

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL

RAQUEL MESQUITA BALDI DE MORAES

AS CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA
PARA ESTABELECIMENTO DO DIÁLOGO NA MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTOS

SANTOS

2023

RAQUEL MESQUITA BALDI DE MORAES

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA
PARA ESTABELECIMENTO DO DIÁLOGO NA MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Abigail Malavasi

SANTOS

2023

M828c MORAES, Raquel Mesquita Baldi de.

As Contribuições das Políticas de Justiça Restaurativa para Estabelecimento do Diálogo na Mediação de Conflitos em uma Escola Municipal de Santos. / Raquel Mesquita Baldi de Moraes – Santos, 2023.

161, fls.

Orientadora: Profª. Drª. Abigail Malavassi

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Metropolitana de Santos,
Programa de Pós-graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

1. Justiça Restaurativa. 2. Conflitos. 3. Violência. 4. Círculos Restaurativos.

I. Título.

CDD: 347.8109

Vanessa Laurentina Maia

Crb8 71/97

Bibliotecária Unimes

A Dissertação de Mestrado intitulada “As Contribuições das Políticas de Justiça Restaurativa para Estabelecimento do Diálogo na Mediação de Conflitos em uma Escola Municipal de Santos”, elaborada por Raquel Mesquita Baldi de Moraes, foi apresentada e aprovada em 08/05/2023, perante banca examinadora composta por:

Prof.^a Dra. Selma Martinez Simões Rodrigues de Lara

Prof.^a Dra. Abigail Malavasi

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-graduação

Programa de Pós-graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental Área de
Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental

AGRADECIMENTOS

Sou grata pelo incentivo constante aos estudos que minha tia “Joaca” (*in memoriam*) me deu quando eu era criança e que hoje me leva a buscar sempre mais.

À minha tia Robelia, que sempre me fez crer que era possível.

Ao meu marido e meus filhos, pela paciência em todas as vezes em que fui ausente.

À minha prima Gall, minha primeira incentivadora.

À Direção da escola, que me acolheu e me deu a oportunidade de observar o trabalho que desenvolvem.

À facilitadora do projeto que, durante toda a minha pesquisa na escola, me deu todo apoio e suporte, compartilhando suas experiências e auxiliando significativamente na ampliação de meus conhecimentos sobre o assunto.

Aos alunos da Rede Municipal de Ensino, que contribuíram gentilmente, contando suas histórias e possibilitando a viabilização desse estudo.

À minha orientadora, prof.^a Dr.^a Abigail Malvasi, pela paciência, incentivo e disponibilidade, pela liberdade concedida que contribuiu para o crescimento de minha autonomia enquanto pesquisadora.

À prof.^a Dr. Selma Martinez Simões Rodrigues de Lara e ao prof. Dr. Gerson Tenório de Santos pelas contribuições, que foram de suma importância para me guiar nesse percurso.

Enfim, a todos familiares, colegas e conhecidos que, direta ou indiretamente, contribuíram para transformar esse sonho em realidade.

MORAES, R. M. B. de. **As Contribuições das Políticas de Justiça Restaurativa para Estabelecimento do Diálogo na Mediação de Conflitos em uma Escola Municipal de Santos**. 161 p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2023.

RESUMO

A escola é uma instituição inserida na sociedade que reflete, muitas vezes, seus sintomas, dentre eles, a violência que se faz presente em todas as esferas da nossa vida, de forma agressiva ou velada. Na escola, é vista como indisciplina que leva à punição, causando muitos conflitos. É institucionalizada e percebida como algo natural e imutável. Comumente, a resolução desses conflitos passa por uma noção de justiça vinculada à punição para se obter a obediência. A proposta da Justiça Restaurativa sugere o oposto, situando-se entre as metodologias utilizadas para resolução dos conflitos, visando ao não castigo, mas sim à restauração das relações e valorização dos envolvidos. O Município de Santos, em 2008, ingressou como "Cidade Educadora", tornando-se modelo para outras cidades, a fim de melhorar a vida dos habitantes. A partir disso, surgiu o projeto de Justiça Restaurativa, por meio da lei nº 3.371 de 11 de julho de 2017, com o intuito de ser um novo modelo de prevenção e solução de conflitos, objetivando a restauração do dano causado, da não punição, utilizando o diálogo por meio dos Círculos Restaurativos nas escolas. Esse estudo tem como propósito descrever e refletir sobre o processo de implementação do projeto de Justiça Restaurativa em uma escola de Ensino Fundamental de grande porte da Rede Municipal de Ensino de Santos. A pesquisa teve como objetivo identificar como os Círculos Restaurativos contribuem para o restabelecimento do diálogo pacífico na mediação de conflitos entre alunos do 6º ao 9º ano. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas, análise documental e observação realizada. A escola, por meio daqueles que querem fazer a diferença e que acreditam no Programa, oportuniza espaço para o diálogo, reflexão, fortalecimento de valores, estimulando a mudança de comportamento, algo essencial para prevenir ações de violência e favorecer a resolução de conflitos. E como produto final, proponho a propagação da JR, utilizando um Guia Restaurativo para educadores que, assim como eu, desejam uma educação mais humanizada e acolhedora.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa. Conflitos. Violência. Círculos Restaurativos

ABSTRACT

The school is an institution inserted in society that often reflects its symptoms, among them, the violence that is present in all spheres of our life, in an aggressive or veiled way. At school, it is seen as indiscipline that leads to punishment, causing many conflicts. It is institutionalized and perceived as something natural and immutable. Commonly, the resolution of these conflicts involves a notion of justice linked to punishment in order to obtain obedience. The Restorative Justice proposal suggests the opposite, being among the methodologies used for conflict resolution, aiming not at punishment, but at restoring relationships and valuing those involved. The Municipality of Santos, in 2008, joined as an “Educating City”, becoming a model for other cities, in order to improve the life of the inhabitants. From this, the Restorative Justice project emerged, through Law No. 3,371 of July 11, 2017, with the aim of being a new model of conflict prevention and resolution, aiming at restoring the damage caused, non-punishment, using dialogue through Restorative Circles in schools. This study aims to describe and reflect on the implementation process of the Restorative Justice project in a large Elementary School in the Municipal Education Network of Santos. The research aimed to identify how restorative circles contribute to the reestablishment of peaceful dialogue in the mediation of conflicts between students from 6th to 9th grade. The instruments used for data collection were interviews, document analysis and observation. The school, through those who want to make a difference and who believe in the Program, provides space for dialogue, reflection, strengthening of values, encouraging behavior change, something essential to prevent acts of violence and favor the resolution of conflicts. And as a final product, I propose the propagation of JR, using a guide for educators who, like me, want a more humanized and welcoming education.

Keywords: Restorative Justice. Conflicts. Violence. Restorative Circles

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

APA – Associação Americana de Psiquiatria

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CREAS - Centro de Referência Especializado da Assistência Social

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

JR - Justiça Restaurativa

JRE - Justiça Restaurativa na Educação

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEP - Núcleo de Educação para a Paz

ONU - Organizações das Nações Unidas

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos

TEA - Transtorno do espectro autista

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TOD – Transtorno Desafiador de Oposição

TJSP - Tribunal de Justiça de São Paulo

TECLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SAMUR – Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

SEDUC – Secretaria de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – MINHAS FACES.....	15
1.1 De adolescente conflituosa à mãe.....	15
1.2 De aluna à professora.....	19
CAPÍTULO 2 - ESCOLA, VIOLÊNCIA E CONFLITOS: SUAS DIFERENTES FACES.....	25
2.1 Violência Escolar.....	26
2.2 Indisciplina, Castigo e Punições.....	35
2.3 Conflitos: além dos muros da Escola.....	40
2.4 Ética e Diálogo: por dentro dos muros da Escola.....	45
CAPÍTULO 3 - A JUSTIÇA RESTAURATIVA.....	49
3.1 Educação para a paz e a Justiça Restaurativa na Educação.....	55
3.2 Linha do tempo: O Programa Municipal de Justiça Restaurativa.....	60
CAPÍTULO 4 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	64
4.1 Objetivo Geral.....	64
4.2 Objetivos Específicos.....	64
4.3 Problema de Pesquisa.....	64
4.4 Metodologia.....	64
4.5 A escola.....	68
4.6 Participantes.....	68
4.7 Aspectos Éticos.....	69
CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS.....	70
5.1 Relato de Experiência: Escola, Círculos e conflitos.....	70
5.2 A pesquisa.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	105

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir de uma inquietação pessoal sobre os conflitos socioemocionais, que fez parte da minha vida quando eu era uma adolescente e hoje, novamente, faz parte do meu cotidiano escolar. Meu processo de formação aconteceu em escolas públicas. Tenho poucas lembranças dessa fase escolar, ao não ser pelo constante sentimento de conflito que se prolongou durante muitos anos e ainda hoje persiste. Agora adulta, as experiências da vida me permitiram amadurecer e lidar com alguns deles, tornando-os recordações de uma superação pessoal. Todavia, enquanto mãe, educadora e pesquisadora, transformou-se em uma preocupação constante.

A escola estadual, em que trabalhei como professora eventual em 2019, foi fundamental para a escolha do meu tema de pesquisa. A escola é situada na periferia da cidade e atende a jovens com diferentes históricos de violência psicológica, sexual, agressão física e negligência.

Segundo Araújo (2010), o ambiente em que vivemos afeta diretamente as relações cotidianas dentro e fora da escola, fazendo com que a agressividade surja como possibilidade de sobreviver e até mesmo de ascender economicamente, produzindo uma convivência hostil. Isso era o que de fato parecia acontecer nessa escola, a começar pela equipe, professores insatisfeitos e frustrados, direção autoritária e alunos indisciplinados. Sempre acreditei que, pelo motivo de aquelas crianças virem de lares tristes e violentos, o mínimo que eu poderia oferecer, além do ensino, era minha atenção, carinho e gentileza. Certo dia, estava com dificuldade de conter uma sala de 6º ano e pedi para que a diretora viesse conversar com eles, na intenção que, de alguma forma, ela pudesse contê-los. Ela acabou me negando ajuda com a afirmação de que, já que eu era muito próxima a eles, e para que me virasse sozinha, uma vez que professor não pode ser “amiguinho” e nem dar abertura para aluno.

A partir daí, saí dessa instituição, no mesmo período em que passei no seletivo e me mudei para uma escola privada do Guarujá. Há três anos leciono, as disciplinas de Ciências, Biologia e Laboratório de Biologia do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Durante todo esse convívio, tenho escutado desses jovens

discursos autodepreciativos, observando como muitos deles se isolam socialmente, são inseguros, mostram baixa autoestima, são depressivos, ansiosos, machucam-se ou já tentaram suicídio. Essa realidade me faz pensar, refletir e questionar sobre como, por minhas ações, opções e proposições, posso continuar a trabalhar, sendo indiferente a esses conflitos, fechar os olhos e acreditar que minha função é apenas ensinar Biologia e Ciências. Nossa função não se limita mais a ensinar somente os conteúdos programáticos que compõem o currículo, precisamos formar indivíduos capazes de viver bem em sociedade.

Silva (2004) afirma que a função do professor foi ampliada para uma dimensão afetiva. Os alunos têm chegado à escola com grande carência emocional e social, o que tem constituído um desafio para o professor, ensinar-lhes as regras básicas que regem as emoções. A partir disso, a preocupação norteadora dessa pesquisa reside nos conflitos intrapessoais e interpessoais que ocorrem no âmbito escolar entre crianças e adolescentes, onde precisamos desenvolver dos nossos alunos, a capacidade de controle emocional. O professor “deve perceber e aceitar o outro como um ser independente, que tem a sua liberdade, os seus direitos pessoais; deve compreender o ponto de vista do outro [...]” (Postic, 1990, p. 66), Segundo Abed (2014), é necessário e fundamental que fortaleçamos as muitas competências das crianças e jovens, de modo a lhes possibilitar construir uma vida produtiva e feliz na sociedade.

A Justiça Restaurativa tem como finalidade pacificar a violência e resolver conflitos de forma não violenta e consensual, para auxiliar na construção de uma Cultura de Paz, por meio da negociação e reparação de danos e da restauração de relações interpessoais violadas, na medida do possível (ARAÚJO, 2010).

Segundo Santos (2014), os conflitos escolares fogem do controle institucional padrão. Há as dificuldades de convivência entre professores e alunos, a adaptação ao ambiente, a intolerância com a diversidade e tudo que foge da “normalidade”: as alterações das atribuições da escola devidas ao novo padrão constituinte da família moderna são conjunturas que precisam ser discutidas por todos nós.

Em 2008, Santos ingressou no programa “Cidades Educadoras”, cujo principal objetivo é a criação e divulgação de políticas públicas que melhorem a vida dos habitantes, servindo de modelo para outras cidades. A partir disso, criou-se o Programa Justiça Restaurativa no eixo da Cultura de Paz e Não Violência. O Programa foi instituído pela Lei 3.371, de 11 de julho de 2017, e visa a tornar-se um modelo de prevenção e solução de conflitos, por meio da restauração do dano causado, da não punição, utilizando o diálogo para o entendimento.

Segundo Carvalho *et. al* (2021), pela implementação de boas práticas restaurativas, regidas pelo Programa Municipal de Justiça Restaurativa, todas as escolas municipais, incluindo os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), apresentam em seus Projetos Político-pedagógico, ações de humanização e convivência qualificada, com a realização de processos circulares, que envolvem Círculos Não Conflitivos (celebração, convivência, tomada de decisões) e Círculos Conflitivos (transformação e resolução de conflitos), além de trazer outras propostas que fazem parte da metodologia da JR, como a Comunicação Não Violenta, Meditação, dentre outras. Além disso, o Programa oferece também formação para professores e gestores da Rede Estadual, visando ao fortalecimento e disseminação da Cultura de Paz para o Ensino Médio, na perspectiva de continuidade e aprimoramento da educação dos alunos das escolas públicas municipais que seguem para as escolas da rede estadual.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal que atua com Educação integral, e está localizada próxima ao centro da cidade. O local é cercado por uma intensa movimentação de tráfico de drogas, prostituição e violência.

A escolha da escola se deu em razão da experiência acumulada, devido ser a intuição escolhida para ganhar o 1º Núcleo de Educação para Paz entre todas as escolas da rede, sugerindo que ela já tenha promovido muitos Círculos Restaurativos em relação às outras, cuja circunstância aponta regularidade, experiência acumulada e reflexos passíveis de serem observados. Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida junto ao Núcleo de Educação para Paz (NEP).

O problema desta pesquisa se concentra em saber como os Círculos Restaurativos têm contribuído para a prevenção da violência, assim como a resolução dos conflitos de forma não violenta a partir dos princípios instituídos pela política pública vigente no município. Para isso, como objetivo, buscarei identificar como esses mesmos círculos contribuem para o estabelecimento do diálogo pacífico na mediação de conflitos entre adolescentes do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, esta pesquisa se estrutura em 5 capítulos.

O capítulo 1 apresenta meu memorial, contando um pouco da minha trajetória pessoal, pedagógica e profissional. Os conflitos que iniciaram na minha infância e, hoje, esbarram em mim novamente enquanto professora e mãe de um adolescente.

O capítulo 2 tratará das diversas faces da violência, de como ela ainda faz parte da nossa história, estando presente em nossas vidas, dentro da nossa casa, nas ruas, nas escolas, nos meios de comunicação, nos nossos discursos e comportamentos, de forma velada e simbólica.

O capítulo 3 abordará a história da Justiça Restaurativa (JR), por meio de uma revisão bibliográfica da literatura internacional e nacional, com foco na sua origem, conceito, princípios e valores, dimensões/eixos e práticas, e também sua importância no ambiente escolar.

O capítulo 4 expõe o andamento da pesquisa, por meio, objetivos gerais e específicos e metodologia utilizada.

O capítulo 5 trata dos resultados e discussão dos dados da pesquisa por meio do relato acerca do que foi observado na escola, de modo a permitir ao leitor uma visão ampla do quanto possível do contexto, bem como a análise e interpretação dos dados obtidos.

Em seguida, ocupo-me das considerações finais e o desejo de continuar lutando por uma educação acolhedora e restaurativa.

Finalizo o trabalho, compartilhando o produto final desta pesquisa, apresentando uma Proposta de Intervenção em formato de um Guia Restaurativo para educadores. Objetivando a promoção, a ampliação e a disseminação da

Justiça Restaurativa, mostrando suas possibilidades como metodologia a ser aplicada em resolução de conflitos, atuando em diversos contextos norteados pelas práticas restaurativas, associando-a com as práticas sociais do cotidiano do aluno, tornando a escola um lugar mais acolhedor e humanizado.

À vista disso, essa é uma experiência que merece ser registrada a fim de possibilitar a produção de uma fonte de análise para a comunidade escolar no sentido de discutir e buscar alternativas para lidar com os conflitos e a violência, voltadas a organizar projetos para a implementação de práticas restaurativas nas escolas.

CAPÍTULO 1 – MINHAS FACES

Este capítulo tem o intuito de assinalar fatores relevantes para a construção da minha identidade como educadora. Conforme Garcia (2010 p. 16), nossa identidade profissional é como nós nos definimos. É uma construção do “si mesmo” profissional e evoluímos ao longo da nossa carreira docente, podendo sermos influenciados pela escola, pelas mudanças e pelos contextos políticos, que:

Inclui o compromisso pessoal, à vontade para aprender a ensinar, os valores, as crenças, o conhecimento sobre a matéria que ensinam e também como sobre o ensino, experiências anteriores, assim como a vulnerabilidade profissional.

1.1 De adolescente conflituosa à mãe

Nasci e passei toda minha infância na cidade de Pacaraima – RR. Nasci em uma família numerosa e humilde, criada pelos meus avós maternos, que, mesmo semianalfabetos, valorizavam a educação. Todo meu processo de formação se deu em escolas públicas. Poucas lembranças de escola fazem parte da minha memória, porém lembro-me de uma pessoa em especial, Emanuel, meu professor do 4º ano, responsável pelo meu encantamento pela disciplina de Ciências, a qual influenciou na minha formação.

Quando cheguei aproximadamente aos meus 8 anos de idade, fui morar com meus tios na capital para estudar, pois a cidadezinha onde nasci e vivi uma parte da minha infância não possibilitava dar continuidade aos estudos devido à falta de escolas para Ensino Fundamental II e Médio. A adolescência foi difícil e pais ausentes, não havia referência familiar, e minha criação foi fragmentada, um pouco com meus avós, uma parte com meus tios e muito pouco com a minha mãe e nada com meu pai.

Quando nasci, minha mãe tinha apenas 15 anos, meu pai, também jovem, logo após a separação, constituiu outra família, e minha mãe teve muitos relacionamentos. Minha avó materna, que é minha referência de mãe até hoje, não permitia que eu morasse com minha mãe por causa dos seus muitos pares. Além de ela não poder me oferecer uma base familiar, minha avó tinha medo que meus padrastos pudessem abusar de mim.

Assim que completei meus 15 anos, o resultado de todo esse drama familiar começou a transbordar. Ainda morava com minha tia e foi a fase em que comecei com os “namoradinhos”, além do que os hormônios sobressaíram. Comecei a “dar trabalho” para minha tia, então voltei para casa dos meus avós. Meu avô, que era tradicional e rigoroso e também padrasto da minha mãe, não aceitava meu comportamento. Todas as vezes que ele dizia algo que me machucasse, eu corria para a gaveta de remédios e tomava todos que estavam disponíveis. Na escola tudo era “normal”, tenho poucas lembranças, só fiz alguns amigos que até hoje fazem parte da minha vida. Os professores eram alheios aos problemas dos alunos, como até hoje muitas ainda são. Naquela época não se ouvia falar em educação socioemocional, ninguém tinha interesse e tempo para ouvir os dramas dos alunos. A preocupação de nós, professores, é entrar em sala e dar conteúdo, não sobra tempo e nem interesse para viver conflitos alheios.

Minha mãe até participava indiretamente da minha vida, meu pai não, na verdade as lembranças que tenho dele são tristes. Sempre quis morar com a minha mãe, minha avó não deixava. Então, um dia fugi de casa para procurar meu pai e pedi para que me deixasse morar com ele. Pelo fato de ele não ter me aceito, isso contribuiu para que minha adolescência fosse marcada pelo sentimento de rejeição, humilhação e solidão, gerando em mim inúmeros conflitos, baixa autoestima, insegurança, depressão e a vontade constante de tirar minha vida (houve algumas tentativas). Consegui morar com minha mãe por um tempo, entre idas e voltas, nossa relação era difícil e distante, eu a culpava por tudo que havia passado e talvez ela me culpasse por toda a responsabilidade. Até eu morar sozinha, conseguir me manter e me casar, passei por muitos lares, de parentes, amigos e conhecidos.

Na escola, nunca fui uma aluna com as melhores notas e vivia de recuperação. Mas já tinha afinidade pelas disciplinas que leciono hoje, Ciências e Biologia. Quando ingressei na faculdade, minha primeira escolha foi o curso de Psicologia. Após o 1º semestre de curso, transferi-me e iniciei no curso de Biologia grávida do meu primeiro filho.

Anos depois, após conhecer meu marido, que é militar do Exército Brasileiro, fomos transferidos para o Guarujá, onde, apesar dos percalços, em 2015, formei-

me em Ciências Biológicas, pela Universidade Católica de Santos, concomitantemente com a recém-chegada do meu segundo filho.

Minha primeira experiência em sala de aula foram os estágios supervisionados seguidos da minha breve participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. No ano de 2016, tive a oportunidade de ter minha primeira experiência na área de educação, trabalhando durante alguns meses em uma escola da Prefeitura de Santos como educadora auxiliar do laboratório de Ciências, desenvolvendo, junto com outro professor, atividades e experimentos científicos com os alunos do Ensino Fundamental. Durante esse mesmo período, dei início a minha Pós-graduação em Educação com Ênfase em Ensino Fundamental e Médio, e a concluí um ano e meio depois. Após esse tempo, fiquei sem lecionar por falta de oportunidade e acabei trabalhando em outras áreas. Em 2018, voltei para minha cidade de origem, ficando por lá alguns meses, atuando como professora de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental. No mesmo ano, quando retornei a Santos, comecei a trabalhar como professora eventual em uma escola do Estado, que ficava próxima de onde eu morava. A escola localiza-se em uma área sob a influência do tráfico de drogas e com índice de violência, que atendia a crianças e adolescentes vindos desses ambientes.

Para mim era tudo muito diferente, pois não havia vivenciado essa realidade. Estar naquela escola foi um “divisor de água” na minha vida. A partir disso, começou a minha inquietação, senti necessidade de ser diferente e fazer algo diferente dos professores que estavam ali, apenas cumprindo a função. Concomitantemente, durante a minha estada nessa escola, ingressei no Curso de Mestrado Profissional de Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos. Eu não pensava em cursar nada além da graduação, na verdade, não me sentia capaz, acreditava que a graduação seria suficiente na minha vida profissional, e, diante das dificuldades em conseguir um emprego e das limitações em estar uma cidade que não era a minha, dependendo do meu marido para tudo, sem família como rede de apoio, senti cada vez mais a necessidade de me qualificar.

Estar em um mestrado era mais que uma conquista profissional ou um diploma que valida minha capacidade. Na verdade, era algo distante para mim, pois, na

minha concepção, fazer um mestrado era para quem é inteligente e estudioso, algo que nunca me considerei como sendo. Na casa dos meus avós, aprendi que o trabalho era mais importante que qualquer coisa, o estudo fazia parte da minha vida apenas como uma obrigação, eu tinha que passar de ano e terminar a escola. Na graduação, eu ainda compartilhava desse pensamento, porém também queria fazer diferente da minha mãe, ter as oportunidades que ela não aproveitou ou julgou não ter.

Ainda em 2019, após alguns meses de escola do Estado, passei em processo seletivo e mudei para uma escola privada do Guarujá. Confesso que senti um pouco de receio e insegurança, pois, além de nunca ter trabalhado em escola privada, também não tinha tanta experiência como professora de Biologia e sabia que a escola exigiria de mim o melhor. Mesmo assim, iniciei com meus medos e insegurança.

A escola atende a uma clientela diversificada, alunos de classe média e baixa, pois conta com um sistema de bolsas para atender a quem não pode pagar as mensalidades. É considerada umas das melhores escolas privadas do Guarujá, atende da Educação Infantil à Educação Profissional e tem uma infraestrutura completa, salas climatizadas, lousas digitais, laboratórios, quadra de esportes, piscina etc. Da Educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, a escola desenvolve um projeto chamado “O líder em mim”, voltado à educação socioemocional das crianças.

Quando iniciei, fora os desafios, fiquei encantada com tantas oportunidades diferentes, sentia-me em uma escola “completa” que oferecia toda a estrutura que precisava para lecionar. Na minha primeira reunião pedagógica, fiquei observando a participação dos professores que pareciam engajados em ser bons profissionais. Durante essas reuniões, são informados aos professores laudos, problemas familiares, dificuldades, depressões, tentativas de suicídio, automutilação, os mais variados conflitos. A escola dispõe de uma espécie de caderno com os nomes de crianças e adolescentes que receberam algum laudo médico, chamado o “livro do amor”.

