roda de conversa, mas que partiu do olhar sensível e humano da equipe escolar e que conseguiu transformar mentalidades, promover o empoderamento de excluídos e responsabilização do grupo, inclusive, para a convivência na diversidade.

Os demais autores relatam que houve mudanças imediatas em um número restrito de participantes, que nem sempre se mantiveram, alertando para a necessária continuidade e reforço das práticas.

Dessa forma, pode se concluir que a JR, uma vez aplicada conforme preconizada, pode, não apenas solucionar os casos de violência a ela encaminhados e restabelecer relações rompidas, como pode ter um impacto muito positivo no cotidiano da escola.

Quanto à reincidência, nenhum pesquisador reportou sua ocorrência, ressaltando-se, porém, que não se pode afirmar não ter havido, sendo que o autor pode ter simplesmente deixado de abordar esse aspecto. Destarte, todos que o abordaram, foram unânimes em afirmar que nenhum aluno participante de Círculos nas escolas, por eles investigada, veio a reincidir.

Esse dado adquire especial relevância, ao se considerar que são encaminhados para os Círculos os casos que, entre tantos, são percebidos como os de maior gravidade.

Enfim, a experiência brasileira de aplicação da JR em âmbito escolar é recente, mas já conta com um considerável número de estudos que revelam, porém, não se tratar de experiências contínuas e nem mesmo que guardam a originalidade da proposta, alicerçadas, de fato, em seus valores, objetivos e protocolos.

A crença arraigada de que a violência só pode ser combatida por meios punitivos, oposta à opção fundada em princípios restaurativos e restauração das relações é uma limitação importante a dificultar a implementação de projetos de JR. No entanto, transformar mentalidades, por mais que seja uma tarefa difícil e complexa, não é impossível. Nas experiências visitadas, por exemplo, se viu a existência de algumas mentalidades restaurativas, ainda que sejam em menor quantidade.

A conclusão final desta autora é que, em que pese as pesquisas investigadas revelarem experiências limitadas por diversas circunstâncias, de tudo que se viu, pode-se afirmar que, se bem aplicada, a proposta de JR poderá viabilizar um importante impacto na redução da violência em meio escolar.

A nosso ver, inclusive, não há caminho viável para a solução e redução da violência, tanto em meio escolar, como em qualquer âmbito, que não seja pautada no diálogo, no respeito mútuo, na esperança, participação, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade e empoderamento, valores que sustentam a JR.

Àqueles que pretendem implementar a proposta de JR na escola, a título de contribuição, propomos que busquem alianças, parcerias. É muito importante que haja uma rede de apoio, pois é muito difícil que a escola, sozinha, consiga êxito em um projeto de tal magnitude. Uma iniciativa em rede, como as implementadas pelo Estado, através da Secretaria de Educação, ou que conte com parcerias com o Judiciário e Ministério Público ou com alguma ONG, por exemplo, certamente contará com apoio em múltiplos sentidos, notadamente para a formação dos profissionais.

Propomos também que, antes da proposição da realização de Círculos, seja feita a sensibilização do grupo de profissionais, alunos e pais, com a criação de espaços de reflexão e escuta da comunidade escolar acerca dos conflitos e violências presentes na escola, suas causas, formas de manifestação e também sobre seu enfrentamento, além de que se garanta que a proposta de JR, seus valores e protocolos sejam conhecidos por todos da comunidade escolar.

É fundamental que haja disponibilidade dos profissionais, alunos e pais para aderirem à proposta, que poderá ser fomentada com a divulgação e discussão sobre

experiências práticas em outras escolas, palestras, vídeos, manuais, dinâmicas. Enfim, é preciso que haja uma prévia mobilização da comunidade escolar para que, de fato, se crie um ambiente restaurativo.

A realização dos Círculos só deverá acontecer, a nosso ver, após vencidas resistências, formados os Facilitadores e que a escola esteja mobilizada para resolver seus problemas, compreendendo, de fato, a JR como uma prática educativa vinculada à resolução dos conflitos sem o uso da violência.

Entendemos que a formação, assim como a sensibilização, é determinante para o sucesso ou fracasso da iniciativa. Conforme mencionado, iniciativas em rede já costumam contar com amplo material didático e profissionais aptos a multiplicarem os conhecimentos sobre a JR.

Na verdade, entendemos que é muito importante que a JR venha a se constituir em uma Política pública, tanto em âmbito jurídico, quanto na Educação, como uma alternativa sustentada no novo paradigma que, ao invés de priorizar a mera punição, busca a conscientização, a responsabilização pelos atos delituosos, a reparação e a restauração das relações.

Uma vez que se constitua política pública de Estado, certamente as Secretarias de Educação irão investir recursos na orientação e monitoramento do processo de implementação da JR nas escolas.

Não sendo o caso de se ter uma rede de apoio, no entanto, é importante buscar parcerias, que possam financiar cursos e material didático. É salutar que os profissionais da instituição, já formados, tornem-se multiplicadores, formando outros Facilitadores, até que toda a escola adote a mesma linguagem e postura.

Por fim, sugerimos que novos estudos sejam feitos no Brasil, para acompanhar a evolução dos Projetos, identificando as possíveis desistências e conseqüentes extinções, bem como suas causas, e também os projetos que tiveram continuidade e aprimoramento, para que as experiências acumuladas continuem apontando o caminho para melhores e mais profícuas aplicações da JR.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. et al. **Conversando sobre Violência nas Escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/conversando_sobre_violencia.pdf Acesso em 18 out. 2021.

ABRAMOVAY, Miriam. (2005). **Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO no Brasil**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000093.pdf> Acesso em 18 out. 2021.

AGUINSKY, Beatriz Gershenson; SILVA, Gabriela Machado da; PACHECO, Cássia Linhares; AVILA, Lisélen de Freitas. **Judicialização dos conflitos escolares: desafios para a materialização dos princípios do Sinase**. 2014. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7869/2/Judicializacao_dos_conflitos_escolares_desafios_para_a_materializacao_dos_principios_do_SINASE.pdf. Acesso em 13 out. 2022.

ALBINO, Priscilla Linhares.; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves (2012). Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Eletrônica do CEAFA**, 1(2), 1-21. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/biblioteca/arquivos/revista/edicao_02/vol1no2art4.pdf Acesso em: 03 fev. 2022.

ALMEIDA, Alberto Carlos. **A cabeça do brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ALMEIDA, Arthemis Nuamma Nunes de. **Práticas restaurativas nas escolas públicas: o que a experiência do município de Natal/RN pode revelar**. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23374/1/ArthemisNuammaNunesDeAlmeida_DISSERT.pdf Acesso em 10 fev. 2022.

ALMEIDA, Fernando José de. As violências que estão na escola. **Nova Escola**. São Paulo, 10 abr. 2009, p. 88 - 89. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/violencias-estao-escola-432178.shtml> Acesso em 12/06/2022.

ALVES, Rubem. **Sobre o Otimismo e a Esperança. Concerto para corpo e alma**. Editora Papyrus. 2012.

ALVES-MAZZOTTI; Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O Método nas Ciências**. São Paulo: Pioneira Thomson. 2002.

ANDRADE, F. C. B; OLIVEIRA, A. P; GONZAGA, K. R. V. Da violência para a cultura de paz na escola: Contribuições da pedagogia institucional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 22, n. 37, jul. /dez. 2017

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago. 2011.

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?** 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3631/1/421845.pdf> Acesso em 11 jun. 2022.

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Atendimento a mulheres e famílias vítimas de violência doméstica**. Perfil, Assis, SP, v. 9, p. 5-15, 1996.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense. Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. Tradução de José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ARENDT, Hannah. Que é liberdade? In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

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

BARONI, Mariana Custódio de Souza. **Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais**. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92263/baroni_mcs_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: Acesso em: 03 fev. 2022.

BESEN, Beatriz Oliveira; ANSARA, Soraia. Violência estrutural e marcas ditatoriais: análise psicossocial a partir de narrativas periféricas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 16(2), São João del-Rei, abril-junho de 2021

BOSCHETTI, Ivanete. Expropriação de direitos e reprodução da força de trabalho In: Ivanete Boschetti (Org.) **Expropriação e direitos no capitalismo** / São Paulo: Cortez, 2018. p. 131-166.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Petrópolis: Ed. Vozes 1992.