Quando o assunto surgiu, fiquei assustada e me perguntando como uma escola daquele padrão, tão “completa”, poderia ter alunos sofrendo assim? Capazes até de tentar contra a própria vida. Comecei a ficar atenta aos tipos de conflitos, como eram resolvidos pela escola e as diferentes manifestações dos alunos ao tentarem resolver seus conflitos no cotidiano escolar.

Juntamente com a minha preocupação e os conflitos dos alunos, algumas questões na minha casa também começaram a surgir. Meu filho, que havia mudado há pouco tempo para a escola em que atuava, começou a manifestar algumas ações que me chamaram atenção. Eu sabia que, inicialmente, ele teria uma adaptação difícil ali, afinal, tinham sido anos de escola pública, porém, além disso, vieram o isolamento e as dificuldades em fazer amigos no início da adolescência. Meu filho estava na pré-adolescência, cheio de inseguranças, problemas de autoestima, ansiedade e um recente laudo de TEA (Transtorno do Espectro Autista) e ainda passando por nossa nova necessidade de adaptação.

Em virtude de tantas situações conflitantes dentro do âmbito escolar, na minha casa, e a lembrança de que, quando adolescente, não havia ninguém por mim, na escola faz crescer a necessidade de suplementar minhas práticas pedagógicas. O mestrado me trouxe muita satisfação e uma nova dimensão em ser professora, aprendi novas práticas pedagógicas, mergulhei nos pensamentos de muitos autores, reafirmando a importância do acolher. Ao escrever, voltei a minhas memórias, cenas vivenciadas, feridas, momentos quase esquecidos pelo tempo e por novas lembranças, mas também pela oportunidade de fazer o meu melhor como professora, mãe e ser humano.

1.2 De aluna à professora

Todo início de carreira é um desafio e com a docência não é diferente. Não sabia o que me esperava, que caminho devia percorrer. Afinal, todos os dias surgem novas situações. Por isso, a motivação deste subcapítulo provém de conflitos ocasionados pela minha condição de professora de Biologia e, conseqüentemente, construção da minha identidade docente. Para Dubar (2006), há modos de identificação que corroboram com a construção e reconstrução contínuas da identidade de um sujeito, contrapondo-se à ideia de que a identidade

é imutável, ressaltando ainda a importância da identidade profissional para a construção da identidade individual, pois ela transita entre o indivíduo e o meio social no qual ele está inserido.

Agora como professora, tenho vivenciado diversos desafios, inúmeros conflitos, incertezas, medos, angústias, aprendizagens e cobranças ao longo do ano letivo, além do que tenho me questionado sobre qual o limite para nos envolvermos nos conflitos dos alunos. Qual meu papel diante de alunos emocionalmente fragilizados? Até onde a escola nos permite ir? O que ela considera indisciplina? A partir desses questionamentos, trarei para essa discussão alguns autores, que trazem aspectos importantes a respeito da construção da identidade profissional docente no processo formativo.

Após a graduação, cheguei à escola repleta de desejos e planos, defini a professora que gostaria de ser e como não ser. Na medida que fui adquirindo experiências e conhecimentos necessários, fui me moldando, colocando em prática planos, ações e atividades que foram me possibilitando minha construção e, em outras vezes, a desconstrução da minha identidade profissional docente.

Nunes (2001) aponta que, durante sua trajetória profissional, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilizá-los, suas experiências e seus percursos formativos e profissionais.

Lembro muito pouco de professores que tenham marcado a minha vida escolar. Vagamente lembro de um, da 4^o série (ano) do Ensino Fundamental, professor Emanuel, suas aulas de Ciências, da minha curiosidade, de quando ainda tinha coragem de perguntar algo, tirar dúvidas ou questionar um professor. Conforme fui crescendo, fui me tornando insegura, tinha medo de perguntar e tirar dúvidas, e vejo isso se repetir com meus alunos. Medo ser chamado de “burra”, medo do professor autoritário, medo de continuar sem entender. Esses medos atrapalharam muito meu desenvolvimento escolar e, até nos dias de hoje, as disciplinas de Matemática, Física e Química são um desafio para mim, visto que meus professores da área de Exatas costumavam ser autoritários, eu sentia medo de ser exposta, de perguntar algo que parecia óbvio. No Ensino Médio, me lembro de um professor de Química que constrangia os alunos, tinha um comportamento

grosseiro e piadas maldosas. Eu procurava ser invisível diante de professores assim, quando possível me escondia atrás de algum colega de classe, acreditando que assim não seria vista. Os anos passaram e eu continuo a me esconder, desacreditando da minha capacidade. Até hoje, fazendo mestrado, escondendo-me nas histórias e contribuições dos outros colegas.

Reconheço que essas deturpadas ações pedagógicas conduzidas por atos de violência psicológica interferiram diretamente na minha vida como aluna, prejudicaram meu desenvolvimento em vários aspectos, inclusive psicológico. Lembrar disso, por outro lado, impulsiona-me a ser diferente, um profissional que não tive ou como eu gostaria que tivesse sido. Creio que os pequenos gestos podem contribuir para o bem ou o mal na vida deles. Freire (1996, p. 47) afirma que, às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto nosso. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição ao educando por si mesmo. Ainda ouço de muitos professores que devemos ser severos com os alunos, não criar vínculos e amizades, limitarmo-nos à função de ensinar conteúdo. Outros afirmam que o aluno deve ter medo do professor, pois somente assim o ensino será passado como “deve ser”, o aluno apenas recebendo o conhecimento que lhe é transmitido. Libâneo (1985, p.3) assinala que:

Um ponto de vista realista da relação pedagógica não recusa a autoridade pedagógica expressa na sua função de ensinar. Mas não se deve confundir autoridade com autoritarismo. Este se manifesta no receio do professor em ver sua autoridade ameaçada; na falta de consideração para com o aluno ou na imposição do medo como forma mais cômoda e menos estafante o ato de ensinar.

Não me recordo de nenhum professor conversando comigo ou qualquer atitude acolhedora da escola. Não havia orientação de como lidar com as emoções ou os conflitos, qualquer coisa fora do que seria esperado era visto como “frescura”. Não havia estratégias educacionais, diálogos com discussões francas com temas que norteiam a vida de um adolescente como sexualidade, conflitos, ansiedade ou depressão, mas eu já passava por isso sem saber o que significava.

Quando estava atuando como professora eventual na escola do Estado, ouvia muitas histórias sobre alunos na sala dos professores. Uma delas era de uma menina de aproximadamente 12 anos que morava com a tia, que a espancava

muito. Após um tempo, foi morar com a mãe, os irmãos e o padrasto. Logo depois, a mãe morreu de câncer e ela havia ficado sob a responsabilidade do padrasto. Entrei algumas vezes em sua sala de aula e acabei me afeiçoando a ela devido a sua trágica história, e um dia, durante uma conversa na sala dos professores, comentei com outra professora minha preocupação e a vontade de fazer algo por ela. Ela pediu que eu parasse imediatamente, que eu não deveria me apegar e absorver problemas, porque, assim como ela, haveria muitos, e isso só me faria mal. Que ela sofria de depressão e eu poderia acabar como ela (em suas palavras). Questionei durante algum tempo o meu papel como educadora, aquela professora havia passado por tudo isso durante todos aqueles anos.

Toda essa influência pessoal tem traçado a formação da minha identidade profissional e possibilitado um olhar diferenciado no meu processo educativo, na minha prática pedagógica, assim como na formação dos meus alunos. Para Nóvoa (1992, p. 17), é impossível fazer uma separação entre o *eu* profissional do *eu* pessoal, pois cada um de nós tem de fazer opções como professor, “as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser”. Os professores trazem para a escola elementos de sua personalidade que, juntamente com as influências que ocorrem no ambiente escolar, lapidam constantemente sua identidade profissional, que começou a ser constituída antes da entrada na graduação. Amorim e Fernandes (2017) justificam que as formas que o sujeito vai se identificando com a docência, atravessa caminhos muito singulares e isso, influencia no nosso processo de construção da identidade profissional. Nóvoa (1992, p. 16) contribui, relatando que ela não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Por essa razão, a forma adequada de se referir é como “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*”. O autor completa, ainda, que:

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p. 16).

Quanto aos meus questionamentos, insegurança e limites, Freire (1996, p. 51) me conforta, afirmando que “o que importa na formação docente, não é a repetição mecânica dos gestos, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, a ser superada segurança, do medo que, ao ser educado vai gerando coragem”.

Toda esta narrativa do meu período escolar me fez refletir e perceber que, durante muitas vezes, ainda me amedronto e me escondo de situações por medo de errar, certamente são reflexos de acontecimentos da época da escola, experiências com professores. Não ser ouvida, não ter a chance de falar sobre os meus pensamentos, não ser acolhida me condicionou a ser uma pessoa ainda hoje com dificuldade de expor ideias, dúvidas, sugestões e imposições. Diante disso, é possível considerarmos que as muitas formas de identificação que podemos desenvolver em relação à docência podem receber influências das nossas interações sociais, da infância com as experiências escolares, com as representações sociais da figura do professor, da graduação e, por fim, com a sala de aula.

Diante de todo meu esforço em colaborar para o desenvolvimento dos meus alunos, eu sentia a importância de reforçar minhas práticas pedagógicas, objetivando acolher e restaurar de alguma forma aqueles alunos que se sentiam assim como eu um dia me senti: à margem de tudo e de todos. Esta necessidade de buscar novas estratégias me levou a sair em busca de algo novo para que eu pudesse contribuir efetivamente com eles, fazendo com que a sala de aula se tornasse um ambiente acolhedor, agradável, com diálogo, respeitoso, democrático e, acima de tudo, humanizado, onde meu papel pedagógico permitisse a troca de experiências, baseadas no respeito mútuo e no empoderamento. Minha orientadora, professora Abigail, vendo minha inquietação e indecisão, pois eu já havia passado por temas como a inclusão, *bullying* e outros relacionados ao socioemocional, sugeriu que eu lesse a respeito da Justiça Restaurativa, que estava sendo implantada em algumas escolas do Brasil e do Estado de São Paulo, inclusive era uma política pública em Santos - SP. Conforme fui lendo e pesquisando, fui ficando mais apaixonada pela metodologia aplicada pela JR.

Na graduação, não lembro dos autores que estudei, o que se justifica pelo fato de boa parte do meu curso eu ter feito como bacharelado, priorizando a área de pesquisa. Só quando, ao me mudar para a cidade de Santos e transferir meu curso para Universidade Católica de Santos, optei em dar continuidade ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Ao decidir pelo ingresso no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, oferecido pela Universidade Metropolitana de Santos, sentia-me extremamente “crua”, sem nenhuma experiência que julgava ser útil ao programa. Tudo que era falado pelos professores, por muitas vezes, eu não compreendia. No entanto, ao longo do curso, conforme as aulas, ia me aprofundando em autores como Paulo Freire, Bourdieu, Giroux e tantos outros, de maneira a encontrar similaridade com a realidade em que me encontrava, à luz do que os autores discutiam. Tive oportunidade de refletir sobre o meu processo formativo na mediação do processo ensino-aprendizagem. Por meio de disciplinas como “Escola, Ensino Fundamental e Práticas Docentes”, que me proporcionou a leitura de textos e artigos que abordaram o tema *professor reflexivo* e que inicialmente eu não compreendia, ao me aprofundar, tais conhecimentos vieram ao encontro das ações que conduzem a meu percurso docente.

A disciplina “Políticas Públicas implementadas no Ensino Fundamental”, por meio das discussões e textos lidos, despertaram-me uma certa revolta ao perceber que as políticas públicas no papel são mais compreensivas do que se faz na realidade, em relação ao acesso, à permanência e à educação de qualidade. E todas as outras disciplinas que contribuíram e contribuem para meu processo de formação enquanto educadora, fazendo-me voltar à minha trajetória educacional por meio de muitas discussões que aconteceram durante as aulas, e foram de suma importância para a definição dos capítulos dessa pesquisa. As trocas de experiências com os professores e colegas durante as aulas levaram-me a refletir sobre a importância de conhecer mais sobre a educação e todo o processo educacional das crianças e jovens e diversos outros fatores que os envolvem e à sua formação. A profissão de professor é muito árdua, mas para quem realmente quer fazer a diferença impulsiona a busca por outras possibilidades de incluir em sua prática novas metodologias que irão contribuir para trabalho e qualidade do

ensino. Passei, então, a entender que, como professora, sou um dos principais atores dessas mudanças.

Nessa direção, com o intuito de buscar alternativas e soluções para as minhas inquietações, buscando novas possibilidades para melhorar meu desenvolvimento como profissional e ser humano dentro da sala de aula, estar no mestrado me oportunizou mudar meu olhar e refletir sobre minha docência, para que eu pudesse me apropriar de novas práticas e tentar evoluir à medida que os desafios são apresentados.

CAPÍTULO 2 - ESCOLA, VIOLÊNCIA E CONFLITOS: SUAS DIFERENTES FACES

Neste capítulo, serão brevemente discutidas as problemáticas relacionadas à violência no contexto escolar, indisciplina, punições e castigos, dando suporte e justificção às abordagens acerca de conflito que serão realizadas logo em seguida. Por fim, será apresentado o conceito de violência e suas variadas formas de aplicação, possibilitando uma reflexão acerca da cultura da violência, que vem sendo reproduzida de forma intensa no mundo atual é fortemente aqui no país. Assim, é preciso discutir modos para enfrentá-la, como por meio da promoção de técnicas que priorizem o diálogo e valorizem o respeito ao ser humano e as suas diferenças, transformando conflitos em mudanças positivas, objetivos da Justiça Restaurativa.

A história da humanidade, ao longo dos séculos, foi marcada por episódios de violência e poder, com grandes guerras e conflitos que marcaram a história da humanidade, resultado da intolerância e do nacionalismo extremista. Falar ou pensar em violência remete a algo agressivo, excessivo, físico, doloroso e intencional, manifestando-se de vários modos e em diferentes atitudes. Está presente em nossa história, nos meios de comunicação, nas ruas, nos lares, nas escolas e também nos nossos discursos. As conceituações relacionadas à violência ora estão relacionadas às questões socioculturais, ora a vieses psicanalíticos. O Ministério da Saúde do Brasil a define como “qualquer ação ou omissão realizada por indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam danos físicos, emocionais, morais, espirituais a si próprio ou aos outros” (BRASIL, 2001).

Segundo Schilling (2014a), o conceito de violência é um termo “vazio”, pois muda de acordo com o momento histórico vivido, a sociedade em que estamos e as diferentes práticas, variando de acordo com múltiplos recortes. Ao fazermos uma análise sobre o tema, notamos que no cerne da violência há sempre um fator desencadeante que a torna maior, o que se aplica, por exemplo, a uma simples falha de comunicação que pode gerar agressões, como a um contexto maior, em que a violência explícita é a transgressão a alguma norma. Entretanto, o simples fato de precisar de uma norma já pode ser tido como um ato violento. Passada a

primeira violência da fixação da norma, que conseqüentemente prevê castigos e punições quando transgredida, vemos uma segunda violência implícita, a de dominação regulando comportamentos (SANTOS, 2014).

Matar, ameaçar, destruir são por vezes ações legitimadas pela sociedade e até legalizadas judicialmente. Segundo Costa (1986), a lei legitimada é resultado do poder da comunidade, o que não deixa de ser outro tipo de violência, afinal há a permissão de se voltar contra qualquer um que a transgredir. Tanto a transgressão quanto seu julgamento são violência; enquanto uma é individual, a outra é coletiva, ou seja, há uma relação entre a violência e o poder que, por sua vez, implicam pessoas com forças diferentes resultando em relações desiguais. Outro fator que devemos levar em consideração é o fato de que nós, por não conseguirmos encontrar uma solução eficaz contra a violência, passamos a incorporá-la ao nosso modo de ser e agir, tornando-a parte da nossa essência. Independentemente das diferentes formas, conceituações, relações ou da área científica da qual partilhamos, o que não muda é a relação entre violência e o sentimento de agressão, invasão e destruição.

Dessa maneira, a dificuldade em estabelecer um conceito claro é devido às variadas formas de expressão que ela manifesta, bem como às diversas formas que temos de compreender o fenômeno violento (Santos, 2014). Nesse sentido, é um termo multifacetado: há História, Geografia, Linguagem e Matemática da violência. Há agressores e vítimas envolvidos (direta ou indiretamente). Há vitimização primária, secundária, difusa e coletiva (SCHILLING, 2014a).

2.1 Violência Escolar

Com muita frequência, escola, família e comunidade, além dos próprios alunos e professores, experimentam a violência no contexto escolar. A violência, conflitos e os problemas de comportamentos em sala de aula, assim como a indisciplina, tem-se agregado e assumido diversas formas nas escolas. A escola é o nosso centro de formação intelectual, social, de desenvolvimento e aprendizado, um espaço que deveria ser marcado por proteção e segurança àqueles que ali atuam. Entretanto, situações de violência e desrespeito nas instituições ganham cada vez mais destaque nas mídias e pesquisas se tornam objeto de uma crescente

preocupação no âmbito educacional. Os alunos agora são outros, têm outros interesses, necessidades e criação, fazendo com que a figura autoritária de antes não tenha mais o mesmo sentido hoje. A violência no ambiente escolar por vezes resulta de pequenos atos violentos cotidianos, como empurrar, fofocar, fazer brincadeiras maldosas, cutucar, andar pela sala, falar enquanto o professor está falando, gritar, jogar papel, dar risada, entre outros episódios recorrentes em sala. São ações que causam desordem e, quando não há intervenção, podem passar a agressões mais sérias. Essas ações também são chamadas de incivilidades ou indisciplinas, ou seja, manifestações perturbadoras, nas quais a aprendizagem é rompida e “a incivilidade permite pensar nas microviolências” (Debarbieux, 2001, p. 179). As microviolências geram violências duras, ações que utilizam de força e palavras mais ofensivas.

Stelko-pereira; Williams (2010 *apud* Santos, 2014) caracteriza como violência escolar todos os atos ou ações violentas, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados *por* e *entre* a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. Complementando, Schilling (2014a) a diferencia em três dimensões: violência **na** escola, violência **da** escola e **dentro** da escola.

As consequências da violência são facilmente observadas em prédios abandonados, grades, pichações, reprodução da pobreza. Já na escola, podemos destacar professores desmotivados, relações autoritárias, furtos, roubos, agressões, ameaças e brigas. Professores e alunos em suas falas revelam que mal se conhecem; professores de diferentes disciplinas parecem pertencer a escolas distintas quando há turnos diferentes. Em algumas escolas, há a sensação de que ninguém ocupa um lugar, pois é um lugar de passagem e o aluno se vê excluído de qualquer vínculo que o ligue afetivamente à escola.

A violência contra a escola geralmente se manifesta como pichações nas paredes, carteiras e muros, depredação, bombas no banheiro, abandono de prédios escolares, péssimos salários dos professores, construção do desprestígio, despreocupação com sua condição de trabalho, mudança constante nas propostas educacionais etc. Parte da violência contra a escola deve-se a este lugar ambíguo

que temos hoje, ao mesmo tempo em que é um espaço de inclusão, é também de exclusão. A escola caracteriza-se como a instituição que reproduz a sociedade da forma que ela se apresenta. Se a sociedade é desigual, a escola reproduz a desigualdade. Conflitos entre gerações, classes, gêneros, raça, posição social e de status entre saberes também refletem na escola. Nela, reproduz-se a discriminação de sexo, raça, condição social, opção sexual, padrões de beleza, o que se revela na confusão entre os comportamentos privados e comportamentos público.

Historicamente, a escola faz parte de um conjunto de ideais burgueses. Segundo Almeida (2010), no projeto burguês, as oportunidades são as mesmas para todos, porém apenas os mais capazes, aqueles que sabem aproveitá-las, terão ascensão social. A escola é a principal instituição responsável por igualar os estudantes, oferecendo um ensino igual para todos. Portanto, todos os estudantes são iguais inicialmente, e, no momento em que deixam a escola, distinguem-se por meio dos seus méritos e esforços pessoais. Desse modo, cada estudante seria o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Individualiza-se o mérito do “bom aluno”, mas, sobretudo, a culpa pelo mau desempenho que, quase sempre, implicará outros fracassos, pelos quais, por consequência, ele também será o único culpado. Em suma, a escola busca moldar todos aqueles que a frequentam, negando outras culturas e saberes, iguala os diferentes e, dessa forma, em nome da igualdade formal, fomenta a desigualdade real. A Pedagogia tradicional seleciona conhecimentos, institucionaliza os conteúdos escolares que apenas podem ser aprendidos por meio de um professor que modera e regula o fluxo de informações e conhecimentos. Assim, no próprio surgimento da escola, já há uma alta carga de violência e principalmente desrespeito à diversidade (Santos, 2014).

Na Europa, até meados do século XIX, a escola era uma instituição restrita, já que poucos tinham condições de pagar para frequentá-la e obter os certificados. Nessa direção, eram exclusivamente frequentadas por classes sociais privilegiadas, que garantiam o sustento familiar, mantendo seus filhos afastados do trabalho. No Brasil, até o século XIX, o analfabetismo era muito comum em uma sociedade quase que totalmente “descolarizada”. As elites escravistas brasileiras, na Colônia e no Império, conviviam com multidões de analfabetos, o

analfabetismo não era objeto de escândalo, pois era comum até entre as elites portuguesas (Barroso Filho, 2000 *apud Kujawa et al. 2020*). Na época da Colônia (1500-1822), a condição da educação consistia no conteúdo cultural repassado pelos padres jesuítas que prestavam um ensino totalmente fora da realidade de vida da Colônia, destinado à transmissão de cultura geral básica, sem qualificação para o trabalho. Neste mesmo período, a educação tinha como objetivo transmitir valores morais, conhecimentos básicos de língua e aritmética, centrados no ler, escrever e fazer contas, o que era considerado conhecimentos fundamentais para a garantia da moralização e instrução às classes pobres, as quais eram tomadas como potencial fonte de agitação social, ou incapazes de se tornarem sujeitos civilizados (Gouvêa, 2007 *apud Kujawa et al. 2020*). Já os filhos dos pobres negros não tinham a opção de educação, o dever deles era se tornarem cidadãos úteis e produtivos nas lavouras, enquanto os filhos das elites eram ensinados por professores particulares (VIVEIROS, 2006 *apud KUJAWA ET AL. 2020*).

No período da revolução industrial, a escola se apresenta como instituição obrigatória para a garantia da ordem e do progresso. O Estado passa a ser, a partir desse momento, o disciplinador social vigiador de conduta. Aplica-se a disciplinarização dos saberes, para os sujeitos acreditarem que esta era a única maneira de vida possível para se viver bem. Nas escolas, as salas de aulas eram organizadas em filas para assegurar o controle e o trabalho de cada aluno, pois assim era possível classificar e individualizar as diferenças de cada um (Foucault, 2010). Portanto, a escola surge como adestradora social, sendo incumbida de mediar a aprendizagem de padrões culturais e sociais exigidos pela necessidade de conviver em um mundo cada vez mais complexo. Seu papel era civilizar, controlar e doutrinar, uma vez que o cenário era marcado pelo estabelecimento de um novo modelo de Estado (Kujawa *et al. 2020*). Ignorava as desigualdades culturais e econômicas dos sujeitos, multiplicando as desigualdades sociais e ocasionando a violência simbólica.

A partir desse breve resgate histórico sobre a educação e constituição da escola, é possível observar alguns aspectos relevantes, ainda presentes na educação e na escola atual, a exclusão e a seleção/classificação.

Segundo *Kujawa (et al. 2020)*, a exclusão e a seleção são temas ainda presentes nas escolas atuais e que produzem grandes discussões. A seleção no contexto escolar atual é feita por meio do sistema de avaliação da aprendizagem. O sistema de avaliação de desempenho em muitas escolas é ainda baseado na atribuição de nota por intermédio de uma prova ou exame, ou seja, baseado no ato de examinar, caracterizado pela classificação dos melhores e piores alunos.

Observa-se que o sistema educacional tem duas formas de exclusão: a exclusão *da* escola e a exclusão *na* escola. A exclusão da escola faz referência ao não acesso à escola e à evasão escolar e a segunda, exclusão na escola, refere-se àquela praticada dentro do sistema educacional, por meio do mecanismo da reprovação (FERRARO, 1999 *apud KUJAWA et al. 2020*).

Na medida em que excluímos os alunos que não se enquadram nos padrões impostos pelas instituições de ensino, atingimos muitas crianças e adolescentes, em escolas públicas e privadas que apresentam desempenho, atitudes e comportamentos diferentes do padrão que prevalece associado às imagens da infância e juventude construídas nos dias atuais. Atualmente, vemos uma grande tendência, por parte dos profissionais que atuam na educação básica, em estranhar, preocupar-se e mesmo se mobilizar para tentar entender, diagnosticar e classificar o que é “normal” ou uma questão de saúde o fato de alguns alunos apresentarem modos de comportamentos diferenciados ou dificuldades em seu processo de escolarização. A escola não busca incluir os desiguais, esses alunos são chamados de indisciplinados, preguiçosos, incapazes, ou os limitam por meio de laudos, atribuindo o fracasso escolar à falta de inteligência, incapacidade e esforços aquém das necessidades da escola. Moyses e Collares (2020) assinalam que:

A naturalização dos padrões de comportamento, ao levar à crença generalizada de que se deve agir segundo determinados moldes, é um dos elementos fundantes da submissão, do não questionamento, da docilização de corpos e mentes, tão cara e necessária à manutenção da ordem vigente, em todos os tempos.

Segundo as autoras, tudo que tende a fugir do tido como normal justifica-se por meio de laudos e diagnósticos, ou seja, a normatização da vida tem por consequência a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria,

tudo tem sido transformado em doença, em problema individual (Moyses e Collares, 2020). A partir disso, não há preocupação com as consequências dos diagnósticos e laudo para a vida do outro. Muitos profissionais não se permitem compreender que a classificação não decorre do diagnóstico, e este de uma avaliação adequada, como lhe ensinaram. Os rótulos se formam já nas primeiras impressões, no olhar preconceituoso; rótulos que classificam e embasam diagnósticos que os confirmam. De acordo ainda com as autoras, vivemos uma *era dos transtornos*, a escalada violenta dos diagnósticos de Dislexia, TDAH, TOD e de todas as outras nomenclaturas lançadas corriqueiramente pela Academia de Psiquiatria Americana (APA). Juntem-se a isso novos e variados produtos lançados no mercado, ou seja, novas drogas que, por vezes, surgem até mesmo antes que o novo transtorno seja oficializado. Dessa maneira, surgem novos critérios, novos nomes, novas formas de avaliação, novas formas de punição. A vigilância se torna moderna (FOUCAULT, 1996/1977).

Bourdieu (1992) afirma que a escola é produtora de uma violência, tida como simbólica, que trata todos como iguais, avalia também igualmente, visto que todos assistem às mesmas aulas, obedecem às mesmas regras e têm aparentemente as mesmas oportunidades. Porém as chances são desiguais, visto que alguns estão em condições mais favoráveis para atender a certos requisitos exigidos pela sociedade, enquanto outros, por inúmeros motivos sociais e culturais, sempre estão em desvantagem, não podendo concorrer de igual forma. O autor ainda acrescenta que o sistema escolar, em vez de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público. A violência simbólica é exercida pela escola na medida em que impõe arbitrariamente a cultura das classes dominantes aos estudantes das classes populares; desconhecendo sua realidade, desmerecendo sua cultura, seus valores, seu jeito de agir, de pensar; uniformizando e não permitindo diversidade; excluindo aqueles que não se adequam ao que a escola propõe.

Há um desencontro entre a instituição escolar e a cultura das classes populares. Agindo dessa forma, o sistema escolar limita o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobra deles os que eles não têm, ou seja, um conhecimento cultural anterior àquele

necessário para realizar a contento o processo de transmissão de uma cultura culta. A escola impõe o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares, capazes de produzir estranhamentos e processos de exclusão. Como consequência da violência simbólica sofrida, as manifestações em forma de violência que ocorrem no interior de algumas escolas podem ter origem no próprio ato de violência sofrida.

Para Freire (2005), a escola tem ditado ideias e não trocado ideias, tem discutido aulas e não debatidos temas, têm trabalhado sobre o aluno e não com o aluno, impõe ao educando uma ordem que, mesmo sem concordar, acaba se acomodando. Ela não ensina a pensar, prefere fórmulas prontas, não exige. Precisaria de um grande esforço, o que por ora não é o seu objetivo. O autor acrescenta que a escola e a educação deveriam ter como prática a liberdade, propor uma educação autêntica e inserida na realidade do educando, que seja consciente e o auxilie a superar a condição de dominado.

Trata-se, pois, de uma escola cinzenta e triste, em que a ausência do protagonismo dos alunos como regra pode ser a origem dessa violência também presente nas centenas de aulas nos moldes da educação bancária de Freire (2005), que trata o aluno como “depósito”, recipiente a ser preenchido pelo educador. Quanto mais “cheio” estiver o recipiente, melhor será o educador e, quanto mais facilmente se deixar “encher”, melhores serão os educandos.

Dessa forma, no exercício do poder, não há preocupação com conteúdo trabalhado, se faz sentido para o aluno ou não, muitas vezes, gerando conflitos e reclamações. Os alunos reclamam que é "chato", não faz sentido, para quê e quando irão precisar disso? Por outro lado, os professores reclamam que os alunos não querem aprender, não gostam de estudar, não têm interesse nem educação. A educação se torna um ato de depositar: os educandos são os depositários e o educador, o depositante de conteúdo.

Esse poder exercido nas escolas é simbólico, reconhecido por Bourdieu (2010) como um poder invisível que só pode ser exercido com a “cumplicidade daqueles que estão sujeitos a esse poder ou mesmo daqueles que o exercem”. Nas escolas ele é exercido, vivenciado e reconhecido por todos que ali estão. Nem

sempre se manifesta por uma imposição. É respeitado, acatado como algo natural e entendido como uma ordem que vem de cima (TOSCAN, 2011).

As práticas da educação bancária de Freire, centradas apenas nos conteúdos, nos programas engessados que veem o aluno apenas como depósito e memorizador de conteúdos dados pelo educador, são consideradas arbitrárias e violentas, pois, por não fazerem sentido para o aluno, podem gerar desinteresse, falta de atenção e relevância, o que, conseqüentemente, resulta em atitudes tidas como afronta ao professor. Na própria disposição das carteiras dentro da sala de aula, vemos a reprodução das relações de poder. Nelas, há uma determinada disposição espacial das mesas e carteiras. À frente da sala há um espaço destinado à mesa do professor, ou seja, fica diante das carteiras dos alunos, geralmente dispostas em fila. Esta relação na organização do mobiliário já define uma visão de como é o processo de ensino e aprendizagem. O professor se situa num lugar de destaque, a frente de todos, às vezes ainda mais alto que o restante da sala, o que lhe confere, espacialmente, uma visibilidade geral e, conseqüentemente, autoridade para poder controlar, vigiar e disciplinar por meio de um simples olhar, além de representar e diferenciar quem sabe e deve ensinar de quem deve aprender (ALMEIDA, 2014).

As avaliações escolares representam um elemento constante na rotina escolar. Quando entramos em sala ela se inicia a partir de pequenas observações como, por exemplo, acompanhamento dos alunos durante as atividades. As provas/exames acontecem todo final de bimestre ou semestre. Trata-se de um método seletivo e excludente que tem a função classificatória, definindo quem está ou não apto para seguir adiante.

Segundo Luckesi (1999), a atual prática da avaliação escolar estipula como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico segundo um padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior, classificações que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, podem ser somadas e divididas em médias. Ainda segundo o autor, temos o

poder: escolhemos os assuntos das provas, elaboramos questões, julgamos se elas são adequadas, aplicamos, corrigimos, qualificamos, aprovamos ou reprovamos. Ao educando cabe submeter-se a esse ritual e temer a exclusão.

Magda Soares (1991) afirma que a avaliação exerce um controle do conhecimento, pois define o que o estudante deve saber e avalia se ele sabe tudo o que deve saber e apenas o que deve saber, e ainda se sabe tal como deve saber. Oficializando a prova como avaliação, acaba legitimando o processo de exclusão, bem como evidenciando como o controle exercido pelas hierarquias sociais resulta no controle do conhecimento. Como afirma Soares (1991, p.49): "O controle de determinada cultura que a avaliação legitima e a determinada forma de relação com a cultura que também legitima são a cultura da classe dominante". Dessa forma, para os estudantes que pertencem à classe dominante, os resultados na avaliação dependem, em geral, não mais que de sua performance escolar; já para os estudantes das classes desfavorecidas, os resultados da avaliação estão condicionados apenas secundariamente à sua performance escolar; primordialmente, são determinados pelas condições de vida econômicas, sociais e culturais, dadas ao indivíduo em decorrência de sua posição na hierarquia social, isto é, pela distância que separa essas condições das exigências e expectativas da escola:

O exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p.153).

Dessa maneira, a própria avaliação é uma forma de dominação que tende a passar uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade. É o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado (SOARES, 1991).

Por outro lado, atualmente muito se fala em educação voltada para os Direitos Humanos. Benevides (2000) a define como a formação de uma cultura de

respeito à dignidade humana pela promoção e vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. O papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da Educação é formar sujeitos de direito, e empoderar os grupos excluídos (CANDAU, 2009)

A legislação garante o acesso à escola, o que não significa a integração do sujeito ao processo educativo. Os ideais democráticos impõem a igualdade, diferentemente do contexto escolar onde ainda prevalece a hierarquia das diferenças, principalmente por meio desses instrumentos avaliativos que não alcançam a todos da mesma maneira. Na verdade, apesar da Educação de Direitos Humanos, o fato é que ainda se mantém o desrespeito às diferenças e à diversidade quando a avaliação serve como instrumento de crescimento das desigualdades que acontecem quando, em vez de um processo, limita-se a uma verificação por medição daquilo que o aluno aprendeu ou não, quando uma avaliação deve incorporar todos os sujeitos e centrar-se em um processo de investigação sobre a efetividade da aprendizagem quanto ao ensino realizado. (SILVA, 2015)

A Educação de Direitos Humanos não deveria se ater apenas a situações ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar somente sua atenção em determinados grupos sociais, mas sim centrar-se em um enfoque global que inclua todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, pensando nos diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. Na escola, afeta o currículo, sua organização, suas linguagens, práticas didáticas, atividades extraclasse, papel do professor, relação com a comunidade, entre outros. (CANDAU, 2009)

A escola faz parte de um sistema de educação. Não é uma instituição isolada, pertence a um sistema com determinadas normas e regras. Não tem autonomia total para mudanças, depende de um bom relacionamento com os demais níveis hierárquicos. Muitos dos problemas detectados no cotidiano escolar derivam das regras gerais de funcionamento do sistema. Este é, portanto, um dos pontos a ser considerado no desenvolvimento de estratégias de intervenção. A escola é um espaço de encontros e de conflitos entre gerações, entre profissionais de diferentes especializações e hierarquias, entre diferentes visões sobre

educação, sobre ensinar e aprender. As relações entre equipe de direção e professores, professores e alunos, alunos, professores, direção e demais funcionários, alunos entre si, professores entre si, são, dessa forma, um ponto central das estratégias de intervenção que visam à compreensão da possibilidade do fazer educativo sem violência, a partir do tratamento dos conflitos constituintes deste fazer (SCHILLING, ANGELUCCI, 2016)

2.2 Indisciplina, Castigo e Punições

A sociedade em que vivemos é cercada de regras, direitos, normas, sanções e leis, refletindo-se também na escola, nosso primeiro contato social fora do ambiente familiar. É nela que são apresentadas as primeiras regras sociais como: dividirmos brinquedos, obedecer ao professor, ficar sentado no lugar designado, não pegar nada sem autorização, carteiras em fileiras, hora de chegar e sair, hora de ir ao banheiro, esperar a vez na fila e muitas outras. Cada aluno deve ocupar um espaço, um determinado lugar, que possibilite saber onde está e como encontrá-lo. A eficácia da escola foi vista, durante muito tempo e talvez ainda seja assim, como uma instituição que objetiva normalizar comportamentos em vez de uma instituição que objetiva a aprendizagem dos seus alunos. Fazemos parte de uma série de procedimentos que podem assegurar a nossa formação como indivíduos de determinado tipo, que, quando fogem às regras e não seguem o estabelecido, são tachados de indisciplinados.

Segundo Silva (2014), o conceito de disciplina no cotidiano escolar é a obediência, todos os alunos devem submeter-se às vontades do professor. Ora, se tentarmos, certamente iremos lembrar de algum momento em que, quando éramos crianças, ficamos de castigo ou recebemos alguma punição da escola. As próprias formas de organização no ambiente escolar como as filas formadas por alunos nas salas, nos pátios e nos corredores, o alinhamento por idade e os conteúdos ensinados são exemplos da disciplinarização dentro da escola. Segundo Foucault (2010), a escola passou a funcionar como uma máquina de ensinar, mas que também vigia e hierarquiza.

Na escola integral em que atuei logo no meu início docente, havia uma criança que fugia do "padrão", era "indisciplinada". Certa vez, ela havia feito algo

de que não me recordo e, como punição, foi privada de comer com as outras crianças ficando sem uma das refeições que a escola oferecia. É comum que nós, professores, muitas vezes, como estratégia de disciplina, recorramos a algum tipo de punição, como ficar sem brincar, sem recreio, sem educação física, isolado em um canto, tirar nota (ponto) etc. No senso comum, ao pensarmos em disciplina, somos remetidos a castigos, punições, humilhações, como forma de garantia à instauração da própria disciplina, ou melhor, da obediência. Esses castigos podem ser físicos ou não, sua eficácia não é determinada apenas por isso. Nossos pais e avós certamente nos dirão o quão corriqueiros eram os castigos físicos na escola, como, por exemplo, a palmatória, as reguadas ou ajoelhar no milho.

Há algum tempo, o respeito dos alunos era inspirado nos moldes militares, uma espécie de submissão e obediência cegas a um "superior" na hierarquia escolar. Atualmente, o respeito ao professor não vem do medo da punição, assim como nos quartéis, mas da autoridade ligada ao papel do "profissional" docente, tratando-se de uma transformação histórica radical do lugar social das práticas escolares. O professor não é mais encarregado de distribuir e fazer cumprir ordens disciplinares dentro da escola, porém um profissional cujas tarefas nem sequer se aproximam dessa função disciplinadora, apassivadora, silenciadora, de antigamente. Em contraposição, muitos profissionais da educação ainda parecem guardar esses ideais pedagógicos que preservam, de alguma forma, a imagem dessa escola antigamente e desse professor repressor, castrador. Algumas escolas ainda têm um funcionamento parecido em termos das normas disciplinares, como as do passado.

A punição, a represália, a submissão e o medo ainda parecem habitar silenciosamente às salas de aula, só que agora, por exemplo, por meio da avaliação. Não é verdade que alguns professores chegam a ameaçar seus alunos com promessas de provas difíceis e notas baixas ou retirar do aluno o que ele mais gosta de fazer, como as aulas de educação física ou a hora do intervalo/lanche. Para alguns mestres, bom aluno é aquele calado, imóvel e obediente. É óbvio que uma relação de respeito é condição necessária, mesmo que nem sempre suficiente para o trabalho pedagógico. No entanto, devemos respeitar alguém por ter medo ou por admirá-lo? Vale ressaltar haver uma grande diferença entre esses dois tipos

de "respeito" O primeiro funda-se nas noções de hierarquia e superioridade, e o segundo, nas de assimetria e diferença (AQUINO, 1998).

Segundo D`Antola (1989 *apud* TOSCAN, 2011), quando há um confronto entre professor e aluno, a comunidade escolar recorre a alguns benefícios para expor seu poder e desarticular a voz estudantil, como reprovações, punições, notas baixas, situações vexatórias, rótulos etc., praticando a violência simbólica. A violência corporal não deve existir na escola, no entanto a violência velada ainda é presente corroendo e criando obstáculo para o crescimento ao invés de facilitá-lo, ou seja, a escola tem um discurso moralista, mas perpetua as desigualdades, discrimina o jovem e pune quando suas regras são contrariadas (Silva, 2014). Os índices de violência dentro de instituições de ensino são alarmantes e a lógica punitiva segrega e aumenta tal índice. A cultura da violência está crescendo e atua na juventude dentro das escolas. Estas, em vez de tratarem os alunos com seus devidos direitos (que fora da escola normalmente são violados), tratam com punições e advertências, legitimando o conflito e o caráter violento do adolescente.

Tradicionalmente, o modelo que seguimos de apuração de atos infringidos em ambiente escolar, principalmente quando há conflito físico violento e/ou indisciplina julgada grave, se dá de forma punitiva e retributiva, ou seja, pela atribuição de culpa ao infrator, estabelecendo-se uma punição de acordo com a gravidade do ato danoso e as consequências: advertências, imposição de suspensão, transferência ou até a expulsão (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 03). Após reivindicações e cobranças da comunidade por uma ação mais efetiva do sistema de justiça e de educação, principalmente por parte de pais de alunos, foram instaladas câmeras nas escolas, grades nos corredores e janelas, muros mais altos foram construídos e penalidades mais duras foram incluídas no Código Disciplinar e Penal das escolas. No entanto, essas medidas acabam não tendo efeitos duradouros, tornando-se necessárias ações mais efetivas na redução da violência para complementar e reforçar as medidas já existentes, consideradas, muitas vezes, superficiais como afirma Souza (2007, p. 03, *apud* VARELA; SASAZAKI, 2014).

Do outro lado, temos a família, principal base da nossa formação neuropsicológica. E quando essa base, por algum motivo, não existe, interfere

diretamente na nossa formação social e isso se reflete diretamente na escola. Assim, devemos considerar aquele aluno que, às vezes, de forma negativa se diferencia dos demais, "o aluno-problema". Segundo Aquino (1998), o aluno-problema é aquele que mostra supostos "distúrbios psico/pedagógicos"; que podem ser de natureza cognitiva (os tais "distúrbios de aprendizagem") ou de natureza comportamental, e, nessa última categoria, enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de "indisciplinadas". O autor ainda aponta que um bom exemplo da justificativa do "aluno-problema" para o fracasso escolar é uma espécie de pensamento muito recorrente no meio pedagógico, o qual ainda ouço nas falas de alguns professores: "se o aluno aprende é porque o professor ensina; se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito." Se pesquisarmos, observaremos que o problema de indisciplina também se justifica pelos problemas psicológicos, familiares e emocionais, crianças de lares desajustados, que trazem problemas emocionais. Outro exemplo se dá quando deparam com novos grupos e encontram dificuldades em fazer amizades e socializar. Tais fatores podem se refletir diretamente na sala de aula.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2010, p. 29) relata que o corpo deixa de ser objeto de exercício de poder, voltando-se atenção para a alma. Dessa forma, os castigos atuam diretamente sobre o coração, o intelecto, a vontade, a privação de liberdade. A dominação dos indivíduos passa a ser obtida não apenas com violência, ela pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror. Segundo Toscan (2011 *apud* GISl, 2011), são mudanças provocadas pelas políticas educacionais para a Educação Básica que se referem à não reprovação. Uma grande questão a ser discutida é a ideia de que a reprovação seria o único instrumento para manutenção da autoridade. A partir dessa ideia, entende-se a reprovação como um castigo ou uma punição por algo que não foi "obedecido e cumprido" como deveria ter sido. Os castigos são usados como práticas que buscam conservar as regras e reprimir a desobediência. Atualmente são mais comuns castigos de caráter mais simbólico do que propriamente físico, por exemplo; retirar o que o aluno mais gosta de fazer, pois, dessa forma, ele poderia arrepender-se e corrigir sua desobediência. Os

gestos, o comportamento, as condutas são submetidas aos mecanismos de disciplina exercidos pela escola. Sendo assim, a vigilância é o suporte básico para o funcionamento dessas práticas políticas disciplinares, cujo motivo está inserido na prática do ensino, transformando a escola em um "observatório político", isto é, em um local onde se pode ter conhecimento de todos os indivíduos, possibilitando classificar, qualificar, punir, normalizar todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar. A punição, além de visar à uniformidade de comportamentos, seleciona os alunos, separando os "bons" dos "maus", usada como uma penalidade para reprimir delitos, tornando-se muito mais uma forma de discriminar comportamentos do que de castigar. Ao discriminar comportamentos dos alunos, a punição passa a diferenciá-los e hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida, formando um grupo restrito e fechado de alunos "adeptos" da desordem, do crime e da loucura. A punição não tem o objetivo de aprovar a infração, mas controlar, qualificar o indivíduo, não importa o que ele fez, mas o que é, será ou poderá vir a ser (GUIMARÃES, 1987).

Precisamos entender que a indisciplina e os conflitos, apesar de algo inconveniente, podem ser usados como uma oportunidade para a conscientização no que se refere às consequências dos atos praticados, assumindo a responsabilidade sobre o dano causado e motivação para as ações necessárias à reparação dos danos. Como tratarei mais adiante, a Justiça Restaurativa visa a entender o indivíduo envolvido em determinados conflitos e, como educadores, podemos utilizar modelos restaurativos em sala de aula e nas práticas escolares. Assim, poderíamos contemplar uma escola que prioriza a reconciliação e não a punição dos alunos que, por variados motivos, entram em conflitos.

2.3 Conflitos: além dos muros da Escola

Como declara Tim Ursiny (2007 p. 124), todos nós sabemos que precisamos ouvir o que o outro tem a dizer. Apesar disso, muitos são péssimos ouvintes. De fato, pesquisas afirmam que selecionamos e descartamos 70% daquilo que os outros dizem. Parte de nossa dificuldade em ouvir vem de várias formas possíveis de ouvir alguém. Em alguns casos, nós queremos ser ouvidos de uma maneira e, em outros, de outra forma. O conflito surge quando usamos o modo errado de ouvir.

Assim também como toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. Todos nós temos a experiência do conflito, pois vivemos em sociedade. Desde aqueles próprios da infância, os conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

Ainda segundo o autor, um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa própria incapacidade de identificar as circunstâncias que surgem do conflito ou resultam dele. Nas escolas e na vida, só identificamos o conflito quando este produz uma manifestação violenta. Disso podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que, se ele se manifestou de forma violenta, é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que, toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, impedindo a manifestação violenta e, nesse caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem.

A função social da escola na formação do aluno enquanto cidadão é prepará-lo para a sociedade atual, portanto, deveria promover a reflexão, incentivo à escuta e reconhecimento das diferenças e necessidades de cada um. Porém, como mencionado, a escola vem exercendo o papel de reprodutora de violência simbólica, com ideais competitivos, formação direcionada e adaptada ao mercado de trabalho, além do acúmulo de informações, gerando também conflitos entre alunos.

Segundo Chrispino (2007 *apud* SANTOS, 2014), o conceito de conflito está ligado a divergências de interesses, considerando que não há homogeneidade de interesses na convivência social. Assim, o conflito aparece como algo natural. A violência surge como resposta a algum conflito que não foi encarado como possibilidade de aprendizado, mas sim negação do diálogo.

Selman (1980 *apud* SANTOS, 2014) teoriza sobre os conflitos, considerando as peculiaridades de cada faixa etária e as diferentes formas de cada indivíduo solucionar seus próprios problemas, discorrendo sobre os níveis de entendimento interpessoal e definindo estágios de desenvolvimento da adoção de perspectivas.

Estágio 0 - Egocêntrico (3 a 6 anos) - Como não há diferenciação entre o eu e o outro em uma perspectiva social, não tem como criança entender pontos de vista diferentes.

Estágio 1 - Adoção de Perspectivas Socio informativas (6 a 8 anos) - A criança já tem pensamentos e sentimentos diferentes dos seus, porém não são capazes de admitir mais de um deles. Há uma visão dividida entre o bem e o mal. Já considera a intenção dos atos, mas ainda entende o outro a partir da sua visão.

Estágio 2 - Adoção Autorreflexiva de Perspectivas (8 a 10 anos) - A criança já apresenta capacidade de reflexão sobre suas ações e as dos outros, conseguindo se colocar de maneira empática no lugar do outro, mas ainda apenas é uma relação dual.

Estágio 3 - Adoção Mútua de Perspectivas (10 a 12 anos) - Já consideram os diferentes pontos de vista em relação e seus relacionamentos e significados diferentes para cada indivíduo.

Estágio 4 - Sistema Social de Convencional de Adoção de Perspectivas (12 a 15 anos) - há uma capacidade de perspectiva social de grupo.

O autor ainda define 5 níveis de Desenvolvimento das Estratégias de Negociação Interpessoal.

Nível 0 - Amizade momentânea e solução física para os conflitos - Agressão física ou a fuga da situação. Não há uma reflexão sobre as ações.

Nível 1 - Amizade unilateral e não relacionada com a solução de conflitos - Há uma compreensão de conflito sob uma única visão: que o conflito foi gerado por uma das partes e que, portanto, essa única parte deverá solucioná-lo.

Nível 2 - Amizades bilaterais e soluções cooperativas para os conflitos - Ambos compreendem que foram responsáveis pelo motivo do conflito e que, portanto, devem zelar pela resolução. Nesse nível, há um princípio de consciência

à reparação, mas sem a construção de um acordo mútuo, viabilizando a satisfação de partes isoladas.

Nível 3 - Estabilidade de amizades e soluções mútuas para os conflitos - Há preservação dos relacionamentos com soluções mútuas, pois entendem que o conflito está na relação.

Nível 4 - Interdependência autônoma e ação simbólica com uma resolução para os conflitos - É possível ter uma visão holística do conflito como resultado de outras pendências anteriores, havendo restauração simbólica da relação.