BRANCHER, Leoberto. **Iniciação em Justiça Restaurativa – subsídios de práticas restaurativas para a transformação de conflitos**. Porto Alegre: Ajuris, 2006.

BRANCHER, Leoberto. TODESCHINI T.T.; MACHADO, C. (orgs). **Justiça para o Século 21: instituindo práticas restaurativas. Manual de Práticas Restaurativas.** Porto Alegre: juris, 2008.

BRECHT, Bertold. **Poemas** [estudos, antologia, tradução Arnaldo Saraiva; co-tradução com Sylvie Deswarte. Lisboa: Presença, 1970.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 27, Jun 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jZNt36RPPt4XZt9HYGyD5wv/?lang=pt> Acesso em 16 jun. 2022.

CÂNDIDO, Valéria Bressan. **Experiências e propostas de Justiça Restaurativa – um estudo de caso em uma escola estadual em Mogi das Cruzes.** 2016. 106 f. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de São Bernardo do Campo/SP. 2016. Disponível em: https://pitangui.uepg.br/eventos/justicarestaurativa/_pdf/ANAIS2016/Um%20estudo%20de%20caso%20em%20uma%20escola%20estadual%20em%20Mogi%20das%20Cruzes.pdf Acesso em: 13 fev. 2022.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Violência no cotidiano da escola básica: um desafio social e educacional. **Revista Educação-Puc**, Porto Alegre, ano XXI, n. 34, p. 7-22, abril 1998. Disponível em: <https://revistaeducacao-violencia-no-cotidiano-da-escola-basica-um-desafio-social-e-educacional/> Acesso em 16 mar. 2022.

CERQUEIRA, Daniel. LOBÃO, Waldir. Determinantes da Criminalidade: Arcabouços Teóricos e Resultados Empíricos. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 47, no2, 2004, pp. 233 a 269. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333264267_Determinantes_da_Criminalidade_-_Cerqueira_e_Lobao_-_Dados_a02v47n2 Acesso em 10 set. 2021.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Universidade Federal de Sergipe. **Rev. Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul-dez. 2002.. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26374055_A_violencia_na_escola_como_os_sociologos_franceses_abordam_essa_questao Acesso em 06 out. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TytpKNQ94yYRNYmhqBXTwxP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 10 nov. 2021.

_____.; CHRISPINO, Raquel Santos Pereira. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: aval. pol. públ.**

Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bsbRR9kkgbRZznb8dys4Npf/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 19 fev. 2011.

COSTA, Anelice Teixeira da. **Educação em solução de conflitos na escola: por uma formação voltada à cidadania, à cultura restaurativa e ao acesso à justiça infanto-juvenil**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ASJERK/1/anelice_teixeira_da_costa__disserta__o_de_mestrado.pdf Acesso em: 10 fev. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. (Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha). 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUVINEL, Cleiton Duarte da Silva. **Redução da maioria penal: os efeitos negativos**. Faculdade de Direito Nossa Senhora Aparecida (FANAP). Aparecida de Goiânia. 2016.

CUBAS, Viviane de Oliveira. Violência nas escolas. In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: Um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 23-52.

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Ed. Sextante. Rio de Janeiro, 2003.

DANTO, Arthur Coleman. **A transfiguração do lugar comum**. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

D'ANTOLA, Arlette. (org). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento; SILVA, Rosimeri Carvalho. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In M. M. F. Vieira & D. M. Zovain (Orgs.), **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. São Paulo: FGV, 2005. p. 97-118

DI NAPOLI, Pablo. La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. **Rev. Zona Próxima**, n. 24, p. 61-84, 15 jan. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442016000100006&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em 03 nov. 2021.

DIAS, Gueroliny Ruany Uchoa. **Gestão escolar e práticas de redução dos conflitos: a justiça restaurativa em questão**. 2019. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35257/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83%20O%20Gueroliny%20Ruany%20Uch%20c3%b4a%20Dias.pdf> Acesso em: 03 fev. 2022.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

EYNG, Ana Maria. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. **Revista Portuguesa De Educação**, 26(2), 245–266. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.3255> Acesso em 11 jun. 2022.