A existência de conflitos dentro dos muros da escola pode não causar estranhamento, uma vez que vivemos em uma sociedade em que o conflito é uma realidade em todas as esferas. Onde quer que exista um ser humano, encontrará ali um conflito. Eles começam nos relacionamentos, nas relações entre familiares e ganham o espaço público, seja nas relações de trânsito, seja na escola, alcançando os espaços de poder, legitimado e muitas vezes incentivado pelas redes sociais que, na ilusão do anonimato e da impunidade, se apresentam como solo propício para o seu agravamento (FRINHANI, FONSECA 2016).

Outro ponto que julgo necessário citar aqui se refere ao uso excessivo da tecnologia digital no cotidiano do ser humano, principalmente durante a pandemia do Coronavírus (Covid-19), que tem nos obrigados a ser indivíduos conectados. Por essa razão, novos problemas emocionais, sociais e comportamentais têm surgido. Diante desse novo cenário, o acesso fácil e irracional às tecnologias, principalmente às redes sociais, tem-nos acarretado dependência digital, também sendo uma oportunidade para o surgimento de novos conflitos. Essas tecnologias digitais vêm alterando a forma como as pessoas se relacionam e veem o mundo, inibindo a interação física, podendo gerar conflitos, problemas sociais, como separação do convívio social, solidão, ansiedade e depressão. Para preencher o vazio deixado pelo isolamento social, apegamo-nos às redes sociais, que nos dão a impressão de nunca estarmos sozinhos, isolados e infelizes, via amigos virtuais, familiares e compartilhamentos de informações.

Para Tomaél; Marteleto (2006, *apud* DUARTE *et al.* 2020), as redes sociais são como organizações que têm uma estrutura social incorporada por pessoas

conectadas pelos mais diversos tipos de relações sociais e interesses, motivadas pela amizade que podem vir a influenciar os comportamentos, opiniões, ações principalmente dos adolescentes, considerando que eles ainda estão na fase de construção como ser. No geral, as redes sociais adquirem um papel importante na vida de jovens e adolescentes, que se identificam com os conteúdos ali publicados, seja na forma de se vestir, seja nos comportamentos. Quanto maior a popularidade do influenciador digital (*digital influencer*), maior é o impacto junto aos adolescentes (MIZRUCHI, 2006 *apud* DUARTE, 2020). Dependendo dos conteúdos ali postados, os quais, na maioria dos casos, trazem imagens perfeitas, corpos esculturais, podem auxiliar no desencadeamento de transtornos alimentares e de imagem corporal, fazendo com que muitos jovens se isolem, vindo a ficar depressivos, sentindo-se inferiores ou até mesmo insuficientes, devido à preocupação excessiva de não estar de acordo com os padrões estabelecidos nas redes (PAPALIA & FELDMAN, 2013 *apud* DUARTE, 2020).

O material didático com que trabalho no 8º ano do Ensino Fundamental aborda o corpo humano e seus sistemas. Dentre as 4 apostilas disponibilizadas para todo o ano letivo, uma delas me oportuniza falar sobre autoestima. Durante as discussões sobre o tema, tenho notado as dificuldades que eles mostram em se aceitar, há reclamações e insatisfações sobre seus corpos. Dentre os conflitos que citei na introdução desta pesquisa, percebo que isso, muitas vezes, é o que dá origem a muitas outras questões. Brito *et al.* (2020) apontam que, devido às mudanças ocorridas no corpo durante a puberdade e a adolescência, uma remodelação da imagem corporal acontece, dado que a antiga imagem não é mais compatível com a imagem atual, podendo desencadear um processo de “luto”, ou seja, é necessário abandonar o corpo infantil para assumir o corpo adulto. Esse processo é mais bem aceito por alguns adolescentes e mais dificultoso para outros. Nesse sentido, é possível perceber que as mídias têm influenciado em grande parte a formação da imagem corporal da sociedade ocidental (BARROSO; ALMEIDA; KULNIG, 2012).

Os meios de comunicação trazem uma imposição e padronização, um ideal de corpo que, nas pessoas, resulta uma “luta” entre o corpo real e o ideal, fazendo

com que recorram a meios que podem comprometer a saúde física e psicológica (SECCHI; CAMARGO; BERTOLDO, 2009 *apud* BRITO, *et al* 2020).

Vale ressaltar que a adolescência é a fase em que um excesso hormonal acarreta o crescimento físico e o desenvolvimento sexual, interpretado como um momento de transição em que há as transformações físicas, emocionais e psicológicas: é um período em que os jovens começam a elaborar sua identidade.

Durante esse período, exacerba-se a importância com a aparência física, que não visa necessariamente à saúde, mas ser aceito dentro dos padrões de beleza impostos pela sociedade moderna (AERTS; MADEIRA; ZART, 2010). Isso ocorre principalmente nas redes sociais e no ambiente escolar entre os colegas.

Isso também dá oportunidade para o *bullying* e *cyberbullying*, que são considerados “brincadeiras” pelos jovens. Independentemente de se há ou não intenção maldosa, percebe-se uma tentativa de “tornar normal”, naturalizando essas formas de abuso, justificando suas ações como “todo mundo faz”, pela “modinha”, pela “brincadeira” e pela necessidade inconsciente de pertencer a um grupo. É importante ressaltar que, apesar desse tipo de violência se iniciar no campo virtual, ela eclode em ambientes nos quais a convivência entre os jovens é intensificada e há maior contato físico, dentre eles, a escola (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 03).

Apesar da puberdade/adolescência ser um fenômeno natural, precisamos chamar atenção para os conflitos que acontecem nesse período, não somente devido à influência das redes sociais, das diferenças específicas que decorrem do ambiente sociocultural em que o adolescente se encontra imerso, ou dos problemas familiares. Porém, devemos lembrar que eles são mais predispostos a ser influenciados, uma vez que esse período é marcado por instabilidades psicológicas e sociais. Isso tem sido trazido para a sala de aula e é nesse sentido que os processos restaurativos atuam na escola, não fingindo que os conflitos não fazem parte da educação, mas aceitando-os como possibilidade de crescimento.

2.4 Ética e Diálogo: por dentro dos muros da Escola

Nossa criação e formação, enquanto indivíduos dotados de responsabilidades, direitos e deveres, baseia-se em determinados valores, que, por sua vez, são atrelados a vivências e experiências adquiridas através de normas e condutas construídas no convívio em sociedade.

A família tem um papel fundamental para a boa formação e modificação do caráter do indivíduo. Porém, nós, educadores, também fazemos parte deste cenário, devido ao poder que temos de aprimorar as ações de aprendizagem dos alunos.

Um indivíduo, ao frequentar uma instituição de ensino que visa, dentre seus princípios e objetivos, à formação do cidadão, tem oportunidade de refletir sobre suas ações e construir ou reconstruir seus comportamentos, respeitando a liberdade do outro, conhecendo seus direitos e deveres no ambiente escolar. Ou seja, a escola é um espaço privilegiado, pois contribui no desenvolvimento do aluno, tornando-se um lugar por excelência do reconhecimento por parte dos educandos no que diz respeito a suas funções sociais no mundo. É importante que ela também oportunize, crie condições propícias à vivência de relações éticas, dando espaço ao diálogo e discussões, evitando situações que, de alguma forma, possam reprimir os alunos, não devendo limitar-se apenas a questões individuais e autoritárias, sem que o aluno tenha chances de manifestar suas ideias.

Segundo o MEC (2007, p. 72), a ética no ambiente escolar, deverá levar ao cotidiano das salas reflexões sobre o tema, assim como os valores e seus fundamentos. Geram-se, assim, ações e discussões sobre o significado desses valores e a sua importância para o desenvolvimento dos seres humanos e suas relações com o mundo. Portanto, a escola deve propor aos alunos formas de refletir sobre sua conduta perante os outros, resultando em mudanças no modo de agir.

Para que os estudantes aprendam e assumam os princípios éticos, são necessários importantes fatores como o de que os princípios se expressem em situações reais, nas quais possam ter experiências e nas quais possam conviver com a sua prática. Outro fator é que haja um desenvolvimento da sua capacidade

de autonomia moral, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente (MEC, 2007, p. 69).

A ética deve fazer parte das relações entre todos que estão presente no ambiente escolar, também havendo necessidade de rever os pressupostos que dão base a seu currículo: as práticas no ensinar e aprender, elementos essenciais da cultura, conteúdos ali ministrados, métodos desenvolvidos e a forma de avaliar o aluno (MOUALLEM, 2006).

Ao longo da vida e obras de Paulo Freire, sua maior preocupação consistia em discutir e vivenciar a questão da ética universal: "[...] quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana [...]" Freire (1998, p. 19-20 *apud* MOUALLEM, 2006). A afirmação da ética a que Freire se refere é a vida. A vida é o valor absoluto. É ético tudo que realiza a vida.

A ética de Freire é aquela que se encontra na prática de uma relação simétrica entre homens e mulheres, que nega a desigualdade e a discriminação e afirma a diversidade como riqueza na convivência humana.

Segundo Mouallem (2006), existem 3 pontos a serem considerados em relação à ética na escola. O primeiro ponto é sobre a escola que se diz fundamentada na ética da vida e a questão da convivência diária, ou seja, a questão do "outro" no cotidiano escolar. Sabemos a necessidade de desnaturalizar situações práticas do cotidiano, em que o "outro" é negado, seja ele um professor, um aluno, um funcionário, um pai de aluno, ou qualquer pessoa que se encontre vitimada nas situações de preconceito ou discriminação no interior da escola. Poderíamos trazer inúmeras situações opressivas que vivenciamos todos os dias, a todo instante, na escola como, por exemplo, as de desconsideração das vozes que reivindicam atenção ou de omissão de informações que são de direito de quem as solicita, a negação do "outro" na forma de tratamento brusca e sem paciência ou na linguagem que rotula, e outras tantas que se fazem presente "naturalmente" no cotidiano escolar de preconceito e discriminação seja de gênero, raça ou classe social, em que pessoas são tratadas como objetos e não seres humanos. Assim, a naturalização de situações opressoras como as referidas, contribui para que estas

continuem a ser praticadas e, dessa maneira, descaracteriza a escola frente a seu objetivo maior que é educar.

O segundo ponto a ser refletido sobre a escola é a sua prática calcada na ética da vida, para humanização de homens e mulheres, é a questão da educação como prática dialógica. A relação pedagógica como ato dialógico se dá quando duas pessoas se ouvem e se fazem entender, é uma relação de igualdade

O diálogo proporciona uma educação libertadora e emancipadora, não devendo ser considerado apenas como uma técnica ou como uma tática para se conseguir resultados; o diálogo "[...] é parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos" (FREIRE e SHOR, 1987, p. 122 *apud* MOUALLEM, 2006).

É por meio do diálogo que podemos nos conhecer e nos reconhecer, tornando-nos mais críticos, a fim de seguirmos rumo à mudança da nossa realidade. O homem é sujeito, não apenas vive, mas existe no mundo, e esta existência não é muda, portanto, o diálogo é uma mediação ética, é um "[...] encontro dos homens para pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização" (FREIRE, 2003, p.134 *apud* MOUALLEM, 2006).

O terceiro e último ponto a ser pensado sobre a escola, que tem seus fundamentos na ética da vida, destaca que somente uma educação baseada no diálogo deve levar à verdadeira participação. A escola deve contar, por meio do diálogo, com a participação de todos que nelas convivem cotidianamente. E isso só acontecerá a partir de um exercício diário da liberdade e em um contexto de respeito e acolhimento às diferenças. Oportunizar a participação é mais do que respeitar o outro. Nesta concepção de participação, está implícito que respeitar pode significar simplesmente tolerar, enquanto que acolher significa hospedar, dar acolhida; é receber e aceitar o outro como ele é.

Ainda de acordo com a autora, a ética do cotidiano escolar deve ser uma construção coletiva, simétrica, dialógica, participativa, que deve contar com o apoio de educadores e educadoras, como líderes que trabalham junto com o grupo e não para o grupo de educandos, visto que a escola que se fundamenta nesta ética promove a participação crítica de educadores, educandos e comunidade escolar

na elaboração de um plano político-pedagógico que construa um *ethos* crítico. Trata-se de uma escola onde todos construam em parceria e cotidianamente uma educação que tenha como princípio o diálogo e a participação, uma escola que promova a enriquecimento de todos que dela fazem parte.

O que se concebe como Justiça Restaurativa também se origina da ética, propondo a construção do justo pautada nas necessidades humanas, assim como defendia Paulo Freire. As práticas restaurativas contribuem para a sensibilização e construção cooperativa da harmonia no ambiente escolar, fazendo cessar o ciclo vicioso da violência. Nessa direção, as práticas restaurativas na escola são uma oportunidade de aprendizagem da ética.

CAPÍTULO 3 - A JUSTIÇA RESTAURATIVA

Neste capítulo, será abordada a origem da Justiça Restaurativa, sua chegada ao Brasil e, por fim, à cidade de Santos, tornando-se uma política pública. Discorrer-se-á ainda sobre a Justiça Restaurativa na Educação e a Educação para a paz. Será feita uma ligação entre a Justiça Restaurativa e a busca pela construção de uma Cultura de Paz por meio da utilização de práticas restaurativas, como circunstâncias relevantes para reduzir os conflitos dentro da escola. Será discutida sua aplicação como uma metodologia a mais para a construção da paz, além de constatação dos benefícios que ela pode trazer para o ambiente escolar. O intuito é realizar uma reflexão mais abrangente da temática que fundamenta esse trabalho.

A educação é um direito constitucional social, direito de todos e dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Dentre seus objetivos, como direito social, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (art. 53, BRASIL, 1990) e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (art. 2º, BRASIL, 1996), que embasam os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma coleção de documentos que compõem a matriz curricular de uma instituição educativa. Em sua abordagem, os currículos e os conteúdos não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos. As práticas docentes devem encaminhar os alunos rumo à aprendizagem, dando-lhes acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, promovendo também a solidariedade e o respeito. Nesse sentido, a escola deve se assumir como espaço de vivência privilegiado para a construção da cidadania, a compreensão mútua e a busca da paz (BRASIL, 1997, 1998 e 2000).

Porém, na prática, essa realidade pode ser um pouco distinta. Como mencionado, o ambiente social escolar pode ser complexo, conflituoso e violento, e influencia diretamente o dia a dia em sala de aula, podendo retratar inúmeros fatores, como situações inerentes ao próprio ambiente escolar, dificuldades de

relacionamento ou até o reflexo de problemas familiares, financeiros, intolerância à diversidade, dependência química, preconceitos e muitos outros. A todos nós é assegurado por lei o direito à integridade pessoal, mesmo quando a realidade é diferente do que está escrito. Quando um indivíduo agride outro de forma física, moral ou até psicológica, é muito difícil que esse dano seja reparado. Por isso, a sociedade escolar tem buscado alternativas para a resolução desses conflitos que são parte integrante das relações interpessoais presentes em todos os segmentos da vida, seja no ambiente familiar, profissional, social ou escolar. Por isso, é mais do que necessário saber prevenir, compreender, gerenciar e resolvê-los.

A Justiça Restaurativa situa-se dentre as metodologias utilizadas para resolução de conflitos. Porém, como afirma Neto (2018), é preciso esclarecer que os estudos sobre a Justiça Restaurativa ainda são recentes, pois datam da década de 1970, estando ainda em constante desenvolvimento.

Teve sua origem no mundo ocidental, por meio das tradições indígenas do Canadá, dos Estados Unidos e da Nova Zelândia (Costa; Sturza; Porto, 2012). Nos Estados Unidos, surgiu de práticas ancestrais, inspiradas na antiga tradição dos índios norte-americanos, que se organizavam em círculos, e traziam à roda os problemas a serem discutidos (ZEHR, 2012). Essas técnicas para soluções de violência e conflitos de raízes tribais ganhou destaque inicialmente no âmbito do sistema jurídico como alternativas paralelas, com intuito de lidar com assaltos e outros crimes patrimoniais que, em geral, são vistos como ofensas menores. Hoje, essas tais abordagens e práticas têm ultrapassado o sistema criminal, crescendo consideravelmente com diversos programas e práticas em comunidades de vários países do mundo, chegando a escolas, universidades, locais de trabalho e instituições religiosas e abrangendo uma gama de programas e práticas, que tem por base um conjunto de princípios e valores, uma filosofia que oferece uma estrutura alternativa para pensar as ofensas. Howard Zehr (2008 p. 258), um dos precursores da Justiça Restaurativa, afirma que trata de danos e necessidades bem como das obrigações decorrentes, e envolve todos os que sofrem impacto ou têm algum interesse na situação, utilizando, na medida do possível, processos cooperativos e inclusivos". Ainda de acordo com o autor, ela age como forma de tornar a sociedade menos violenta, pois não pune o infrator com castigos e sim

favorece seu retorno à comunidade harmoniosamente, cessando, desse modo, sua violência.

Kay Pransky (2006, p. 594), outra grande defensora americana da Justiça Restaurativa, afirma que: “a Justiça Restaurativa diz respeito a dividir a dor, buscar uma trilha para a cura e avançar rumo à esperança pela inclusão, respeito, decisões compartilhadas e responsabilidade mútua pelo bem-estar de outros”.

No Brasil, o ex-juiz da Vara da Infância e Juventude de Porto Alegre, Leoberto Brancher, considera a JR um novo modelo de justiça, que propõe identificarmos e revisarmos os modos como exercitamos nossos poderes nas relações do dia a dia, na família, na escola, no trabalho etc. Surge aí um processo de desconstrução de modelos culturais impositivos e autoritários, propondo-se a construir soluções para cada caso concreto, fundadas em valores éticos e necessidades dos próprios interessados (BRANCHER, 2007).

Esses conceitos têm princípios semelhantes que indicam a cooperação como a principal forma de resolver conflitos, para melhorar, na medida do possível, a qualidade da convivência em sociedade. Como afirma Queiroz (2019), o intuito é ser uma alternativa crítica ao modelo atual do padrão punitivo, agindo como instrumento de transformação social, visando à superação do paradigma do poder sobre o outro, da dominação e da competição, trilhando caminhos de convivência que sejam bons para todos, não excluindo ninguém. Torna-se, assim, muito mais que uma técnica ou um método de intervenção nos conflitos, mas sim um convite à mudança de olhar e à construção de uma política pública na qual a cooperação com o outro e a responsabilidade dos problemas da convivência social mais justa, humana, segura e pacífica para todos e que seja colocada em prática. Segundo Howard Zehr (2008, p.191):

a justiça precisa ser vivida, e não simplesmente realizada por outros e notificada a nós. Quando alguém simplesmente nos informa que foi feita justiça e que agora a vítima irá para casa e o ofensor para a cadeia, isto não dá a sensação de justiça.

Nesse sentido, o autor ainda traz uma lista de principais objetivos a serem alcançados por meio da Justiça Restaurativa. O primeiro passo é atender as necessidades imediatas, principalmente da vítima. Depois disso, devem ser

identificadas as necessidades mais amplas. Para tanto, o processo, sempre que possível, deverá colocar o poder e a responsabilidade nas mãos dos envolvidos, vítima e o ofensor, assim como também deverá abrir espaço para a manifestação da comunidade. Em segundo lugar, a Justiça Restaurativa deverá também focar no relacionamento entre vítima e o ofensor, buscando facilitar a interação e troca de informações sobre o acontecido, cada um dos envolvidos e suas necessidades. Por último, objetiva-se a resolução dos problemas, visando tanto às necessidades presentes como às futuras (ZEHR, 2008, p. 192):

O empoderamento torna-se crucial para que haja recuperação da justiça. Para o ofensor a irresponsabilidade e a falta de poder podem ter pavimentado o caminho que levou até o delito. O ofensor só poderá chegar à responsabilidade e ao encerramento da vivência pela participação na "solução"(Zehr, 2008, p. 192).

É necessário que o ofensor se sinta responsável pelo ato que cometeu. Isso é um fator fundamental para que haja a resolução do problema. O diálogo possibilita que rostos substituam estereótipos e que representações equivocadas sejam questionadas (ZEHR, 2008, p. 193). Desse modo, busca-se no consenso solução para a cura das feridas, traumas e perdas (NETO, 2018 *apud* GOMES PINTO, 2005, p.20).

A Justiça Restaurativa tem como valores restaurativos: *Participação* - dos mais afetados pelo conflito; *Respeito* - de todos os seres humanos, independentemente de cor, raça, gênero, orientação sexual, etnia, cultura, religião, idade e poder econômico; *Honestidade* - na fala e nos sentimentos decorrentes do fato criminoso; *Humildade* - para reconhecer a fragilidade e vulnerabilidade do ser humano; *Interconexão* - dos laços que envolvem o relacionamento dos envolvidos; *Responsabilidade* - para assumir os riscos decorrentes de uma transgressão e criar meios para reparar os danos causados; *Empoderamento* - das partes, para manifestação de suas vontades e satisfação dos seus interesses; *Esperança* - da cura das vítimas, da mudança do ofensor e maior civilidade da sociedade (NETO, 2018 *apud* MARSHALL *et al.*, 2005, p. 271-273).

Contribuindo com o debate, Nery (2014, p. 115-117) explica de modo simplificado que, na Justiça Restaurativa, aplicam-se três princípios: a) o crime causa danos às pessoas e à comunidade; b) causar um dano causa uma obrigação; c) a obrigação principal é reparar o dano. A autora ainda afirma que esses princípios

estão embasados no respeito à dignidade de todas as partes afetadas, priorizando as necessidades humanas de participação e comunicação de sentimentos.

No Brasil, as primeiras práticas restaurativas iniciaram-se há cerca de 15 anos, por meio da adoção de estratégias para a solução de problemas disciplinares nas escolas. Contudo, o grande pontapé deu-se em 2003, com a criação da Secretaria da Reforma do Judiciário pelo Ministério da Justiça. O objetivo desse órgão era dar mais efetividade às atividades do judiciário brasileiro, por meio de uma prestação jurisdicional mais rápida e de qualidade e mais acessível à sociedade (NETO, 2018 *apud* BENEDETTI, 2009, p.53).

Em 2005, a Justiça Restaurativa ganhou força no país. A Secretaria da Reforma do Judiciário, juntamente com o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, viabilizaram três projetos-pilotos sobre a Justiça Restaurativa. Em Brasília, no Juizado Especial Criminal, o de Porto Alegre - RS, denominado Justiça do Século XXI, voltado à Justiça da Infância e Juventude, e o de São Caetano do Sul-SP, que também contempla essa mesma área (ORSINI, LARA, 2013).

Em Brasília, o projeto é desenvolvido pelos 1º e 2º Juizados Especiais Criminais. A prática restaurativa lá estabelecida é a mediação entre a vítima e o ofensor. A participação deve ser voluntária, e os casos envolvem conflitos entre pessoas que tenham vínculos ou relacionamentos projetados para o futuro e também aqueles nos quais há uma necessidade de reparação emocional ou patrimonial (NETO, 2007 *apud* BENEDETTI, 2018, pp.13-14 *apud* PALLAMOLLA, 2009, pp. 121-122).

Em Porto Alegre, o programa é desenvolvido na 3ª Vara Regional do Juizado da Infância e Juventude, que executa medidas socioeducativas. Utiliza-se a prática dos Círculos Restaurativos. O programa foi inserido no “Projeto Justiça para o século 21”, que atua complementando o sistema de justiça tradicional, por meio da aplicação da Justiça Restaurativa na fase de execução de medidas socioeducativas e de programas de atendimento socioeducativo, como forma alternativa ao sistema, que, quando utilizada, busca prevenir e solucionar conflitos escolares e comunitários (NETO, 2018 *apud* PALLAMOLLA, 2009, p.122).

Em São Caetano do Sul, o projeto denominado “Justiça, Educação e Comunidade: parcerias para cidadania” ocorre desde julho de 2005. O programa se estabeleceu na Vara da Infância e da Juventude, tendo como público-alvo adolescentes que cometeram atos infracionais. O projeto ocorre por meio da prática do Círculo Restaurativo, de duas maneiras. Na primeira, escolhem-se alguns casos encaminhados à Vara, enviados a uma equipe técnica que promove encontros restaurativos no próprio fórum. Na segunda, há a realização de encontros em três escolas públicas da cidade, onde são levados conflitos entre os alunos ou problema de disciplina. Nesses casos, os próprios professores assumem o papel de facilitadores, e os acordos são levados à Vara da Infância e Juventude para serem registrados, fiscalizados e, após resolvidos, arquivados (BENEDETTI, 2009, p.53 *apud* NETO, 2018).

Em 2006, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Poder Judiciário receberam recursos para a ampliação do projeto para mais 20 escolas públicas. O projeto ganhou uma nova dimensão, cogitando sua ampliação para a capital paulista e cidades de grande porte. Heliópolis e Guarulhos foram as duas regiões escolhidas pelos coordenadores, o que deu origem ao projeto: “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 05).

O Projeto de São Caetano do Sul serviu como modelo a inspirar as ações no município de Santos, que deu início aos debates sobre Justiça Restaurativa no mesmo ano, levando a Comissão da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil, Subseção de Santos, realizar um evento para tratar do tema no município, promovendo o *Encontro de Justiça Restaurativa de Santos*, que contou com a presença de diversos estudiosos do tema. Após o evento, formou-se um grupo coordenado pela Dra. Adriana Jandelli Gimenes para estudar a Justiça Restaurativa em Santos, tendo como objetivo promover debates sobre o tema na cidade. As reuniões foram promovidas por cerca de dois anos na OAB/Santos. No ano seguinte, houve a primeira tentativa de implantação de um projeto que tinha como público-alvo adolescentes autores de atos infracionais relacionados às condutas cometidas no âmbito escolar. O projeto envolvia justiça e educação, mas a falta de financiamento fez com que não fosse adiante. Em 2007, novamente o

Ministério Público e a Vara da Infância e a Secretaria da Educação de Santos uniram-se para tratar da implantação de um projeto de Justiça Restaurativa nas escolas de Santos, porém as tratativas mais uma vez não tiveram sucesso (FRINHANI, FONSECA, 2016). Finalmente, após muitas discussões sobre a melhor metodologia a ser utilizada, o projeto, que teve início no âmbito da Vara da Infância, da Juventude e do Idoso, passa a ser implementado pela Secretaria Municipal de Educação. O critério para escolha das escolas foi centrado na convivência e não na violência e também que houvesse continuidade no ensino. O projeto teve início em meados de 2014, com nove escolas-piloto da rede de ensino municipal, estendendo-se depois para dezenove instituições e, no ano de 2016, ao final do projeto, atingiu uma quantidade significativa de escolas municipais, envolvendo também as Secretarias de Cidadania, Assistência Social, Segurança Pública, Gabinete do Prefeito, Fórum da Cidadania, CMDCA e a Universidade Católica de Santos, que tinha como responsabilidade a produção de conhecimentos via pesquisa qualitativa para a construção de uma política pública (FRINHANI, FONSECA, 2016).

Após a oficialização da Lei de Justiça Restaurativa como Política Pública, o projeto passa a ser intitulado Programa Municipal de Justiça Restaurativa.

3.1 Educação para a Paz e a Justiça Restaurativa na Educação

A história da humanidade, ao longo dos séculos, foi marcada por episódios de violência, grandes guerras mundiais que deixaram marcas e rastro de sangue provindo da intolerância. Apesar desses massacres fazerem parte da nossa história, desde o final da Primeira Guerra Mundial, começou a se intensificar o interesse e o movimento da humanidade para o estabelecimento e construção da paz, inclusive através da educação. Após a guerra, educadores iniciaram um movimento em prol da Educação para a Paz, dentre os quais, Maria Montessori (2004) defendia caber aos educadores e toda a humanidade a responsabilidade de construir a paz, contribuindo para a melhoria da situação social (ARAÚJO, 2010).

No Brasil, a Educação para a Paz e as discussões em torno de uma Cultura de Paz apresentam conteúdos relativamente novos e, embora algumas pesquisas sobre esse assunto tenham sido desenvolvidas, sabemos que, atualmente, parte

do planeta vive em um cenário assustador, no qual milhões de pessoas sofrem diariamente diversos tipos de violência, discriminação, intolerância, exclusão social, falta de respeito à dignidade humana, além de outros problemas sociais. Desde sua constituição, no ano de 1945, a UNESCO já se preocupava com a questão da paz, declarando como uma das razões de sua fundação, em seu preâmbulo:

[...] a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem, constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas [...] (ONU, 1945).

Tal declaração visava à construção de uma cultura da não violência, sobretudo a partir de 1999, com a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, que buscava prevenir as situações que pudessem ameaçar a paz e a segurança, bem como o desrespeito aos direitos humanos. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além dos diversos tratados e conferências internacionais e pesquisas científicas sobre a paz, tem nos mostrado que essa temática tem emergido cada vez mais como um direito fundamental e uma necessidade universal (CIPRIANO, 2018).

Ainda segundo Cipriano, um dos maiores desafios para a efetivação da paz são os conflitos, pois são naturais e fazem parte de qualquer relacionamento humano, tornando-se importante saber gerenciá-los por meio de mecanismos que possibilitem e garantam que sua manifestação seja regulada sem que se recorra a algum tipo de violência. A própria dificuldade em compreender e respeitar os diferentes mundos humanos existentes termina por ocasionar conflitos, que, mal gerenciados, provocam guerras e conflitos civis que hoje sacrificam vidas em muitos países.

A UNESCO tem investido permanentemente em pesquisas na área, o que vem gradativamente influenciando, impulsionando e contribuindo para elaboração de políticas públicas educacionais. Porém, para que essas ações se tornem viáveis, é necessário e essencial considerar, segundo (Guimarães, 2005, p. 309), que “uma boa comunicação é uma das capacidades-chave que deverá ser desenvolvida na educação e principalmente na educação para a paz”. Entretanto, ainda não se fala, desde a origem da educação para a paz, em organizá-la como uma disciplina

específica do currículo escolar, mas sim como uma possibilidade de tema transversal inerente a todas as disciplinas, contemplando todo o currículo (Araújo, 2010). É importante salientar que, além da importância de contemplar o currículo escolar, é necessário também a formação de educadores que acreditem na sua própria capacidade de mudar, transformar e evoluir não só a si mesmo, mas a toda a sociedade. Conforme também acrescenta Freire (1996, p.29), “percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar pensar o certo.”

A Justiça Restaurativa promove a Cultura de Paz e convida à reflexão sobre como ensinar com mais afeto e como a escola pode ser transformada em um lugar de segurança emocional para os estudantes e profissionais. Por isso, a adoção da Justiça Restaurativa no ambiente escolar contribui para a construção de vínculos de pertencimento e significado, fortalecendo a conexão, o apoio, a consideração, a empatia, a inclusão, o respeito e o reconhecimento no ambiente escolar (Jayme e Araújo, s. d.). Devemos considerar que a escola tende a ser um ambiente decisivo para o comportamento de um indivíduo, podendo estimulá-lo e influenciá-lo a optar por resoluções pacíficas, ao invés de ações violentas ou confrontos.

Em seu livro *Justiça Restaurativa na Educação: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas*, as autoras Katherine Evans e Dorothy Vaandering (2018, p.05-06) afirmam que a Justiça Restaurativa vem se enraizando cada vez mais na educação. Desde 1990, os professores têm conduzido Processos Circulares com o intuito de fortalecer todos que fazem parte da comunidade escolar, criando programas de acolhida para alunos suspensos ou expulsos, usando os princípios e práticas da Justiça Restaurativa para contestar comportamentos danosos e desafiadores. Seu formato inicial tomou emprestado os contornos dos ambientes judiciais. Por esse motivo, as escolas, muitas vezes, adotaram-na como estratégia para tratar problemas de comportamento e resolver conflitos e danos. Segundo as autoras, a “frase justiça restaurativa em educação” vem a partir de três conceitos interconectados importantes que são:

- Criar ambientes de aprendizado justos e equitativos;

- Nutrir relacionamentos saudáveis;
- Reparar danos e transformar conflitos.

E esses componentes são embasados nos valores do **respeito**, da **dignidade** e do **cuidado mútuo**.

A Justiça Restaurativa na educação engloba muitos termos e abordagens, como práticas restaurativas, abordagem restaurativa, medidas restaurativas, disciplina restaurativa e práticas de Justiça Restaurativa. Além destes, há modalidades de mediação entre pares, aprendizado socioemocional, construção de paz e programas para prevenção do *bullying* que partilham de algumas das metas da Justiça Restaurativa na educação, no sentido de tornar o clima mais leve, seguro e a aprendizagem mais eficiente (Evans e Vaandering, 2018 p. 15). Há um convite para que os educadores se envolvam mais com seus alunos, com os pais ou responsáveis, com os colegas, com o Programa de Ensino e as instituições de ensino, de modo a respeitar os indivíduos no contexto de sua própria comunidade, a fim de que todos cresçam e se desenvolvam até atingir seu pleno potencial. É um sistema vivo que requer cuidado partilhado e empoderamento que alimenta, nutre, orienta e apoia. Seu envolvimento desafia a dinâmica do poder hierárquico tradicional, que espera dos educadores que gerenciem, controlem, adaptem ou formem seus alunos como se fossem objetos sem vida (EVANS e VAANDERING, 2018 p. 20). Corroborando, Jayme e Araújo (s. d.) reiteram a importância dos procedimentos restaurativos conduzidos dentro da escola, que promovem empoderamento, segurança, inclusão, pertencimento e acolhimento, mediante o reconhecimento das diferenças e necessidades individuais. E como resultado, a Justiça Restaurativa na educação busca promover a formação de cidadãos emancipados, independentes, empoderados e dotados de autoestima, condições necessárias para que possam construir seus projetos de vida como ponte para a busca da felicidade.

Os princípios e práticas da Justiça Restaurativa na Educação tem seus fundamentos em duas principais crenças. Primeiro, os seres humanos têm valor e estão interconectados entre si e com o mundo. Segunda, em torno dessas crenças,

existem três valores centrais: respeito, dignidade e cuidado mútuo (EVANS e VAANDERING, 2018, p. 38).

Jayme e Araújo (s. d.) ressaltam que a necessidade do senso de pertencimento à comunidade escolar deve ser prioridade, pois, a partir disso, podemos garantir a aprendizagem e a construção de um ambiente adequado para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e dos profissionais. O senso de pertencimento deve ser trabalhado de forma contínua, intensificando as conexões e a empatia, pois repercute na pacificação do ambiente escolar, buscando um ambiente de paz, assim como a satisfação dos educadores e dos estudantes. A Justiça Restaurativa na escola objetiva também a promoção da empatia, respeito, acolhimento das nossas próprias vulnerabilidades, necessidades e sentimentos. Busca-se, pois, construir uma comunidade restauradora nas escolas com impacto direto na prevenção da violência, na pacificação social e na saúde do trabalho dos profissionais.

Precisamos partir do pressuposto de que, ao punirmos os alunos que cometem delitos na escola, somente daremos oportunidade ao sofrimento e revolta, motivo pelo qual o problema não será resolvido. Portanto, a Justiça Restaurativa na educação é um modelo de conciliação, que prioriza o diálogo em que todos possam expor seus sentimentos, emoções e angústias, dando oportunidade para compreender todos os lados, assim como os motivos dos conflitos estarem acontecendo. Um diálogo democrático no ambiente escolar pode ser a base para que a escola ofereça um futuro promissor aos alunos, aumentando sua confiança e independência.

O papel da escola na formação dos alunos, junto com a família, é fundamental, pois, além de proporcionar o domínio dos conhecimentos necessários ao crescimento individual e à participação social, econômica e política, pode promover a prevenção da violência e a cultura da paz (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 06). A Justiça Restaurativa nas escolas procura trabalhar com os conflitos para que se reduza o número de casos e seus níveis de gravidade, ao invés de reprimi-los por punições e medidas disciplinares, que só retroalimentam a violência. Um aluno vítima de violência, quando não recebe suporte em casa e nem na escola, acaba experimentando efeitos negativos em seu desempenho durante as aulas e

nas suas relações pessoais. Segundo Abramovay (2006, p. 44 *apud* VARELA e SASAZAKI, 2014) “ao atingir a escola, a violência trouxe reflexos de toda ordem, mas seus efeitos podem ser sentidos ou percebidos especialmente nas relações sociais e no aprendizado”.

Dentre as metodologias restaurativas no ambiente escolar utilizadas pela Justiça Restaurativa, existe a utilização de Círculos Restaurativos, cuja função é mediar conflitos, proporcionando a criação de espaços dialógicos que constroem possibilidades de comunicação. Trata-se de uma norma de resolução alternativa de conflitos que utiliza técnicas, padrões e condutas éticas específicas. Segundo Guimarães (2013), esses círculos proporcionam uma dinamização que humaniza as relações, além de ser coadjuvante na efetivação do Estatuto da Criança e Adolescente, que traz as responsabilidades compartilhadas na proteção à infância e adolescência, já que ocorre um fortalecimento da rede de apoio. Por ter em sua concepção a reparação aos danos sofridos pelas partes afetadas, a JR promove a participação de todos: vítima, agressor, comunidade e família na construção de justiça. Ainda, segundo a autora, a implantação dos Círculos Restaurativos no ambiente escolar possibilita a criação de espaços nos quais há uma junção entre a reflexão sobre o trabalho com direitos humanos e as questões de poder da violência e da autoridade. E a partir disso, torna-se possível uma mudança de paradigma, que, por consequência, gera uma mudança educacional, transpondo a punição para se chegar à responsabilização.

Para implementação dessas práticas restaurativas na escola, segundo Ednir (2006 *apud* GUIMARÃES, 2013), o gestor é a peça fundamental e o responsável por criar a infraestrutura necessária como o espaço próprio; horários preestabelecidos; criação de procedimentos de divulgação, agilizando o fluxo de informação no interior da escola e, por último, a criação da rotina, sistematizando as ações inerentes ao processo. O gestor tem o desafio de promover novas maneiras de pensar, promovendo uma mudança conceitual na sua equipe, trazendo a reflexão com um novo olhar sobre conceitos já cristalizados em sua prática.

3.2 Linha do tempo: O Programa Municipal de Justiça Restaurativa

Santos ingressou no programa “Cidades Educadoras” em 2008, por meio da Lei nº 2.553, de 25 de junho de 2008, na qual ficou o Poder Executivo autorizado a promover o ingresso do Município de Santos na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, tornando-se signatário da Carta das Cidades Educadoras.

Uma Cidade Educadora tem como principal objetivo a criação e divulgação de políticas públicas, para que essas ações se tornem modelo para outras cidades, com o intuito de melhorar a vida dos habitantes. Portanto, deve exercer e desenvolver esta função paralela às suas funções habituais, tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de seus habitantes, ocupando-se prioritariamente com as crianças e os jovens, para uma formação ao longo da vida.

A partir disso, era necessário pensar em algo que abrangesse esse grupo de pessoas, objetivando seu desenvolvimento e formação, pensando então na criação de uma política pública pacificadora e restaurativa que visasse à promoção da Cultura de Paz e do diálogo nas escolas, abrangendo principalmente esse grupo, de acordo com Carvalho *et. al.* (2021).

Há muitos anos, a SEDUC, na cidade de Santos, realiza projetos que buscam a humanização. Dessa maneira, o Projeto Municipal de Justiça Restaurativa surgiu conectado a trabalhos anteriores que buscavam a Cultura de Paz e o bem-estar do aluno como prioridade. Nessa direção, leva em consideração a situação da vida particular de cada um deles, tratando cada aluno como ser integral e focando também na participação ativa da comunidade escolar como meio de crescimento social (CARVALHO *et. al.*, 2021).

Em 2014, a Prefeitura de Santos, por meio da Secretaria de Educação, promulgou o Decreto nº 6.935 e a Portaria nº 173/2013 de 17 de outubro de 2014, que instituíram e nomearam uma Comissão de Gestão para a implementação e acompanhamento do Programa Municipal de Justiça Restaurativa, com intuito de tornar Santos uma Cidade Educadora-Restaurativa.

O Programa articula-se em torno das diretrizes apontadas pela Coordenadoria da Infância e Juventude do TJSP, assim como a Vara da Infância e Juventude de Santos, e é integrado por múltiplas instituições, que desenvolvem trabalhos isolados em diferentes frentes. Uma delas refere-se ao sistema de justiça tradicional e a outra relaciona-se diretamente com o sistema de educação municipal, representado, majoritariamente, pelo Núcleo de Educação para a Paz (NEP) da Secretaria Municipal de Educação de Santos (CARVALHO et. al., 2021).

Inicialmente, antes de se tornar uma Política Pública, o programa contou com a participação de nove escolas-piloto, escolhidas pelos critérios: número maior de alunos e diversidade de modalidades de atendimento. O 1º grupo contou com cerca de 7.643 alunos diretamente ligados ao programa de Justiça Restaurativa. O 2º grupo envolveu mais 19 unidades municipais de educação Infantil, Fundamental I e II. A meta era expandir o programa para toda rede de ensino, setores envolvidos e demais regiões, a fim de tornar Santos um polo irradiador aos demais municípios da região metropolitana da Baixada Santista. Por isso, contou com a participação da Universidade Católica de Santos que fazia uma pesquisa qualitativa, exploratória, tendo em vista a construção de uma política pública pautada na cultura da paz.

Em outubro de 2015, formou-se a primeira turma de facilitadores, a qual foi realizada no Fórum de Santos. Entre os 75 formandos, trazia representantes de diversas secretarias municipais (Assistência Social, Defesa da Cidadania, Educação, Saúde e Segurança Pública), Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Universidade, dentre outras instituições.

A consolidação da Política Pública do Programa Municipal de Justiça Restaurativa em Santos aconteceu por meio da lei nº 3.371 de 11 de julho de 2017, e do Decreto nº 7.932 de 23 de novembro de 2017. Caracteriza-se como um novo modelo de prevenção e solução de conflitos pelas partes envolvidas, por meio da restauração do dano causado, não da punição, utilizando o diálogo e entendimento.

No ano seguinte, em julho de 2018, é inaugurado o marco histórico do 1º Núcleo de Educação para Paz (NEP) na Secretaria Municipal de Educação de Santos. Em 2019, foi inaugurado também o primeiro Núcleo de Justiça Restaurativa

no Poder Legislativo do Brasil e outro núcleo no Poder Judiciário, no Fórum Cível. Dessa forma, os três poderes foram contemplados: Executivo, Legislativo e Judiciário.

Com o apoio e verba do subsídio global do Rotary Club Santos Boqueirão foi possível a implementação de Núcleos da Paz em algumas unidades escolares, entre elas, a escola na qual essa pesquisa está sendo desenvolvida. Nesses anos, foram formados facilitadores e multiplicadores e, atualmente, o programa beneficia as escolas municipais.

Segundo Carvalho *et. al.* (2021), nas Unidades Municipais de Educação de Santos, a Justiça Restaurativa (JR) direciona sua atenção para o convívio harmônico, mas ressalta não ter a missão de garantir resultados pacíficos para todos os casos. Contudo, ela ajuda os alunos envolvidos em conflitos a busca por soluções conjuntas, apoiadas numa perspectiva mais humanizada, ou seja, oferece uma nova maneira de lidar com os conflitos que surgem e surgirão dentro das escolas.

Como Política Pública, o Programa Municipal de Justiça Restaurativa tem obtido resultados exitosos. Por intermédio da implementação de boas práticas restaurativas, todas as escolas Municipais, incluindo os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) apresentam em seus Projetos Político-pedagógicos (PPP), ações de humanização e convivência qualificada, com a realização de processos circulares, que envolvem Círculos de Não Conflitivos (celebração, convivência, tomada de decisões) e Círculos Conflitivos (transformação e resolução de conflitos) além de promover outras propostas incluídas na metodologia da JR como a Comunicação Não Violenta, Meditação, Pedagogia Sistêmica, dentre outras., além de ofertar formação para professores e gestores da rede estadual, visando ao fortalecimento e disseminação da Cultura de Paz para o Ensino Médio, na perspectiva de continuidade e aprimoramento da educação dos alunos das escolas Públicas Municipais que seguem para as escolas da Rede Estadual e demais setores, incluindo escolas privadas (CARVALHO *et. al.*, 2021).

Atualmente, além do núcleo presente da Secretária de Educação (NEP), há mais 4 núcleos denominados "Núcleos de Educação para a Paz" em quatro escolas da rede. Nas demais escolas, a Justiça Restaurativa deve estar inclusa no Projeto Político-Pedagógico. Segundo o *site* da prefeitura, até o ano de 2021, foram formados aproximadamente 500 disseminadores de paz, entre educadores de escolas municipais e estaduais e representantes de outras secretarias da prefeitura. A proposta de formação do projeto é que os professores que participaram dos cursos de formação sejam capazes de serem facilitadores da filosofia e metodologia da proposta restaurativa em seus locais de trabalho.

CAPÍTULO 4 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O propósito deste capítulo é traçar todo o processo metodológico da pesquisa, estudando os dados colhidos através das observações feitas da escola e da entrevista com alguns participantes.

4.1 Objetivo Geral

Identificar como os Círculos Restaurativos vêm contribuindo para o restabelecimento e o diálogo pacífico na mediação de conflitos entre adolescentes do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Santos, SP.

4.2 Objetivos Específicos

- Investigar quais os principais conflitos surgem nas relações na escola envolvida no projeto;
- Identificar quais os critérios definidos pela escola para que haja um círculo restaurativo;
- Apontar quais os conflitos fazem parte da vida dos alunos da escola;
- aplicar Círculos Restaurativos na escola privada em que atuo como professora;
- Conhecer os encaminhamentos que a escola realiza diante dos conflitos.

4.3 Problema de Pesquisa

Como os Círculos Restaurativos têm contribuído na prevenção da violência e resolução de conflitos de forma não violenta em uma escola Municipal de Santos a partir dos princípios restaurativos propostos pela Política Pública vigente?

4.4 Metodologia

Esta pesquisa buscou investigar como uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santos - SP, por meio do estabelecimento da Política Pública Municipal de Justiça Restaurativa, vem contribuindo para o restabelecimento e o diálogo pacífico na mediação de conflitos entre adolescentes do Ensino Fundamental II à

luz de uma perspectiva restaurativa para prevenção da violência e resolução de conflitos de forma pacífica.

A pesquisa foi desenvolvida inicialmente a partir de um levantamento sobre a temática, buscando utilizar contribuições de autores e pesquisadores que se aprofundaram neste tema. Posteriormente, a pesquisa de campo foi realizada com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com alguns alunos e funcionários voluntários, complementada por observações dentro da escola.

As observações foram acontecendo durante os intervalos, na sala da direção, no núcleo de paz durante os Círculos Restaurativos, quando os alunos iam procurar a facilitadora da JR para conversar e também durante as entrevistas com os participantes.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 26), a experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno, o que nos referimos no “ver para crer”. Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como forma de auxiliar no processo de compreensão e interpretação dos fenômenos estudados.

Dessa forma, todo esse processo investigativo foi planejado com o fito de saber, na medida do possível, como os Círculos Restaurativos vêm contribuindo para o restabelecimento e o diálogo pacífico na mediação de conflitos entre os adolescentes do Ensino Fundamental. Para a realização dessa meta, a pesquisa tem cunho qualitativo, que possibilita estudar:

a realidade, em seu contexto natural, tal como sucede, e procura dar sentido ou interpretar os fenômenos de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto (MARTINS & CAMPOS, 2004, p. 22, *apud* ARAÚJO, 2010).

Essa forma de pesquisa torna possível utilizar a interpretação como fundamento da compreensão dos fatos, buscando articular melhor os sentidos dos fenômenos. A observação é imprescindível nas abordagens qualitativas, possibilitando ao pesquisador uma melhor compreensão e análise do contexto. Ludke e André (1986, p. 26) enfatizam que a observação proporciona “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

De acordo com Minayo (2013), a observação é um método de pesquisa entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais .

Creswell (2010, p. 26), também contribui afirmando que:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 11 - 12), como esse tipo de pesquisa ocorre em seu ambiente natural, sem manipulação intencional do pesquisador, tal tipo de estudo também é chamado de "naturalístico", ou seja, o estudo qualitativo também é "naturalístico", o que se justifica pelo fato de o pesquisador manter contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos acontecem naturalmente e de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são importantes para que se possa compreendê-lo. Da mesma forma, as pessoas, as ações, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto em que surgem.

Durante aproximadamente 3 meses, um dia na semana, em torno de 3h a 4h, observei e acompanhei o trabalho da facilitadora que atua no Núcleo de Educação para Paz (NEP) do Programa Municipal de Justiça Restaurativa da escola responsável pela elaboração dos círculos, para observar e descrever ações de mediação, além de entrevistas com alguns alunos, com o intuito de saber sobre os tipos de conflitos que acontecem dentro da escola e que fazem parte da vida deles. As participações desta pesquisa foram autorizadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, surgiram alguns questionamentos: Por que usar o Círculo de Paz como resolução de conflitos na Escola? Quais os impactos? A política pública vigente está sendo eficaz?

A coleta dos dados foi feita por meio de entrevistas que, segundo Triviños (1987) citado por Manzini (2004, p. 2), “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. Corroborando, Lüdke André (1986) afirma que a vantagem da entrevista é que ela nos permite esclarecimentos, correções e adaptações que a tornam eficaz na coleta das informações. A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo a captação imediata das informações desejadas.

Para alcançar os objetivos, foi utilizada entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, por permitir trocas entre entrevistado e entrevistador e por possibilitar maior interação e desenvoltura dos sujeitos. Este tipo de pesquisa se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado de forma rígida, mas permitindo ao entrevistador fazer, quando necessário, adaptações (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34)

A análise dos dados foi pautada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), pois este tipo de metodologia de pesquisa possibilita a interpretação das falas e das mensagens dos entrevistados e se articula muito bem com a proposta da Teoria das Representações Sociais que dá aporte teórico e metodológico para esta pesquisa, uma vez que, por meio dela, é possível compreender e analisar as representações sociais.

Para Minayo (2016), citada por Biscáia (2019), a entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas. Os primeiros se referem a acontecimentos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbito e outros. Já os segundos são os objetos principais da investigação qualitativa, que se referem a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. De acordo com a autora, os cientistas sociais costumam denominar esses últimos dados como “subjetivos”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa que configura uma representação da realidade por meio de ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de

sentir, de atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes acerca de determinadas atitudes e comportamentos.