FAGNANI, Eduardo. **A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica**. Texto para Discussão. IE/UNICAMP n. 192, jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12682/11084 Acesso em 04 jun. 2022.

FERRAZ, Alexandre (Coord.). **Violência nas escolas: uma visão dos delegados da Apeoesp**. São Paulo: Dieese: Apeoesp, 2007. Disponível em: <http://apeoespsub.org.br/observatorio/abertura.html>. Acesso em 03 jun. 2022.

FERREIRA, A. **Violência e paz na escola: estigma e problemas de entendimento**. In ANDRADE, F. C. B. (Org.) *Escola, faces da violência, faces da paz*. João Pessoa: EdUFPB, 2012, p.35-72.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes. 20ª ed., 1999.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. v. 6. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRÚGOLI Jr., Heitor. **Sociabilidade Urbana**. Coleção Passo-a-Passo. Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro. 2007.

GIRARDI, Eduardo Paulon; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A luta pela terra e a política de assentamentos rurais no Brasil: a reforma agrária conservadora**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/157> Acesso em 18 set. 2021.

GOLDFARB, D. C. Pensando nas origens da violência. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. Rio de Janeiro, vol.15, n. 6, p. 2673-2676, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000600005 Acesso em 04 nov. 2021.

GOMES, Luiz Flávio. **Direito Penal do Inimigo (ou Inimigos do Direito Penal)**. São Paulo: Notícias Forenses, 2004.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. A Construção do “Infantil” na Literatura Brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22, 1999, Caxambu. **Anais GT7**. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm> Acesso em 12 out.2021.

GRECO, Rogério. **Direito Penal do inimigo**. Jusbrasil, 2012. Disponível em: <https://rogeriogreco.jusbrasil.com.br/artigos/121819866/direito-penal-do-inimigo> Acesso em 03 nov. 2021.

GUIMARÃES, Maria. Eloisa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

GUIMARÃES, Maria Isabel Maldonado. **Práticas Restaurativas: alternativas de mediação de conflitos na escola – uma opção pela humanização das relações**. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/994/1/MariaIsabel.pdf> Acesso em: 06 fev. 2022.

GUIMARÃES, Simone de Jesus. Desigualdades Sociais, Questão Social e Políticas Públicas. **Revista das Políticas Públicas**. abr-2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Advogado/Downloads/9802-Texto%20do%20artigo-29513-1-10-20180927.pdf> Acesso em 28 set 2022.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

IASI, Mauro. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: ICP, 2017

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Carta de Conjuntura - 2010 - Setembro - nº 11. Brasília: Ipea, 2010.

JAKOBS, Günther; MELIÁ, Manuel Cancio. **Direito Penal do Inimigo: Noções e Críticas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psic.: Teor. E Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010. Disponível em <http://ojs.bce.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/20714> Acesso em 10 out. 2021.

LEAJANSKI, Alison Diego. PIMENTEL, Carla Silva. **Círculos restaurativos: uma experiência de enfrentamento à violência escolar**. 2020. 17 f. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 15, n. 34 (2020), f. 219-236.. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/35021/pdf> Acesso em: Acesso em: 27 fev. 2022.

LEME, Maria Isabel da Silva; CARVALHO, Alysson Massote. Opinião dos professores e resolução de conflitos por pré-adolescentes. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 23, n. 24, p. 55–77, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1891> Acesso em 12 out. 2022.

LIMA, Cláudia dos Santos. **Experiências com Círculos Restaurativos em uma escola pública no estado do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 2014. 127 f. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1346> Acesso em: 06 fev. 2022.

MAIA, Luciana de Lourdes Queiroga Gontijo Netto; ARAÚJO, Alisson; & SANTOS JÚNIOR, Adelino da Silva (2012). O entendimento da violência escolar na percepção de adolescentes. **Revista Médica de Minas Gerais**, 22 (2), 166-173. Disponível em: <http://www.rmmg.org/artigo/detalhes/98> Acesso em 11 jun. 2022

MARCONDES FILHO, Ciro. Violência Fundadora e violência reativa na cultura brasileira. **São Paulo em perspectiva**, 15(2) 2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RfWfXX3NCKwSRNqFj9KK5PK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 nov. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. São Paulo: Annablume, 2007.