Tal metodologia não tem a pretensão de julgar as estratégias utilizadas pela escola para resolver os conflitos de forma não violenta, mas sim, analisar a dimensão das possibilidades/impossibilidades de uma instituição escolar em resolver conflitos de forma não violenta, já que ela atende um grande número de alunos que vivem em condições de vulnerabilidade social.

4.5 A escola

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Santos localizada no bairro Vila Nova, próxima ao centro da cidade que atende cerca de 360 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com 3 salas de 6º ano, 3 salas para o 7º ano, 3 salas para o 8º e mais 3 salas para o 9º ano, totalizando 12 turmas, além de refeitório, biblioteca, laboratório de informática, pátio coberto e sala de professores.

A escola atua de forma integral, onde os alunos passam 10 horas tendo aulas com professores da Educação Básica e participando de oficinas com uma equipe de educadores, que atuam com os eixos pedagógico, artístico, esportivo e outros. Além das oficinas, a escola participa de alguns projetos da Secretaria de Educação, entre eles a Justiça Restaurativa. A instituição atende crianças e jovens oriundos principalmente dos bairros da Vila Mathias, Vila Nova, Morro da Nova Cintra e Centro. Próximo à escola há o mercado municipal, onde há uma intensa movimentação de usuários de drogas, pessoas em situação de rua e prostituição. Muitos dos alunos vêm desses ambientes vulneráveis. Jovens com perfil arremido e violento e, ao mesmo tempo, carentes. Vítimas de negligência, violência, prostituição e tráfico de drogas.

No local, foi inaugurado o primeiro Núcleo de Paz, do Programa Municipal de Justiça Restaurativa, em parceria com um clube de Santos, responsável pela doação financeira para a estruturação do núcleo. A instituição está em local estratégico. Nas proximidades estão localizados o Conselho Tutelar e o Centro de Referência Especializados da Assistência Social - CREAS. Apesar do projeto fazer

parte das escolas municipais de Santos, estando incluso no Projeto Político-Pedagógico, apenas algumas unidades contam com núcleos físicos.

4.6 Participantes

O critério utilizado para a escolha dos participantes foi já terem participado dos círculos desenvolvidos pela facilitadora no Núcleo e a voluntariedade dos envolvidos. As entrevistas tiveram o intuito de abranger alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 11 e 15 anos, mediante autorização dos pais ou responsáveis, além da participação de uma das educadoras, uma professora voluntária, a coordenadora pedagógica e a facilitadora responsável pela elaboração dos Círculos no Núcleo de Paz.

4.7 Aspectos Éticos

As questões éticas foram estabelecidas de acordo com as leis e regulamentações vigentes, preservando a identidade dos participantes de forma que não venham sofrer nenhum dano recorrente a esta pesquisa. Assim, os nomes citados dos participantes são de caráter fictício. Também lhes foi garantido o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo.

CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Faz-se necessário relatar as experiências ou contexto em que a escola se encontra, bem como a incorporação das falas dos entrevistados no texto desta dissertação a ser feita na medida da sua pertinência à reflexão. Somente será identificado a que segmento da comunidade escolar pertence o entrevistado. Minha atuação nesta pesquisa será de “observador como participante”, na qual, de acordo com Ludke e André (1986, p. 28), o papel e o objetivo de estudo do pesquisador são revelados ao grupo, permitindo que o pesquisador tenha acesso a uma gama de informações.

5.1 Relato de Experiência: Escola, Círculos e conflitos

Meu primeiro contato com a escola foi indireto. Já havia trabalhado na escola ao lado, na qual meu filho também havia estudado. Por isso, conhecia um pouco do público que a escola atendia, além do fato de ter morado próximo à Instituição. Após a escolha do local (usei como critério o fato de ter sido inaugurado o primeiro Núcleo de Paz da Rede Municipal), enviei documentação necessária à Secretaria de Educação com o pedido de autorização para que a pesquisa fosse realizada. Alguns dias depois, entrei em contato por telefone, brevemente informando sobre minha pesquisa.

Ao chegar à escola, a diretora me recebeu de forma muito acolhedora mesmo diante do dia agitado que a escola estava tendo, o que é bem rotineiro. Apresentei-me como pesquisadora, explicando a pesquisa e o que pretendia fazer e observar na escola. Pedi autorização para que pudesse acompanhar a facilitadora durante sua permanência na escola, no desenvolvimento das mediações e conversas com os alunos e a interação com os alunos e funcionários.

A facilitadora do núcleo não se encontrava no dia em que fui. Mesmo assim, a diretora me deixou observar e participar de alguns atendimentos de alunos com ela na direção. Depois de me passar o contato da facilitadora, autorizou-me a acompanhá-la e desenvolver a pesquisa. Ao entrar em contato com a facilitadora responsável pelo Núcleo de Paz da escola e contar sobre meu interesse de pesquisa, ela reagiu de forma receptiva e acolhedora, demonstrando

disponibilidade. Combinamos o melhor dia, já que ela também atendia a mais 3 escolas que contam com Núcleos de Paz. Nas demais escolas municipais, ela comparece apenas quando há solicitação. Isso fez com que eu não tivesse um dia certo para ir à escola. Apesar disso, combinamos que o dia para os nossos encontros seria preferencialmente às terças feiras, conforme nossa disponibilidade.

Na semana seguinte, estavam também alguns alunos de Psicologia de uma Universidade Federal de São Paulo, que também iriam dar início ao um estágio de observação. Reunimo-nos todos na sala do Núcleo, e uma das educadoras foi convidada para conversar conosco. Foram contados os conflitos e acontecimentos que ocorreram na escola, os principais problemas que enfrentava, assim como a diferença de comportamento após o retorno das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19. Segundo ela, não havia tantos conflitos anteriores à permanência deles em casa, mas sim problemas menores de indisciplina e comportamento. Depois do retorno às aulas, eles vieram agressivos e arredios, de modo que um simples olhar entre eles tornou-se motivo de brigas. Houve momentos em que a polícia e SAMU foram acionados pela escola devido às brigas entre eles. Continuou dizendo como a equipe se sentia cansada porque, por diversas vezes, não dava conta da demanda de conflitos.

Minha primeira impressão dentro da escola foi a de estar enclausurada em uma prisão. Ela não tem nenhum espaço verde, apenas muitas salas, escadas e grades. Logo de início, já senti o clima de estresse que acontece comumente naquela escola entre alunos e funcionários.

No primeiro dia, como não houve círculos, apenas observei o ambiente da escola, anotando tudo que julgava necessário, como, por exemplo, o que faziam durante os intervalos, a interação com os colegas, se havia brigas durante o intervalo, como surgia um conflito e seus os motivos etc. Meu objetivo foi o de observar comportamentos, ações, hábitos, interações, atitudes dos alunos focalizando também a ação dos membros da equipe escolar diante dessas situações.

A pesquisa demandaria a necessidade de um envolvimento direto com os participantes, o que me permitiu adotar como tipo de observação a “observação

participante”, o que se justifica, de acordo com Lüdke & André (1986. p.183), como uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção. Segundo as autoras, a observação participante é uma estratégia que envolve não apenas a observação direta, mas também todo o conjunto de técnicas metodológicas, permitindo um grande envolvimento do pesquisador com a situação estudada. Assim sendo, esse tipo de observação possibilita uma inserção mais densa nas práticas escolares, pois permite ao pesquisador uma análise mais delimitada e específica, ao fazer com que se torne parte de tal universo, podendo, assim, entender as ações daqueles que ocupam e produzem o cotidiano escolar.

Mesmo sem um círculo restaurativo no meu primeiro dia, quando houve alguma necessidade, seja por algum conflito, a pedido de aluno ou solicitação de alguém da equipe, a facilitadora atendia alguns alunos, de forma individual ou coletiva na sala equipada do núcleo de Justiça Restaurativa. A sala é climatizada, as cadeiras dispostas em forma de círculos, conta com um computador e alguns objetos usados como “bastões de fala” e símbolos da JR.

Além dos professores da rede, a instituição tem uma equipe de educadores que atuam nas diferentes oficinas que a escola oferece. Quando há algum problema/conflito, são eles os primeiros a informar à facilitadora, há uma parceria entre eles. Cada educador é responsável por uma sala, atuando na “linha de frente” e identificando quando há algo errado com os alunos.

Na 3^o semana de pesquisa, uma mediadora nos procurou para relatar e pedir ajuda para duas alunas do 6^o ano. Uma delas estava se mutilando; a mãe de uma outra havia procurado ajuda, visto que a filha chorava muito, dizendo não querer ir mais à escola.

Após identificar as alunas, a facilitadora as convidou para uma conversa que tinha como intuito a apresentação do Programa de Justiça Restaurativa da escola, sua funcionalidade, assim como os Círculos Restaurativos e sua relação com o acolhimento e o sigilo, entre outras coisas. Ao observá-las, senti que as duas estavam receosas, pareciam não ouvir o que estava sendo dito pela facilitadora.

Mesmo assim, combinamos que, na semana seguinte, faríamos um círculo de apresentação para que pudessem conhecer sua funcionalidade.

Quando cheguei à escola no dia combinado, na semana seguinte ao nosso primeiro contato, as duas meninas já estavam na sala e havia mais 3 alunas convidadas a se juntar a nós. Eu havia participado de um Círculo Restaurativo apenas uma vez, fora da escola; conhecia como funcionava de forma teórica. A facilitadora já havia explicado como funcionava um círculo, a importância da escuta, do não julgamento, do sigilo, do acolhimento, do respeito e da voluntariedade da fala. Explicou o significado dos objetos distribuídos no centro do círculo formado por cadeiras. Uma girafa, que é o símbolo da Comunicação Não Violenta, um girassol, a flor que está sempre voltada para luz e algumas cartas de baralho com mensagens otimistas. Segundo Pranis (2010), o formato espacial do círculo simboliza liderança compartilhada, igualdade, conexão com o outro e inclusão, além de também promover o foco, responsabilidade e participação de todos.

Antes de darmos início ao círculo, apresentei-me como pesquisadora, expliquei meu objetivo, explicando um pouco da minha pesquisa. Também falei um pouco da minha vida profissional e pessoal, na intenção de que, ao me conhecer, pudessem se sentir seguras para compartilhar seus pensamentos, frustrações e conflitos. Ludke e André (1986, p. 31) afirmam que o principal instrumento de pesquisa é que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante a pesquisa.

Depois da minha apresentação, a facilitadora definiu o círculo como local de acolhimento para que todas ali presentes pudessem se sentir seguras. A primeira pergunta foi feita pela facilitadora: “como você está se sentindo hoje?”. Notei nas meninas olhares de desconfiança, receio e insegurança, ninguém se dispôs a falar, então eu respondi à pergunta.

A partir daí, o círculo foi fluindo e, aos poucos, as coisas eram ditas. Falaram de perdas, tristezas, abandono e família. Conforme as confissões eram feitas, as lágrimas caíam, todas ali estávamos emocionadas. Quando terminou, todas nos abraçamos e combinamos um novo encontro na semana seguinte.

De acordo com Pranis (2010), o círculo é uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade de expressar a verdade pessoal, deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano inteiro, para revelar nossas aspirações mais profundas e também para conseguir reconhecer erros e temores e agir segundo os nossos valores fundamentais.

Maria Clara (nome fictício), uma adolescente de 12 anos, tem estatura alta, parecendo ser mais velha. Chamou-me logo a atenção, pois, durante os círculos, chorava muito e falava pouco. Quando o caso da Maria Clara foi levado até nós, a educadora responsável pela sala estava preocupada com a menina. Ela estaria se automutilando e solicitara a ajuda da facilitadora. Durante os círculos, Maria não falava, estava com a cabeça baixa, escondendo o rosto com o cabelo. Quando lhe era perguntado algo, ela apenas acenava com a cabeça. Em um momento do círculo, quando a facilitadora saiu porque havia sido chamada por alguém da equipe pedagógica, Maria revelou que morava com a avó materna e sofria porque a mãe a havia abandonado e ela sentia muito sua falta.

No decorrer dos dias, fomos acompanhando Maria Clara, e a facilitadora solicitou que a avó viesse à escola para entender o que acontecia. A avó nos contou que a menina não queria vir à escola, pois estava sofrendo *bullying* dos colegas de sala, que faziam comentários maldosos sobre seu cabelo. Algumas das meninas também mexiam com ela. Em decorrência disso, Maria estava com muitas faltas assim como o irmão que também estuda na escola e não estava indo porque também sofria *bullying* dos colegas. A mãe de Maria havia perdido a guarda dos filhos porque os deixava sozinhos e alguém havia feito a denúncia junto ao Conselho Tutelar. A mãe tinha 7 filhos, 5 deles moravam com a avó que, apesar das limitações da idade, fazia o que podia para cuidar dos netos, mesmo desempregada. O dinheiro de sustento da família vinha do benefício do governo. Outra preocupação que nos relatou foi o medo de que Maria Clara se envolvesse com prostituição, pois moravam próximo a uma rua popularmente conhecida por isso.

Observei que, mesmo com o programa há algum tempo na escola, ainda havia alguns alunos que entendiam a figura da facilitadora como alguém que estava lá para repreendê-los e chamar os pais. Outros pareciam entediados com o que era

dito ou com a proposta dos círculos, e poucos entendiam a função dela como uma figura que os ouvia. Ainda assim, presenciei algumas vezes, enquanto andávamos pela escola, pedidos para serem chamados a participar ou para conversar com a facilitadora.

Em um dos dias em que fui à escola, a facilitadora foi solicitada por uma educadora que pediu para que fizéssemos um círculo na turma do 8º ano. Ao chegarmos à sala, já encontramos dificuldades. A turma era numerosa e nem todos pareciam querer participar e estavam agitados. A facilitadora teve dificuldades para acalmá-los.

Ao iniciar a conversa, explicando o que seria um círculo e como funcionaria, perguntou quem já havia participado. Recebeu poucas respostas e fez uma segunda pergunta de como eles estavam se sentindo naquele dia. Ela iniciou com sua resposta, e o bastão de fala foi passando de mão em mão. Alguns alunos estavam levando na brincadeira, outros pareciam envergonhados em se expor na frente da turma, os demais pareciam estar ali por obrigação. Entre uma fala e outra, havia uma turma de meninos que estavam levando tudo na brincadeira, tanto a facilitadora quanto a educadora não conseguiam contê-los. A educadora pediu a vez de falar por meio do bastão, relatando como se sentia frustrada muitas vezes com as aulas, pois, por diversas vezes, eles não davam atenção ao que era ensinado por ela.

Novamente, percebi que eles não se importavam com que era confessado pela educadora da sala. Em um momento, a facilitadora pediu aos meninos para que dessem atenção ao círculo, um deles pediu a vez de falar, porque o haviam acusado de roubo e aquilo o ofendeu muito. Imediatamente, o outro colega que o acusava também começou a falar ao mesmo tempo, tornando as falas confusas, dificultando o entendimento do que se falava por ambos os alunos. Senti a facilitadora perder o foco e, logo em seguida, encerrou o círculo, justificando que em outro momento e com um número menor de alunos, outro processo circular seria feito.

Nos meses em que fui ao Núcleo, nem todas as vezes houve círculos, que variavam de acordo com a necessidade ou demanda das turmas. O motivo para

elaboração de um círculo justificava-se por problemas de comportamentos, solicitação dos mediadores ou algo que envolvesse conflitos com mais de um aluno. Quando eram casos isolados, normalmente a facilitadora chamava o aluno para uma conversa, aplicando a metodologia restaurativa que a JR propõe.

Ao observar os educadores, eles pareciam estar sempre “correndo”, estando sempre atentos aos alunos para que não houvesse nenhuma confusão entre eles. Pude notar que eles (educadores) eram os maiores “parceiros” da JR, estavam sempre atentos a tudo e a todos aos alunos, identificando quando havia algo errado. Em sua maioria, são eles que levam os alunos para o Núcleo de Paz ou solicitam ajuda à facilitadora.

Em um desses dias, durante uma conversa com um funcionário que ficava no corredor das salas, ele relatou, como justificativa da razão dos conflitos entre os alunos, o ambiente familiar, pois muitas vinham da marginalidade. Outro fator seria o tempo, visto que permaneciam na escola 10 horas em atividades rotineiras e convivência obrigatória.

Além desses momentos aqui relatados, pude notar que, na instituição, ainda há uma certa resistência de alguns funcionários, apesar de grande parte da equipe ter participado de eventos e cursos da JR. Talvez isso seja devido à demanda de trabalho e à rotatividade. Tais atores parecem não ter uma grande participação na vivência restaurativa.

5.2 A pesquisa

No decorrer das entrevistas realizadas com os diversos atores da escola, percebi que a escola pesquisada, mesmo tendo instituído o primeiro Núcleo de Paz da rede municipal, não se adequou à proposta, tendo em vista que continua a haver a necessidade de um engajamento maior de toda a equipe e não somente dos educadores. Estes, como foi mencionado, atuam diretamente nos conflitos por estarem em contato cotidiano com os alunos. Em entrevista com uma das professoras participantes dessa pesquisa, Paula, titular de cargo, professora de História que trabalha há quinze anos na rede pública de ensino, quando perguntada

sobre os Círculos Restaurativos e se considerava que trazia algum benefício em sala de aula, ela respondeu que:

“É difícil eu responder, porque não acompanho isso, é difícil eu saber com que vocês trabalham, eu não acompanho isso. Eu não sei como vou fazer para te responder, porque talvez todos os professores te responderão a mesma coisa, a gente não acompanha, não sabe. Eu vou entrar em uma sala, sair a cada 45 min, estou em outra sala, eu não consigo saber com quem você trabalhou e como trabalhou. Eu acredito que sim, porque tudo que é diálogo, conversa e tudo que estimula isso, eu acho que dá certo”.

Paula relata não conhecer "isso", que "não acompanha isso", que não sabe quem e como se trabalha nos Círculos Restaurativos. Afirma ainda a dificuldade em conhecer, em acompanhar, em saber o que acontece com os alunos nas diversas salas de aula. Assinala que entra a cada 45 minutos para desenvolver os conteúdos de sua disciplina. Diz que, assim como ela, os outros colegas também submetidos a essa lógica de organização de aulas, fragmentadas em tempos de 45 minutos, devem manifestar a mesma dificuldade em buscar saber o que ocorre em outros eventos na escola, nas salas de aula. Em sua fala, a professora está fazendo um chamamento para si mesma, para a lógica de organização dos tempos escolares e do tempo que tem para desenvolver os conteúdos de sua disciplina. Mostra certo desespero, como que pedindo ajuda, frente à dificuldade em ser professora no modelo de educação implementado nas escolas públicas, no qual as formas de gestão e organização escolar, bem como os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino ficam comprometidos. Em uma aula de 45 minutos, assim que o sinal indica o final da aula, a professora gasta ao menos de três a cinco minutos para recolher seus materiais e se dirigir à outra sala de aula. Para essa aula que vai iniciar, restam 40 minutos para organizar os alunos e fazer a chamada, gastando ao menos 8 minutos. Resultado: sua aula terá no máximo 32 minutos.

Em sua fala, denuncia, mesmo que implicitamente, a fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado dada pela separação das disciplinas na escola e até mesmo no contexto de uma dada disciplina. O conhecimento é

separado em diversos conteúdos relativamente estanques, apresentados de maneira desvinculada e desconexa em aulas de no máximo 32 minutos. O resultado disso é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos de diversas maneiras, desde o desinteresse em apropriar-se dos conhecimentos nas curtas aulas oferecidas até a frustração dos alunos, fraqueza dos estudantes, ansiedade dos pais e impotência dos mestres (JAPIASSU, 1976, p. 52).

A professora pesquisada não foca nas perguntas da entrevista sobre os Círculos Restaurativos, cujo objetivo é lidar com os conflitos, ela quer falar sobre seus conflitos, difícil relacionamento com a escola, com a comunidade e demonstra não encontrar possibilidades de mudanças em função de suas dificuldades em analisar o contexto político, social e econômico em que o processo educacional ocorre:

“Essa aqui foi a pior escola que já trabalhei, eu trabalho na rede pública faz 15 anos, no Estado e na Prefeitura. Já trabalhei em favela, morro e já fui para tudo quanto é lugar, fiquei efetiva aqui, e não consigo mudar e tenho que dá um jeito de conviver com isso. Todo ano a equipe muda, não é culpa de ninguém. Quando eles começam a fazer um bom trabalho, são mudados e isso é muito ruim”.

Neste trecho da entrevista, a professora relata o quanto é difícil para ela conviver diariamente na escola pesquisada, onde, além da fragmentação dos conhecimentos e das aulas, há também a rotatividade da equipe gestora da escola que impede que os vínculos com a escola sejam construídos e alimentados. Ela afirma que “não é culpa de ninguém”, ou seja, não consegue analisar as Políticas Públicas Educacionais implementadas e que inviabilizam o processo educacional quando interferem no cotidiano das escolas sem nenhum compromisso com a qualidade da educação. Mudam os profissionais da educação como se estivessem em uma fábrica, produzindo objetos para o consumo. Isso, aponta a professora, “é muito ruim”. O que se nota é que, assim como essa professora, outros docentes vêm aprofundando o sofrimento que o trabalho alienado, fruto do capitalismo, gera: ao invés de realizar as aspirações humanas, promovem seu esgotamento e degradação. Ela e diz: “tenho que dar um jeito de conviver com isso”

Em outra fala, a professora Paula destaca o que pensa dos alunos e da comunidade em que a escola está localizada:

“Aqui por causa da clientela, é difícil, a realidade deles, é difícil criar vínculos com eles, você cria vínculos aí de uma hora para outra, ele se quebra. Eles são extremamente agressivos, eles vivem uma violência marginalizada desde de muito novo e isso dificulta o trabalho do professor, o professor vai chegando uma hora que chega ao limite aí fica nervoso, isso é muito ruim, até porque eles sabem que eu sou brava, eu grito, eu xingo, porque as vezes eu chego neles e tem que falar a linguagem deles se não, a gente não consegue fazer um trabalho que podia ser mais cordial, com afeto”.

A professora responsabiliza os estudantes pela condição de vida destes, não reflete sobre o aprofundamento da violência na sociedade capitalista de que são vítimas, associada às baixas condições salariais, de trabalho e de vida dos docentes, em relação aos seus estudantes. Sua relação com os alunos mostra uma perda da autoridade docente, que degenera em violência e descontrole do processo educativo. A professora não se percebe vítima dessa violência estrutural.

Para Flávia Schilling (2014b), há na sociedade contemporânea um sentimento de insegurança, um traço característico desse momento e sua influência nas escolas e no desencadeamento da violência. Ela afirma que “não há como separar o que se vive no mundo maior do que se vive na escola” (Schilling, 2014a, p.92). Para a autora, algumas questões invisíveis até certo tempo na sociedade começam a se tornar visíveis, como dimensões da violência coletiva, individual, estrutural. No livro de sua autoria, *“A sociedade da insegurança e a violência na escola”*, a autora analisa a violência no Brasil em três níveis: “na” escola, “da” escola, e “contra” a escola (Schilling, 2014a, p.13), como mencionado no capítulo 2 desta pesquisa.

As falas da professora Paula demonstram não haver na escola debate sobre o papel da instituição. Não há a participação coletiva dos docentes, seja na elaboração de projetos para mitigar os efeitos da violência fruto do reflexo social ou ainda nos projetos que constam no PPP da escola, como o da JR. Esse projeto poderia contribuir para que reflitam e compreendam que os conflitos afetivos são

oriundos da totalidade das relações sociais. Ela afirma: “*Eles são extremamente agressivos, eles vivem uma violência marginalizada desde de muito novos e isso dificulta o trabalho do professor, o professor vai chegando uma hora que chega ao limite aí fica nervoso, isso é muito ruim, até porque eles sabem que eu sou brava, eu grito, eu xingo*”. Aí a professora manifesta a violência da escola sobre os alunos e toda sua dificuldade em compreender que a indisciplina escolar, a violência a que se refere e que impede o trabalho docente, são reflexos do contexto social, ou seja, que a escola reflete o modo como a sociedade se organiza. Quando afirma “*tem que falar a linguagem deles se não a gente não consegue fazer um trabalho que podia ser mais cordial, com afeto*.” Demonstra as opções violentas que faz para resolver as dificuldades impostas pelo trabalho docente e a escola, e ignora que, nesse espaço de embate e de manutenção da violência, na relação docente, a escola se torna espaço pouco provável para a manifestação de afetividade. O modo como a escola desempenha o processo educativo manifestado nas falas dessa professora é o da reprodução das desigualdades sociais, de gênero e raça. Com isso, a escola também se afasta da construção democrática que impede os professores, os gestores e a própria comunidade que frequenta a escola de buscarem compreender os fatores promotores das diversas faces da violência que ocorre no contexto escolar. Dever-se-ia discutir sobre a desnaturalização da violência, visto que a violência na escola não está isenta da violência do ambiente externo. Para a mudança desse cenário, é preciso atuar no sentido contrário ao da manutenção da violência, buscando meios para a mudança social. Há uma aparente validação de expectativas em transformação da realidade da escola, mas, diante das dificuldades de implementação de um projeto que envolva a participação de todos, acabam se desestimulando, criando, muitas vezes, um círculo vicioso que acomete muitos professores em limitar a própria responsabilidade de transferir conhecimento, contribuindo pouco e lentamente para reestruturar a convivência na escola. No interior da escola, como afirma Bauman (2005 *apud* Araújo, 2010), há uma impressão de que o problema está na falta de nitidez e viabilidade dos fins que se transformam continuamente e se perdem ao longo do tempo, sem que se possa alcançá-los, fazendo com que se desacreditem neles e na pertinência de se tornarem comprometidos.