MARSHALL, Chris; BOYACK, Jim; BOWEN, Helen. Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. In: SLAKMON, Catherine (Org.) et al. **Justiça Restaurativa**. Brasília, DF: MJ e PNUD, 2005. p. 267-277.

MARTÍN, Luis Gracia. **O Horizonte do Finalismo e o Direito Penal do Inimigo**. Tradução de Luis Regis Prado e Érika Mendes de Carvalho. V.10. São Paulo: RT, 2007.

MARTINS, Maria José D. Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. **Revista da Educação**, Vol. XV, nº 2, 51 – 78, 2007.

MARUSCHI, Maria Cristina. BAZON, Marina Rezende. **Justiça Juvenil: a aplicação e a execução das medidas socioeducativas pelos parâmetros do modelo “Risco-Necessidade-Responsividade”** In book: Prêmio Innovare - 10 anos - Concurso de Monografias: A Justiça do Século XXI (pp.42-72). Gráfica Stamp. 2013.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; e SOUZA, Edinilsa Ramos de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde—Manguinhos**, IV(3): 513-531, nov. 1997-fev. 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. in: **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: 10 (supl. 1), 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (org.). **Fala, galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Cuidados Sociais Dirigidos à Família e Segmentos Sociais Vulneráveis. In: MIOTO, Regina Célia Tamasso. **A centralidade da família na política de assistência social: contribuições para o debate**. Palestra preferida no Ministério da Assistência Social/Brasília em novembro de 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233143413.pdf> Acesso em: 03 dez. 2021.

MOORE, Christopher W. **O Processo de Mediação: Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos**. Trad. Magda França Lopes. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, Luiz; OLIVEIRA, Eugênio Pacelli (orgs.). **Direito Penal do Inimigo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciênc. saúde coletiva**. 1999, vol.4, n.1, p. 33-52. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231999000100004. Acesso em 06 mar. 2022.

NEVES, Paulo. "É feio menina brigar": Gênero e violência na escola. **Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277834183_ARQUIVO_St37_PauloNeves_final.pdf Acesso em 23 nov. 2021.

NOGUEIRA, Rosana Maria César del Picchia de Araujo. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. **Revista Iberoamericana de Educação**, nº 37 (2005), pp. 93-102 Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a04.pdf> Acesso em 14 out. 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: Unesco; Fundação W. K. Kellogg; Unirio, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002977.pdf> Acesso em: 08 dez. 2022.

ODALIA, Nilo. (2004). **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense.

OLIVEIRA, Arlindo Weber de.; FITZ, Paulo Roberto. Análise da violência em escolas públicas e privadas de bairros de classes sociais A,B,C no município de São Leopoldo-RS. Pelotas: **Cadernos de Educação**, jan-abr. 2014.

OLIVEIRA, Regiane. Vaza Jato', a investigação que obrigou a imprensa brasileira a se olhar no espelho. **El País**. São Paulo - 23 out. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-10-23/vaza-jato-a-investigacao-que-obrigou-a-imprensa-brasileira-se-olhar-no-espelho.html> Acesso em 27 nov. 2022.

OLIVEIRA, Tânia Maria S. **O Sistema de Justiça em Tempos de Operação Lava Jato: farsa, perseguição política e arranjos antidemocráticos**. AFIPEA, 2021. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br> Acesso em 27 nov. 2022.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciuncula. **Justiça restaurativa: da teoria à prática**. 1. ed. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PENHA, Cássia Cristina Santos; FERREIRA, Héllia Karoline Bastos; ABREU, Paula Renata Alves; CARNEIRO, Tauana Jadna Ribeiro. Educação em Direitos e a Prática Extensionista: a experiência da difusão da justiça restaurativa em escolas públicas de São Luís. 2020. 09 f. Faculdade de Direito. Universidade Estadual do Maranhão. **Revista Práticas em Extensão**. São Luís, v. 04, nº 01, 15 - 24, 2020.

Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/praticasemextensao/article/view/2130/1601>
Acesso em: 28 fev. 2022.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, Céli Regina Jardim. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova**, São Paulo, 100: 119-153, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/yy7GFGFWK8tkCfLHM8TrFNM/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 20 nov. 2022.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. A construção da Justiça Restaurativa no Brasil. O impacto no sistema de Justiça criminal. **Revista Paradigma**. Ano XIV n.18. Jul/Dez 2009, p. 217. Disponível em <http://www9.unaerp.br/revistas/index.php/paradigma/article/view/54/65>. Acesso em 02 de novembro de 2022.

POKER, José Geraldo. Os sentidos de compreensão nas teorias de Weber e Habermas. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília-SP, v. 36. p. 221-244, 2013.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. trad. Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1989.

PRUDENTE, Neemias Moretti. **Justiça Restaurativa: Marco Teórico, Experiências Brasileiras, Propostas e Direitos Humanos**. Florianópolis: bookess, 2013.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: (in) disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

REZENDE, Liliane Claro de. **A justiça restaurativa como política pública de educação: um estudo sobre as práticas restaurativas em escolas de São Caetano do Sul-SP**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Unisantos. Santos, 2017. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/3621/2/Liliane%20Claro%20de%20Rezende.pdf> Acesso em: 15 fev. 2022.

ROCHA, Andréa Pires; LIMA, Rita de Cássia Cavalcante; FERRUGEM, Daniela Autoritarismo e guerra às drogas: violência do racismo estrutural e religioso. **Revista Katálysis**, vol. 24, núm. 1, pp. 157-167, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1796/179668051015/html/> Acesso em 08 fev. 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação** Trad. de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

RUOTTI, Caren. Exposição à violência escolar e percepção sobre suas causas. In: RUOTTI, Caren.; ALVES, Renato.; CUBAS, Viviane Oliveira. **Violência na escola: Um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 153-177.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo; 2011

SANTANA, Clóvis da Silva. **Justiça Restaurativa na Escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. 2011. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, São Paulo, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92238/santana_cs_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 03 fev. 2022.

SANTIN, Valter Foletto. **Controle judicial da segurança pública: eficiência do serviço na prevenção e repressão ao crime**. 2. ed. São Paulo: Verbatim, 2013.

SANTOS, A. F. Kurosawa desvela la degradación estilística del telecine actual. **El País**, Sevilla, 15 maio, p. 40, 1993. Disponível em: https://elpais.com/diario/1993/05/15/cultura/737416814_850215.html Acesso em 04 jan. 2022.

SANTOS, Mayta Lobo dos. **Programa de Justiça Restaurativa aplicado na escola**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia. Universidade Tuiuti do Paraná. Presidente Prudente, SP, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92263/baroni_mcs_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 04 fev. 2022.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; RODRIGUES, Paula Janaina Meneses. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. **Práxis Educativa**, vol. 8, núm. 1, jan-jun, 2013, pp. 273-294. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89427917012.pdf> Acesso em 12 out. 2022.

SANTOS, Rônison Aparecido dos. A justiça restaurativa como instrumento de resolução de conflitos sociais: um estudo sobre os seus aspectos conceituais, históricos e principiológicos. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 11 ago 2022, 04:24. p. 45-80. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigo/59005/a-justia-restaurativa-como-instrumento-de-resoluo-de-conflitos-sociais-um-estudo-sobre-os-seus-aspectos-conceituais-histicos-e-principiolgicos>. Acesso em: 15 ago 2022.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**. In: Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO’, 1, 2006, Salvador-BA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf> Acesso em 28 out. 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica**. Tradução: Paulo Perdigão. 13. ed. revista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 2, n. 20, p.71-99, Jul/Dez, 1995. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/categoriautilanalisehistorica.pdf> Acesso em 06 nov. 2021.

SCURO NETO, Pedro; PEREIRA, Renato Tardelli. **A Justiça como Fator de Transformação de Conflitos: Princípios e Implementação**. (2000). Disponível em: http://www.restorativejustice.org/rj3/Fulltext/brazil/EJRenato%20_Nest_.pdf. Acesso em 20 out. 2022..

SILVA, Carla Elizabeth da; OLIVEIRA, Ricardo Vigolo de; BANDEIRA, Denise Ruschel; Souza, Diogo Onofre de. Violência entre pares: um estudo de caso em uma escola pública de Esteio/RS. **Psicol. Esc. Educ.** 16 (1) • Jun 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sXFgZBQvqhzzRkWcJLVY7qt/?lang=pt> Acesso em 12 out. 2022.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito; a competição; conflito e estrutura de grupo; sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, E. (Org.). **Simmel**. São Paulo: Ática. 1983, p. 122-133.