Na fala da professora pesquisada, parece haver uma conformação com a realidade da escola, sem interesse de mudar. Como lembra Araújo (2010), grande parte das vezes o discurso dos professores revela que eles desejam e esperam que certos problemas sejam resolvidos por outras pessoas, em outras instâncias e não se envolvem ativamente em um processo reflexivo e ativo para transformar a situação. Com isso, parece que os educadores acabam esperando que o Estado utilize a violência como um instrumento pedagógico, reiniciando um ciclo vicioso em que violência gera violência.

Podemos perceber também a dificuldade em estabelecer o diálogo. Há a imposição de um padrão, ignorando a importância em se construir o valor da conduta de maneira compartilhada com o aluno. A tentativa de resolver o conflito por meio de gritos e xingamentos se baseia ainda no medo da autoridade presente na figura do professor. Sabemos que, como professores, é rotineiro que nossa atenção seja mais voltada àqueles comportamentos vistos como inadequados que aos considerados adequados, tanto na forma pedagógica quanto social e isso pode ter uma contribuição significativa para formação de uma sala de aula menos prazerosa, em que professores e alunos, em vez de constituírem uma parceria construtiva, parecem colocar-se em lados opostos. Isso nos remete à violência da escola citada por Flávia Schilling (2014a), em que a autora questiona o que gera a violência. Segundo a autora, é gerada uma instituição marcada pela dinâmica de vitimização e agressão, quando os professores se sentem vítimas dos seus alunos indiferentes e agressivos. Por outro lado, os alunos também se queixam dos professores, sentindo-se vitimizados e discriminados por serem pobres. Parece haver indícios de abandono, desistência e faltas de ambas as partes. E a escola parece ser um lugar de passagem, lida com a renovação constante, impedindo uma consolidação do trabalho/projeto pedagógico efetivo.

Em seguida, entrevistei uma das duas facilitadoras do Núcleo de Educação para Paz (NEP). Com uma delas houve pouco contato devido à incompatibilidade dos nossos dias na escola. A outra, que foi minha parceira durante toda a trajetória na escola e a quem chamarei de Ana. Uma mulher de aproximadamente 50 anos, que transmitia paz e acolhimento. Além do trabalho de facilitadora, também trabalhava com Constelação Familiar, uma modalidade de terapia alternativa que

tem como objetivo identificar a causa de conflitos pessoais a partir do histórico da família. Cabe ressaltar que o Conselho Federal de Psicologia orienta e recomenda não utilizar as Constelações Familiares no exercício profissional da Psicologia, pois, após minuciosa análise e a partir de contribuições e apontamentos de todo o sistema de conselhos acerca de recentes casos que utilizam tal método para suposta compreensão de fenômenos psíquicos, os pressupostos teóricos da Constelação Familiar indicam “uma naturalização de lugares fixos dos membros de uma família, a partir de rígida hierarquia”, contrapondo-se à análise histórico-social necessária.

Ana não era professora, veio de outra área e, a partir da criação do projeto de JR da prefeitura, foi “convidada” a se juntar ao projeto, o que pode dificultar sua compreensão sobre a organização do contexto escolar, dos processos de ensino, da relação entre professores e alunos, da necessidade da participação coletiva nos encaminhamentos dos problemas vividos pela escola, da importância da construção da participação de todos os segmentos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Além do vínculo com a escola pesquisada, ela e a outra facilitadora atendem também a outros 4 Núcleos de Educação para Paz. Nas demais escolas que não têm um núcleo físico, vão apenas quando são solicitadas para a elaboração de um Círculo Restaurativo.

A comunicação que Ana tinha na escola era mais com os educadores. Eles muitas vezes solicitam a necessidade da elaboração de um círculo. Pareceu-me que os demais funcionários não davam importância. Tudo que precisava ser falado, deveria ser rápido e objetivo, causando a impressão que havia sempre algo mais importante a ser feito, o que demonstra a não integração dessa iniciativa no contexto e no cotidiano das ações que ocorrem na escola. É como se tratasse de algo externo a ser discutido nem assumido pelo corpo docente da escola.

Na entrevista que realizei com a facilitadora Ana, fica evidente, em suas falas, que não problematiza as causas dos problemas considerados como indisciplina e violência no interior da escola quando discorre sobre os conflitos que chegam até ela e de que modo lida com eles. Coloca esse fenômeno como sendo atual e afirma que a pandemia potencializou os conflitos entre os professores e os alunos. Diz:

“Atualmente eu sinto que tem muito conflito entre professor e aluno. O aluno que desrespeita, o professor que depois desse período de pandemia que já era difícil e agora se agravou. O professor não consegue se comunicar com o aluno porque ele (aluno) está em um tipo de vida que entra em outros circuitos, das ruas, eles não têm limites”.

A facilitadora, assim como a professora entrevistada, deposita a culpa dos conflitos nos alunos, no tipo de vida que têm, na ausência de limites que trazem dos modelos familiares e do ambiente social em que vivem. “E está em *um tipo de vida*” que a escola não reconhece é ser estranho, intratável. A facilitadora isola os problemas de violência presentes na sociedade de classes que o modelo capitalista produz, ou seja, da produção das desigualdades:

“Eu percebo que essa escola, felizmente tem uma equipe técnica, uma diretora que tem um olhar restaurativo, que tem uma postura, ela fez a formação da JR. A orientadora também tem o conhecimento de Justiça Restaurativa, também tem postura. Os educadores de período integral e alguns professores que conheço, todos passaram por um treinamento de Justiça Restaurativa. Quando há determinados conflitos e os pais são chamados, eu entro junto com a equipe na reunião para entender o contexto, a causa do conflito. A melhor forma de investigar a causa é chamar a família, conhecer melhor a história desse aluno. Ouvir as vítimas. As solicitações vêm principalmente dos educadores que estão em período integral, da orientadora e dos próprios alunos”.

Na fala da facilitadora é possível perceber que não parece notar que as relações hierárquicas entre professor e aluno podem ser um fator potencializador do conflito e, muitas vezes, parece haver uma relação entre esse conflito e a falta de respeito e indisciplina. Outra fala importante se refere às sequelas que a pandemia trouxe para o interior da escola. Segundo Vazquez, et. al. (2022), a falta de atividades escolares afetou significativamente as relações de sociais, assim como suas rotinas diárias de modo significativo. Foram todos atingidos de uma forma duradoura pelo isolamento social, com rompimento de vínculos e rotinas de

estudo e lazer, em uma etapa da vida na qual as atividades sociais são mais intensas e as fragilidades emocionais aumentam os riscos à saúde mental.

Em outra das falas, Ana sugere que uma "mentalidade restaurativa" já orienta alguns membros importantes da equipe. Porém, além da falta de menção de outros membros importantes da equipe, durante minhas observações, foi possível notar ainda haver uma falta de envolvimento dos docentes, pela própria demanda que cai sobre a gestão escolar ocupada em lidar com muitas documentações, relatórios, questões burocráticas e financeiras, ocorrências que acontecem no próprio ambiente escolar. Assim, dentre tantas tarefas, a análise sobre a violência na escola e da escola não ocupa espaço para o debate coletivo a fim de enfrentar os conflitos.

É importante destacar, em relação ao trabalho, que a JR pode desenvolver na escola o envolvimento dos pais, não para culpá-los, mas para fazê-los compreender as contradições presentes no meio social em que a escola está localizada, com o intuito de buscar a superação dos problemas a partir da consideração das totalidades das relações sociais. Segundo Queiroz (2019), promover a participação dos envolvidos nos espaços de decisão e democratizar a convivência coletiva e as relações interpessoais fortalece a democracia participativa, requer aprendizado e o próprio aprendizado requer oportunidade de conhecimento, o que corrobora com a ideia de que uma das melhores maneiras de incrementar a compreensão e reconhecimento do outro é compartilhar projetos de ação que aproximem os objetivos dos participantes e os convidem a realizar tarefas comuns.

“Percebo, e você percebeu também né (ela me questionou), eles levantam a cabeça. Essa é a diferença que a gente quer, no físico. Eu percebi desde do ano anterior, dos alunos que participaram de outros círculos. Chegam de cabeça baixa, após a conversa no círculo, eles levantam a cabeça. Sim, eles gostam de ser ouvidos. Adolescente quer ser ouvido, eles estão em transição e o círculo proporciona isso, falar sem julgamento”.

A fala de Ana demonstra o quanto a escuta dos alunos se mostra importante para que seja construída uma relação de confiança e de autonomia dos

sujeitos. Somente ouvindo os alunos será possível entender quais situações em que o facilitador deverá intervir e como intervir. Segundo Pranis (2019, p. 11), o ritual do círculo ajuda a unir as pessoas, tornando-se um meio significativo para promoção da cultura de paz. Os resultados têm-se mostrado eficientes nas escolas, criando um clima positivo dentro da sala de aula ou até mesmo durante o intervalo, resolvendo problemas de comportamentos e conflitos, estimulando reflexões e a troca de experiências. Estudos mostram que os jovens respondem muito bem quando são convidados a participar de um círculo, pois têm a oportunidade de aprender a agir de acordo com os valores que vivenciam.

A terceira entrevistada foi a coordenadora da escola, à qual darei o nome fictício de Marta. Tive um pouco de dificuldade em lhe falar devido a sua demanda de trabalho na escola. Estava sempre ocupada atendendo aos pais e alunos. Ela é uma senhora de postura séria e conservadora. Quando perguntei se poderia entrevistá-la, ficou insegura, parecia não querer se comprometer, dizendo que não sabia falar muito bem e fazia pouco tempo que estava na escola e que a entrevista ia depender das perguntas que eu tinha a fazer. Tentei acalmá-la, dizendo que era referente ao trabalho que ela desenvolvia na escola, nada que fugisse da sua rotina.

Iniciei nossa conversa perguntando sobre a formação continuada dos professores e como era feito o HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) na escola. Brevemente, explicou que eles acontecem toda semana, às terças-feiras quando tratam da parte pedagógica junto aos professores e são feitos os planos de ações, as intervenções. Os professores devem trazer os problemas ocorridos em sala de aula. E nas quintas-feiras, é tratada a parte administrativa com a equipe gestora, quando são discutidas pautas trazidas da SEDUC, por meio de documentos circulares e sobre as formações continuadas. Tais reuniões acontecem todos os meses, por área ou disciplina, e os professores são convocados a participar. Perguntei se todos tinham a formação ou curso de Justiça Restaurativa e ela não soube me responder, disse que ela não tinha. Justificou dizendo ser era o primeiro ano dela na escola, e não saberia responder quem tem a formação ou curso.

A proposta de formação do projeto é que os professores que participaram dos cursos de formação sejam capazes de ser facilitadores da filosofia e metodologia da proposta restaurativa em seus locais de trabalho.

Continuei a entrevista perguntando sobre o Projeto Político-Pedagógico, como ele foi elaborado e se havia a participação de todos os membros da escola e se o projeto da Justiça Restaurativa já estava incluso. Enquanto me explicava, pegou o documento para que eu visse como era estruturado.

“Acho que sim, tem tudo. Fala de todos os projetos que a escola tem. Nós colocamos esse ano tudo que a escola está fazendo, o que a escola é hoje, as propostas e como estão sendo feitas. Olha esse ano foi feita uma reelaboração, a cada 2 anos fazemos, aí no ano que vem será feito de novo, vai reunir todo mundo, aí eles dividem o pedagógico, aí vão falar e mostrar o que a escola é. Esse ano, foi colocado como a escola está esse ano, e quais os planos de ação para resolver a questão principalmente da violência”.

Marta tinha menos de um ano na escola. Talvez isso justifique suas explicações um pouco alheias. Quando perguntei sobre o Programa da JR fazer parte do Projeto Político-Pedagógico, não tinha certeza e pegou o documento para que eu mesma pudesse ver. O Programa de Justiça Restaurativa está incluído como Política Pública no documento da escola, tendo como objetivos a disseminação da Cultura de Paz, realização de práticas restaurativas e Círculos de Construção de paz, melhorar as condições de convivência, solucionar conflitos por meio do diálogo e ações democráticas.

Em relação à participação de todos na reestruturação do Projeto Político-Pedagógico, pareceu-me que, durante esse processo, não houve participação de todos, mas, no ano seguinte, todos teriam de participar. Segundo Pimenta (1992 p.22), a construção do Projeto Político-Pedagógico pelo coletivo dos educadores escolares tem por objetivo a democratização do ensino [...] e deve ter clareza dos seus fins, que se efetive no cotidiano, por isso é construção, não está pronto, acabado, e se faz com profissionais comprometidos.

A coordenadora Marta aponta a violência na escola como um dos principais problemas e, em sua fala, apresenta suas concepções sobre a escola, as famílias

e os alunos. Considera que todas as escolas são violentas e que os responsáveis pela violência são a família e o meio social em que os alunos vivem. Ela repete as visões da professora Paula, docente da escola que ignora, assim como ela, que a violência presente na escola reflete um contexto social em que a violência se faz presente. Em sua fala afirma que:

“Então, se você olhar todas as escolas estão violentas. A família, eu acho que é a responsável por toda a violência. Vinha casos para cá, o que já melhorou bastante, a questão de que uma olhou para o outro, eles têm um linguajar muito agressivo e eles acham isso natural, é natural ser estúpido com outra pessoa porque dentro de casa é assim. Eles são intolerantes, porque as famílias são intolerantes, eles não são comunicativos. Acho que falta é colocar regras. A SEDUC por ser uma secretaria passa muito a "mão na cabeça" e eles acabam acreditando que podem tudo. Não se mostra quais são os deveres da família e isso é passado para os filhos. Eles chegam à escola achando que só tem direitos, direito de xingar, direito disso e daquilo. As crianças mais agressivas são oriundas de famílias agressivas. São poucas exceções aqui e nas escolas que passei. Vi casos em que a criança conseguia ser tolerante, respeitosa, ela passa observar o ambiente e comparar com a casa dela, mas ela não quer ser daquele jeito, mas isso é muito raro. As escolas viraram "depósitos" não importa se tem menos ou mais crianças”.

O discurso de Marta revela uma fala exclusora e preconceituosa em relação às famílias dos alunos. Sua crença de que os problemas apresentados pelos educandos, assim como a culpa por serem violentos, é exclusivamente da família expõe uma representação de família irresponsável, culpada, negligente, que transfere suas responsabilidades para a escola. O “conhecimento” sobre as famílias dos educandos torna-se o motivo de discriminação, preconceito e rótulos.

Sabemos que a violência familiar é um problema que pode trazer inúmeras dificuldades ao cotidiano escolar. A escola não é imune e as consequências podem contribuir ainda mais para aumentá-la. Mesmo sabendo que a família tem um papel significativo na aprendizagem das crianças e adolescentes, é necessário citar

também as muitas falas repetitivas da escola, em que a maior parte dos "diagnósticos" apresentados ratificam antigos discursos sobre comportamentos padrões como aqueles como devem ser famílias e crianças e as causas daquilo que costumamos classificar como "falta de estrutura familiar". A escola e seus profissionais jamais relatam falhas próprias ou reconhecem suas próprias dificuldades. O deslocamento das causas dos problemas para as famílias, para o meio social ou para as próprias crianças é a regra (Oliveira, 2016). Segundo Oliveira, é preciso redimensionar a questão da responsabilização parental pelos problemas enfrentados com e pelos alunos. Pais ausentes são percebidos muitas vezes pela escola como irresponsáveis e negligentes ou até mesmo incapazes de acompanhar seus filhos, quando sabemos que, muitas vezes, a ausência advém das impossibilidades concretas de comparecimento à escola. O problema desses alunos não é um problema individual ou familiar, mas problemas produzidos por uma sociedade desigual, que, frequentemente, discrimina as classes menos favorecidas, baseando-se em um modelo familiar idealizado, incompatível com a maior parte das famílias brasileiras.

Segundo Biscáia (2019), o sentimento e a concepção de família considerada "normal", "estruturada", nuclear, ainda se mostra forte na sociedade e na instituição escolar. Comumente encontramos educadores relacionando dificuldades de aprendizagem ou interações com alunos às suas concepções de família "desestruturada". A escola tende a julgar famílias (em geral, das classes menos favorecidas) como desestruturadas, quando se trata de famílias numerosas, desiguais da organização padrão, composta de pai, mãe e filhos, relativo ao padrão de família burguesa do século XVIII, que se estende até os dias atuais como o "modelo adequado". A autora ainda aponta que essa configuração de família mudou e, nos dias de hoje, a constituição familiar representa inúmeros arranjos familiares, não há mais a definição de um modelo, ou padrão único e ideal de família. Temos muitos exemplos de arranjos familiares, como: nucleares, monoparentais, patriarcais, recompostos, desajustados, extensos, dentre outros.

Taiar (*apud* BISCÁIA, 2017) afirma que 40% dessas famílias são dirigidas por mulheres divorciadas que constituem novas uniões, mães adolescentes solteiras que assumem seus filhos, mulheres que têm filhos sem companheiro

estável. Afirma, ainda, que há famílias de irmãos com filhos sem a presença dos pais ou dos companheiros, irmãos que se organizam juntamente com os filhos formando uma nova organização, famílias compostas por avós, filhos e netos, entre muitas outras constituições. A família é uma estrutura aberta a modificações, interagindo com o meio em que está inserida. Ainda assim, diversas instituições da sociedade, incluindo a escola, insistem ainda em querer padronizar e homogeneizar, tentando estabelecer um padrão adequado de família.

A entrevista com a coordenadora continuou e, por diversas vezes, ela não sabia como responder às minhas perguntas. Ao questioná-la sobre o Programa de Justiça Restaurativa na escola e a sua eficácia, ela declara que:

“Eu não consigo perceber o efeito (da JR), porque os casos que passaram por aqui, eu acho que só dialogar não é o básico, entendeu? (acho que quis dizer o suficiente). Eu acho que tem que ter uma intervenção maior. Por exemplo, conheci uma família que a avó veio aqui e vive uma situação muito difícil. Penso eu que numa JR deveria entender aquela família e ver uma possibilidade de estar encaminhando para um tratamento psicológico, alguma coisa. Arrumar um emprego, para eles irem se valorizando e saber que existem outras portas. Eu queria saber se a justiça restaurativa faz isso porque eu nunca sei. Mas a justiça restaurativa faz o encaminhamento? Essa é minha pergunta, se não, não acredito nela. Então a justiça restaurativa está dentro da escola é porque a escola é o centro dos conflitos? Mas eu não acredito nela, e a gente tá na frente da educação lida com muitos problemas grandes.”

As declarações da entrevistada evidenciam a sua desconfiança em relação à credibilidade do programa na escola. Há uma falta de crença em relação à eficácia da Justiça Restaurativa, principalmente por conta do público que a escola atende, que na visão da coordenadora, possui “grandes” problemas. Isso se relaciona à sua falta de conhecimento em relação à metodologia aplicada ou até à divulgação insuficiente entre os membros da equipe em relação ao próprio programa. Há uma ideia distorcida de que um projeto elaborado dentro da escola só será eficiente se solucionar ou “corrigir” a vida de todos os envolvidos. Porém, como aponta Izar e Andrade (2016), não será a Justiça Restaurativa que

taxativamente irá solucionar o conflito, ela em si não tem essa finalidade, sua função consiste em auxiliar os conflitantes a buscarem em si seus motivos e suas divergências e como entendem dever solucioná-los de forma justa com a participação de todos os envolvidos. As autoras ainda confirmam que a JR não exclui nenhuma outra alternativa, forma de controle e tampouco crítica às existentes, mas busca complementar, não sendo uma justiça apenas de alternância, mas de complementação.

Marta acredita que a Justiça Restaurativa deve atuar como um tratamento psicológico ou trazer soluções permanentes que resolvam a vida dos envolvidos como um todo, como, por exemplo, um emprego, não levando em consideração que um emprego fornece o provimento da casa e conquistas materiais, mas não se qualifica como sinônimo de saúde mental ou resolução de conflitos. Vale ressaltar que, como profissionais da Educação, devemos ter consciência mais do que nunca de que, devido a nosso contexto mundial e histórico em relação à violência que ainda hoje atinge as pessoas de todas as formas, a afetividade e o acolhimento é um elemento propulsor para a qualidade do ensino. Nesse sentido, os professores não devem apenas focar em uma formação voltada somente para a conquista de emprego e ganhos salariais, mas sim para o desenvolvimento integral do indivíduo, penetrando profundamente nos valores morais e éticos fundamentais para o progresso da humanidade em todos os sentidos.

A próxima a participar da entrevista foi uma das muitas educadoras que atuam na escola, a quem chamarei de Marcela, a responsável por uma das três salas dos 6^{os} anos. Além de sua voluntariedade e receptividade, o motivo que me levou a escolhê-la foi devido à sua atuação com as salas, pois, mesmo sendo responsável apenas por uma das salas, ela participava de forma ativa nas outras também, resolvendo conflitos entre alunos e identificando seus problemas.

Iniciei a entrevista questionando sobre os os conflitos que ela presenciava como educadora em sala de aula. Segundo ela, o principal gatilho para um conflito é a intolerância e a falta de regras, como afirma em sua fala:

“Eu acredito que o grande problema é a falta de tolerância deles. Eu percebo que muitas coisas acontecem porque um olhou para

outro, muitas brigas acontecem porque eles falam: “está me regulando”. Eles ficaram muito tempo em pandemia e muito tempo sem regra nenhuma, nenhuma mesmo, nem máscara eles usavam nas ruas. Eram tempos realmente fortes da pandemia eles não usavam. Então eu acho que foi juntando, essa falta de limites, de regras, de tolerância, eles são muito olho por olho, dente por dente”.

Essa falta de tolerância citada por Marcela relaciona-se a dois principais fatores. O primeiro é o ambiente violento do qual os alunos fazem parte e que reflete na forma de eles se manifestarem no interior da escola. De acordo com Lyra et.al. (2010), a violência vivenciada pelos estudantes em seu contexto social atravessa as relações dentro da escola, refletindo significativamente por meio de comportamentos, atitudes e omissões que, de forma direta ou indireta, podem estar indicando a presença de violência familiar. Como apontam os autores, muitas famílias estão em situação de elevada vulnerabilidade: adolescentes que trabalham e cuidam de seus irmãos; famílias chefiadas por mulheres; meninas que têm filhos cedo; convivência na mesma casa de três gerações que se cuidam e trabalham para o sustento coletivo. O ambiente e as condições de vida costumam provocar muito estresse relacionado à sobrevivência, rupturas de vínculos, uso abusivo de drogas e muito sofrimento nas relações comunitárias, sobretudo nos locais onde há violência relacionada a tráfico de drogas e armas.

O outro fator seria a própria fase da adolescência, caracterizada por muitas transições, crises de identidade e imediatismo. Tiba (1985, *apud* BOCK 2007) caracteriza a adolescência como uma fase do desenvolvimento não estabilizada por tempo de duração. É uma fase de reestruturação do “núcleo do eu”, quando as estruturas psíquicas/corporais, familiares e comunitárias sofrem alterações conflitantes. As lutas e fragilidades psíquicas afloram neste período em que os adolescentes tendem a buscar autonomia, liberdade, prazer e status, agindo de maneira compulsiva e agressiva.

A educadora evidenciou as mudanças de comportamentos pós-pandemia da Covid-19, deixando claro que o tempo que ficaram dentro de casa afetou o comportamento na escola, mas, principalmente, ao emocional dos estudantes:

“Existiam brigas, mas não nesse grau, por motivos muitos simples, não. É muito tempo, nós ficamos com a escola sem briga nenhuma, muita tranquilidade, eles bagunçaram naturalmente, mas brigas, agressões não. Isso realmente aconteceu depois da pandemia. Eles estão muito abalados emocionalmente”.

O discurso de Marcela nos chama atenção para as consequências do isolamento social que fomos todos obrigados a passar. Aparentemente, as práticas restaurativas na escola haviam se firmado, fazendo parte da vida dos estudantes. Os conflitos existentes eram aqueles inerentes à escola como a indisciplina e a própria convivência. Porém, o fechamento das escolas como uma das medidas adotadas para o enfrentamento do Covid-19 afetou de forma significativa a vida dos estudantes, por se tratar de uma das suas principais atividades sociais. De acordo com Silva e Rosa (2021), embora ainda não existam estudos conclusivos sobre as consequências do fechamento provisório das instituições de ensino, os efeitos adversos da pandemia associados à saúde, bem-estar e aprendizagem já passaram a ser percebidos. Já há evidências de que as interrupções das aulas presenciais podem ter gerado grandes impactos na capacidade de aprendizado futuro das crianças, além dos efeitos emocionais e físicos, que podem ser sentidos por um longo período.