SOUZA, Ana Paula et al. **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: Cecip, 2007. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/justica-e-educacao_web.pdf Acesso em 10 fev. 2022.

SOUZA, Giselle Souza. SOARES, Gomes Marques. Contrarreformas e Recuo Civilizatório: Um Breve Balanço Do Governo Temer. **Ser Social**. v. 21 n. 44 (2019): Trinta Anos de Constituição Federal. Disponível em https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23478 Acesso em 19 set. 2022.

SOUZA, Jessé de. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Leya, 2016

SOUZA, Kátia Ovídia José de. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: relatos e diálogos com alunos e professores. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**. vol. 25, núm. 1, 2012, pp. 71-79 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/408/40823228011.pdf> Acesso em 12 out. 2022.

SPAGNA, Laíza. **Prevenção, mediação e resolução de conflitos**. 2012. Disponível em: <http://download.universa.org.br/upload/54/201008171746679.pdf>. Acesso em 15 out. 2021.

SPOSATO, Karyna Batista. **O direito penal Juvenil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/abstract/?lang=pt> Acesso em 05 nov. 2021.

TOSI, Giuseppe. A crise do liberalismo político e a ascensão do liberalismo econômico e do populismo autoritário. O caso do Brasil. Teoria política. **Nuova serie Annali [Online]**, 9 | 2019, online dal 26 mai 2020. Acesso em: 03 out. 2022. Disponível em: <http://journals.openedition.org/tp/827>

TZU, S. **A arte da guerra**. Porto Alegre: L & PM, 2000.

URBANEK, Lucemar José. **Justiça restaurativa como possibilidade de afirmação dos direitos humanos e de diminuição da violência na escola pública**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Direito. Unisinos. São Leopoldo/RS, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8760/Lucemar%20Jos%c3%a9%20Urbanek_.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: Acesso em: 13 fev. 2022.

VACCARI, Cindy. **Análise das consequências da utilização de justiça restaurativa: o caso do programa Justiça para o Século 21**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual do Paraná. Curitiba-PR, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/52564/R%20-%20D%20-%20CINDY%20VACCARI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: Acesso em: 18 fev. 2022.

VEIGA JUNIOR, Edvaldo dos Santos. O direito penal do inimigo: suas influências no ordenamento jurídico brasileiro e a revelação do verdadeiro inimigo. **Revista Âmbito Jurídico** nº 163 – Ano XX – Agosto/2017. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/o-direito-penal-do-inimigo-suas-influencias-no-ordenamento-juridico-brasileiro-e-a-revelacao-do-verdadeiro-inimigo/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

VIEIRA, Oscar Vilhena. (2001) Estado de direito, seus limites e a criminalidade. In: **Cadernos Adenauer II: A violência do cotidiano**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer.

VINHA, Telma, Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.; DANI, L.S.C.: **Escola, conflitos e violências**. 2008. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 9- 46. Disponível em:
<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20Estamos%20em%20conflito.pdf> Acesso em 04 nov. 2022.

v. 10, n. 1, p. 45- 56, jan./abr. 2006.

YVGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2006**: os jovens do Brasil. Brasília: OEI, 2006.

ZALUAR, Alba (org); **Violência e educação**. São Paulo, Cortez, 1992

_____. LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 16. n. 45, fev/2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/LcB3j3vkRWGw9YtcbFxrTwC/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 15 fev. 2022.

WEISS, Eduardo. Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. 2015. 14 f. **Perfiles Educativos**, Coyoacán – México, vol.34, n.135, p.134-148. 2015. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/132/13223042009.pdf> Acesso em 03 nov. 2021.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?**. 2014. 277 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123919>. Acesso em 06 mar. 2022.

ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

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

ANEXOS



Justiça
Restaurativa
na Escola



crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sinase/justica_restaurativa_na_escola.pdf⁴⁰

⁴⁰ Para abrir o anexo, clique duas vezes sobre a imagem ou use o link.