A preocupação com o socioemocional dos estudantes tem se estendido de forma tão significativa, que as atuais Diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular trazem as Competências Socioemocionais para o desenvolvimento do educando, inclusive nas competências gerais. Até 2020, todas as escolas deveriam incluir essas competências socioemocionais em seus currículos. Todos aqueles que fazem parte da escola têm emoções, estabelecem vínculos com os conhecimentos e com as pessoas. Portanto, reinserir as habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas é considerar os seres que comparecem à escola em sua integralidade (ABED, 2014).

Continuei a entrevista, perguntando a respeito do envolvimento e a parceria dos outros membros da equipe com o programa. A fala da educadora sugere uma “deficiência” em relação ao envolvimento por parte de alguns membros, mesmo que

alguns deles já tenham feito o curso de formação da Justiça Restaurativa, como afirmou Ana (facilitadora):

"Sinto, entre o educador e a JR sim, entre a escola no geral e a JR não. Estamos na linha de frente então o que acontece na sala, nós sabemos em primeira mão. Se o aluno está muito agitado, se o aluno muito "respondeão", não para quieto na cadeira alguma coisa aconteceu."

Sabemos que faz toda a diferença em uma escola, quando todos da equipe estão alinhados. Por isso, um dos principais deveres de um gestor é oferecer suporte colaborativo a todos que fazem parte daquele ambiente. A partir da fala de Marcela, fica clara a falta de parceria do restante dos membros da equipe, sobrecarregando educadores porque estão na "linha de frente" com a demanda dos alunos em relação aos seus conflitos, o que torna inviável a eficiência do programa de Justiça Restaurativa na escola.

Apesar de a gestora demonstrar interesse em medidas pacificadoras do ambiente escolar, parece não haver divulgação informativa suficiente para cativar aliados capazes de estimular o interesse da equipe em buscar a Justiça Restaurativa como apoio pedagógico.

Também demonstra não haver compreensão sobre o papel dessa parceria na escola. Parece não estar claro a que o programa realmente propõe. Essas características podem ser indícios de que não está claro o foco do programa na escola devido à inexistência de um planejamento (embora esteja incluso no PPP), com objetivos bem definidos para os diferentes segmentos da comunidade escolar, para organizar de forma qualificada sua progressiva implementação.

Ao final da entrevista com a educadora, pedi que me relatasse algo que havia presenciado sobre o programa dentro da escola ou mencionando algo que não havia sido mencionado. Marcela pede que *a Justiça restaurativa não termine, porque ela já havia presenciado atendimentos individuais emocionantes*. Essa fala da educadora exemplifica com clareza as possibilidades e a importância que a parceria com o Programa de Justiça Restaurativa pode proporcionar à escola, pois

possibilita um lugar de escuta, empatia e muitas emoções, um estar no lugar do outro sem julgamento ou preconceitos. Marcela continua assinalando que:

“Então realmente vejo diferença nisso, ter um olhar mais apurado e mais humanizado entre o ser humano. É por que existe alguma coisa né? O aluno não tá pulando pela sala porque quer pular, tem algum motivo e é importante que investigue esse motivo. Dentro da escola com trezentos e poucos alunos você não consegue investigar todos os alunos o tempo todo, mas alguma coisa tem, os mais “gritantes” são importantes essa investigação e é o trabalho da justiça restaurativa”.

Nas suas afirmações, é possível notar que seu olhar se diferencia dos demais entrevistados. Essa parceria parece ter sido a única ação organizada explicitamente na escola para auxiliar na prevenção da violência e na resolução de conflitos. A parceria talvez fosse potencializada se a direção envolvesse todos ali presentes a se comprometer e a auxiliar na transformação do modo como as pessoas resolvem seus conflitos, pois a Justiça Restaurativa significa compartilhar o poder.

Após falar com os membros da equipe que se dispuseram a participar da pesquisa, pedi à Marcela que me ajudasse a selecionar alguns voluntários para que eu pudesse ouvi-los, sob a condição de já terem participado de algum Círculo Restaurativo promovido pela escola. Cerca de 5 alunos foram ao meu encontro na sala do Núcleo de Paz da escola. Ao chegarem, apresentei-me e expliquei o motivo e o objetivo das entrevistas, deixando claro a confidencialidade dos nomes, e pedi apenas que colocassem o ano que estariam cursando. Notei olhares assustados e curiosos. Logo questionaram se eu iria mostrar aos pais quando mencionei que precisaria da autorização deles. Havia medo, como se que o que fosse dito ali fosse revelado e motivo de punição por terem exposto algo que não seria aceito. Enfatizei que a escola seria apenas o local de pesquisa e que eu estava lá como pesquisadora para coletar dados para a pesquisa de Mestrado que estava desenvolvendo. Ao recolher os questionários que havia prontamente desenvolvido para a entrevista, notei que as respostas estavam iguais, planejadas e que provavelmente haviam feito juntos.

Com isso percebe-se que o momento para o conhecimento mais aprofundado das práticas restaurativas na escola pode não ser o mais apropriado, pois é feito em um momento, local e por pessoas que sentem medo de ser quem são, em que os alunos às vezes se encontram inseguros.

Após conversar com a minha orientadora, decidimos que fazer a entrevista com as meninas que eu estava acompanhando junto com a facilitadora seria mais produtivo. Ao conversar com as duas das cinco meninas que haviam participado do círculo, expliquei como sucederia a entrevista, enfatizando o anonimato das identidades. Comecei a entrevista, perguntando o que elas achavam dos Círculos Restaurativos e se acreditavam que ele trazia algum benefício para escola. Maria Clara parecia segura e desinibida, diferentemente da forma que eu havia visto no círculo, enquanto Letícia era uma menina tímida e de poucas palavras, parecia estar sempre alheia aos acontecimentos e, apesar de ter se voluntariado para entrevista, parecia estar envergonhada, falando apenas o que julgava necessário.

As declarações das alunas revelaram positivamente as consequências que o círculo pode trazer, demonstrando compreensão sobre o papel dessa parceria dentro da escola, pois em suas falas, reconhecem que esta é o local em que passam a maior parte do tempo, sendo importante o desenvolvimento de um ambiente de paz e acolhimento para quem a frequenta:

Maria Clara: *eu acho que ajuda, é um espaço que fica só entre nós, me ajudou a desabafar e tal, me ajudou bastante nesses dias que eu vim é bem legal ter na escola. Principalmente na escola que é o local que a gente mais frequenta, então é bem legal ter os círculos. No primeiro dia, fiquei meio assim (desconfiada), porque não conhecia vocês direito ainda, e hoje em dia conheço melhor um pouco da história de vocês e vocês conhecem da minha e hoje tem confiança.*

Letícia: *sim, ajuda a desabafar.*

Sabemos que os nossos alunos têm chegado com as mais variadas necessidades cognitivas e emocionais. Dessa maneira, a escola não pode limitar-se apenas ainda a ser um centro de transmissão de conhecimentos sistemáticos

voltados para desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, ela deve repensar a sua prática em relação à promoção do ajustamento emocional deles (SILVA, s.d.)

Em relação à confiança conquistada durante um círculo, Izar e Andrade (2016) justificam que o primeiro momento de interação de um Círculo é voltado para as necessidades atuais dos envolvidos em relação ao fato ocorrido. Todos são orientados para uma compreensão mútua, desenvolvendo a confiança. O diálogo e a compreensão tendem a fluir melhor à medida que todos participam, sentindo-se satisfeitos por terem sido verdadeiramente escutados e compreendidos nas suas necessidades e sobre as consequências.

Ao continuar, perguntei-lhes quais conflitos elas presenciaram na escola e quais seriam motivos de brigas entre alunos.

Como a educadora havia citado, podemos identificar na fala de Maria Clara que a intolerância realmente é um fato predominante entre eles. Mesmo que algumas situações pareçam inerentes ao convívio escolar, ainda assim pode ser violento como revelam as falas:

Maria Clara: *porque um implica com o outro, aí por exemplo, um xinga o outro e o outro não gosta aí vira confusão. Por exemplo, hoje na sala, eles ficam me chamando, apelidando, aí eu não gosto e revido. Eles continuam e eu não ligo, mas tipo, você pode tá forte por fora, mas por dentro você não gosta, é frágil aí eu não gosto e isso dá briga também. Bullying, racismo também, de pessoas que vêm de outro lugar para cá. Tem Bullying que é homofóbico.*

Letícia: *Eles me chamam de branquela eu não gosto.*

As alunas tentam alternativas para poder lidar com o *bullying* que sofrem. Sabemos que, às vezes, o “deixar para lá” não é o melhor recurso, podendo causar desequilíbrios emocionais. Em contrapartida, revidar também pode trazer problemas graves e incitar a violência dentro da escola. Sabemos que *bullying* é uma realidade recorrente nas escolas em todo lugar e necessita de atenção para sua prevenção e mediação. Sendo um fenômeno que faz parte da vida de muitos estudantes e é compreendido por comportamentos repetitivos e em desequilíbrio de poder, trata-se de um comportamento cruel que faz parte das relações

interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais fracos em motivo de diversão e prazer, por meio de brincadeiras que, muitas vezes, disfarçam o propósito de intimidar e maltratar (FANTE, 2005, p 28-29).

Segundo Evans e Vaandering (2018, p. 96), a forma como respondemos ao conflito pode fortalecer ou prejudicar o relacionamento. As autoras ainda afirmam que os traumas acontecem quando a nossa dignidade é ameaçada, fazendo com que nos tornemos seres irracionais ao buscar a sobrevivência e a autopreservação. Isso nos leva a fugir de uma situação ou a reagir de forma violenta à ameaça, fazendo com que se crie um ciclo de perpetuação de danos. Vemos isso com frequência em alunos quando acontece um conflito que ponha em risco sua dignidade.

Utilizar dos círculos por meio da Justiça Restaurativa nas escolas significa oportunizar aos envolvidos um momento seguro para que possam dialogar sobre o ocorrido, pois, durante um círculo de construção de paz, a vítima poderá ter seus anseios e medos compreendidos pelo agressor.

Diante do *bullying* relatado pelas alunas, perguntei qual era o posicionamento da escola frente a um conflito. Segundo as garotas, o posicionamento de alguns membros da escola se restringe a ameaçar, levar para a direção como forma de punir, o que fica claro em sua afirmação:

Maria Clara: *A orientadora diz que vai levar tudo para a direção, ela não senta com a gente, não faz um círculo, conversa para saber porque a gente fez ou deixou de fazer. Ela tem que ter mais comunicação. Tem alguns professores que sentam conversam e ajudam. Como a nossa professora de português. Ela só leva para direção em caso de urgência. Ela senta conversa com a gente. Tem outros que são mais bravos, preferem levar para a direção, mas não ouve ninguém. Eu gosto da diretora, ela senta e conversa, ela entende. Chama o pai, mas fala com toda tranquilidade do mundo. Agora a vice-diretora eu não gosto, ela é brava já chega gritando e não escuta.*

Maria Clara enfatiza a postura positiva da gestora diante do que seria uma “punição”. Mesmo assim, algumas expressões evidenciam que a filosofia do Círculo Restaurativo ainda não se consolidou como uma postura assumida por todos na escola como possibilidade mais ajustada de resolução de conflito. Porém é uma brecha significativa no sistema disciplinar da escola, que mostra haver espaço para crenças positivas como ações voltadas para a não violência.

O outro tipo de situação relatada pela aluna refere-se a determinados momentos em que emergem divergências e incompatibilidades entre professores e alunos e alunos com a equipe gestora. Entre as formas de violência praticadas pelo professor, há violência psicológica. Segundo Ristum (2010) nas observações feitas em sua pesquisa, foi registrado que os castigos mais utilizados pelos professores é a expulsão da sala, enviar para a coordenação ou para a direção da escola, chamar os pais para conversar, deixar sem recreio e retardar a saída. Sabemos que, quando ameaçamos levar um aluno para a direção, estamos buscando sua punição. Os castigos são entendidos como práticas que buscam conservar as regras e reprimir a desobediência. Atualmente, os mais comuns castigos usados em sala são de caráter simbólico, como, por exemplo; retirar do aluno o que ele mais gosta de fazer, como as aulas de Educação Física. Dessa forma, o aluno poderia arrepende-se e corrigir sua desobediência (TOSCAN, 2011).

Finalizando, pedi a elas que me contassem como se sentiam quando estavam participando do círculo e o que haviam aprendido com a prática. A fala das alunas reforçam a importância do acolhimento e do respeito, como revelado durante a entrevista:

Maria Clara: *me senti acolhida, com vocês contando histórias. Me senti muito acolhida, o respeito que tem uma pela outra. Por exemplo, não seria legal da minha parte o que a gente está falando aqui eu sair contando para alguém de fora. O respeito, a cooperação de todos em ficar em silêncio, esperar sua vez de fala.*

Letícia: *Me senti bem melhor. Foi melhor para falar, porque só estava a gente.*

Izar e Andrade (2016) afirmam que um acolhimento terno e respeitoso dedicado aos participantes ajuda a mudar o clima ruim e flui melhor o momento inicial dos círculos. Em relação ao fato de ter participado do círculo e contribuído com uma história de vida pessoal, Pranis (2010, p. 81) reitera que o ato de contar histórias é vital para criação do espírito comunitário, vínculos e ações coletivas. Ao utilizarmos estratégias de ouvir e contar histórias, as pessoas se sentem valorizadas e respeitadas, além de favorecer o estabelecimento de relações saudáveis. Esse empoderamento, além de promover a sensação de se sentir respeitado, também permite que o indivíduo se sinta conectado ao grupo social do ambiente em que está inserido, tendo como consequência suprir as necessidades básicas de todo ser humano, favorecendo a autoestima (GUIMARÃES, 2013).

Algumas das falas evidenciam que a filosofia do Círculo Restaurativo parece demonstrar uma postura assumida como possibilidade mais ajustada de resolução de conflito. Mas ainda há uma brecha significativa no sistema disciplinar da escola, mostrando espaço para crenças e ações voltadas para a punição, indiferença e da exclusão como recurso pedagógico para regular a vida em comunidade. Tais considerações podem levar a crer que a própria comunidade escolar não compreende a motivação do seu envolvimento com as práticas restaurativas e alimenta a crença de que há falta de coerência entre o que se diz e se faz pode estar afetando a credibilidade desse tipo de prática na instituição. A JR deve possibilitar aos alunos entenderem a razão das normas disciplinares e das regras que precisam ser respeitadas no âmbito escolar e a apropriarem delas, a fim de garantir um ambiente de aprendizagem tranquilo e adequado para tal finalidade. Nesse sentido, os alunos são conduzidos a ter autodisciplina e para isso precisam ter assimilado a importância da corresponsabilização (COSTA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que apresentei nesta pesquisa está relacionado com a minha própria história de vida e do processo educacional que tive. Tornei-me professora e vejo em meus alunos os conflitos socioemocionais, que também fizeram parte da minha adolescência, acarretando em mim algumas sequelas emocionais que luto para superar e isso me mobiliza, enquanto professora, no sentido de entender a complexidade do contexto escolar. Os conflitos que percebo acontecendo entre os estudantes não estão relacionados apenas com seus processos de aprendizagem.

A pesquisa me fez ver que se relacionam com o modo como a escola se organiza em vários aspectos que vão desde a própria arquitetura, o descuido com o ambiente, a organização pedagógica, o currículo engessado, as relações assimétricas entre professor e estudantes, as representações dos professores em relação aos alunos que atendem, oriundos das classes sociais menos favorecidas, a indiferença/impotência da escola em relação ao fracasso escolar, o olhar pronto sobre as famílias dos estudantes como únicos responsáveis pelo fracasso, a ausência da participação dos estudantes e da comunidade nas decisões sobre a escola como na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a ausência de um trabalho coletivo para discutir formas e estratégias de intervenção no contexto escolar no sentido de mitigar os conflitos, as dificuldades que todos enfrentam no cotidiano escolar. Isso se aplica a cada segmento que compõe esse universo de um modo diferente. Na perspectiva de compreender esse cenário tão complexo, esta pesquisa me permitiu compreender as diversas formas de violência presentes na sociedade e na escola. De fato, percebi a existência de uma cultura de violência, que vem sendo reproduzida de forma intensa no mundo atual, assim como em nosso país, atingindo todas as camadas sociais e de forma mais intensa as camadas mais vulneráveis da sociedade.

Discuti durante a elaboração desse trabalho como podemos observar as diversas formas de violência no contexto escolar, alimentada pela ausência de perspectivas e meios para enfrentá-la, como por meio da reflexão e do diálogo que valorizem o respeito ao ser humano e às suas diferenças, abrindo possibilidades de entender as origens dos conflitos, refletir sobre eles e criar condições de

mudança a partir de olhares atenciosos e da escuta, da não responsabilização individual dos problemas existentes. Isso pode ter início a partir do Projeto da Justiça Restaurativa que tem como objetivo a busca da reflexão sobre os conflitos e, em um processo, buscar a resolução de conflitos e o desenvolvimento emocional das pessoas, tanto de professores como de estudantes por meio de trocas interpessoais mais acolhedoras e humanizadas. Para tanto, é preciso investir nas capacidades socioemocionais dos educandos, buscando conhecer seus modos individuais de manifestar seus pensamentos, sentir e nos comportamentos, além de atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros: como estabelecem objetivos, como tomam decisões e como enfrentam situações adversas ou novas. E isso pode ser realizado nas trocas cotidianas que ocorrem no dia a dia da escola.

O município de Santos, em 2008, recebeu o título de “Cidade Educadora”, tornando-se referência de desenvolvimento em vários setores, objetivando a elaboração de Políticas Públicas voltadas ao bem-estar da população. O Programa Municipal de Justiça Restaurativa, tem atuado diretamente no setor da educação, buscando a promoção de um ambiente de paz e combate à violência nas escolas. Diante do exposto, o foco da análise desta pesquisa focou a contribuição da Justiça Restaurativa como uma Política Pública, por meio da elaboração de Círculos Restaurativos, para o estabelecimento de diálogo e resolução de conflitos de forma não violenta em alunos do Ensino Fundamental II.

Durante a pesquisa, foi discutida a violência escolar, entendida pelos professores e coordenadores participantes da pesquisa como sendo um fator externo trazido pelos alunos para o interior da escola, sem considerar a violência presente no contexto social e que também é observada na escola. A violência existente no contexto escolar não se limita mais a comportamentos em sala de aula, como indisciplina ou atos violentos, mas às violências veladas da Pedagogia tradicional, que seleciona conhecimentos e institucionaliza os conteúdos que só devem ser aprendidos com a ajuda de um professor que regula o fluxo de conhecimentos. A violência por meio da exclusão, quando a escola impõe o reconhecimento e a legitimidade como a única forma de cultura, inferioriza a cultura dos segmentos populares. Trata-se, portanto da violência simbólica, defendida por Bourdieu (1992): a escola afirma tratar todos igualmente, porém as chances são

desiguais, pois alguns estão em condições desfavoráveis para atender ao que a sociedade impõe, enquanto outros, por muitos motivos sociais e culturais, estão também em desvantagem. A violência das aulas nos moldes da educação bancária de Freire (2005), em que o aluno atua como um depósito de informações a ser preenchido pelo educador, ocorre por meio de avaliações cujo objetivo é classificar o aluno em inferior, médio ou superior, legitimando o processo de exclusão.

Pude ainda constatar, durante a pesquisa, que a violência na escola se manifesta, às vezes, de modo intencional ou com ameaças, em outras, mediante o uso de poder. O resultado disso é o aumento de conflitos entre colegas ou *bullying*, sendo que seus efeitos negativos podem ser vistos na autoestima dos estudantes ou no clima escolar como um todo.

Diante desse cenário e desses diversos tipos de violência, assim como as consequências, fica clara a necessidade de discutir mais sobre mecanismos capazes de trabalhar essas problemáticas.

Sabemos haver um visível enfraquecimento nas relações humanas e nas mais simples formas de comunicação, razão pela qual o estabelecimento de um diálogo torna-se um grande desafio. Desse modo, faz-se necessário discutir meios para refazê-las, promovendo técnicas que deem prioridade ao diálogo, que valorizem o respeito e a empatia, transformando conflitos em mudanças positivas.

A Justiça Restaurativa, à luz da sua metodologia, pode fazer diferença na vida daqueles que a praticam e a vivenciam, sendo uma das formas de amenizar as violências na/da/contra a escola. Uma vez que seus princípios indicam a cooperação como a principal forma de resolver conflitos, melhoram, na medida do possível, a qualidade da convivência em nossa sociedade. Seu intuito é atuar como alternativa crítica ao modelo tradicional de padrão punitivo, como um instrumento de transformação e desenvolvimento social, buscando superar o padrão de competição, dominação e poder sobre o outro, oportunizando bons caminhos de convivência onde não se exclua ninguém. Tal finalidade faz com que seja mais do que um método de intervenção de conflitos, mas um convite à mudança de olhar para si mesmo e para o outro.

A Justiça Restaurativa necessita ser parte integrante de um processo educacional, das vivências e do Projeto Político-Pedagógico. Na escola pesquisada, parece não haver um trabalho coletivo. Embora o PPP apresente vários projetos, estes não foram pensados e elaborados a partir das prioridades da escola e os próprios docentes, executores, estão alheios ao que acontece. Registrar variados projetos no PPP não significa necessariamente um avanço, transformação e nem melhoria na qualidade do ensino oferecido se estes não estiverem vinculados à competência profissional, que dão significado ao que está sendo proposto, construindo um modelo de escola que atenda à realidade atual. Não basta estar no papel, é necessário promover mecanismos no interior escolar que oportunizem espaços de diálogo e construção coletiva, onde todos se sintam participantes do processo decisório, contribuindo e responsabilizando-se com os resultados alcançados. Não é apenas organizar o PPP para transformar a escola, mas, sim transformar a cultura escolar para poder elaborá-lo.

Os Círculos Restaurativos da JR nas escolas não devem ser trabalhados só com os “indisciplinados ou problemáticos”, mas com todos aqueles que fazem parte da escola, uma vez que ninguém está isento de conflitos, problemas emocionais ou violência. Todos fazemos parte de uma gama de vivências que o ambiente escolar oportuniza, por isso não se deve ter um tratamento individualizado, visto que o que acontece na escola repercute no coletivo.

Considerando tudo o que já foi evidenciado acerca do funcionamento do Programa Municipal de Justiça Restaurativa, fica claro ser algo sólido e pautado na lei municipal nº 3.371/17. Diante dos resultados obtidos por meio desta pesquisa, faz-se necessário refletir sobre as problemáticas que estariam envolvidas também no processo de desenvolvimento do programa na escola pesquisada. A escolha da escola justificou-se em razão da “experiência acumulada”, por ter ganhado o primeiro Núcleo de Educação para Paz (NEP) entre todas as escolas da rede. Havia notícias de que a escola teria promovido muitos Círculos Restaurativos, sugerindo regularidade, experiência acumulada e reflexos passíveis de serem observados.

Durante a pesquisa, percebi que o Programa Municipal de Justiça Restaurativa na escola-pesquisa ainda encontra alguns obstáculos, como a instabilidade na permanência dos professores, a falta de informação em relação ao

programa e seus objetivos e, sobretudo, a cultura firmemente arraigada de que a justiça se faz de forma punitiva. A pesquisa aponta para um funcionamento de “escola tumultuada”, com professores e coordenadores que cumprem apenas os seus papéis burocráticos, com uma visão de mundo limitada e carregada de preconceitos.

A JR faz parte deste problema, pois foi colocada na escola sem ter havido aparentemente discussão coletiva, o que talvez se justifique pelo fato de a escola ter assumido publicamente um compromisso com o programa por ter ganhado o primeiro Núcleo de Educação para Paz e, nesse sentido, precisado viabilizá-lo.

Para que a participação se torne uma prática diária e saudável na gestão democrática, assim como estabelece a Justiça Restaurativa, é necessário remodelar todo o sistema de gestão. A Gestão Democrática deve abrir a possibilidade de criação de possibilidades de efetiva participação da comunidade escolar. Esta deve ser participativa e aberta às mudanças e à concretização das ações, tornando-se algo real e efetivo.

A participação na democratização escolar pública não deve ser somente um ato político, mas uma forma de promover cidadãos e envolver todos que da escola fazem parte. Para atingir tal objetivo, a instituição deve promover uma Pedagogia da dialogicidade comprometida que busca a liberdade, a justiça, a ética e a autonomia do indivíduo. De acordo com Freire (2005, p.89-99), uma Pedagogia em que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade é capaz de impulsionar uma gestão que priorize o diálogo, a participação e a emancipação e que conduza à cidadania e à democracia. A experiência democrática somente é possibilitada pela educação, pois segundo o autor: “A democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem” (Freire, 1996). Desse modo, o gestor democrático no estilo freireiano é aquele que se integra aos conflitos e intervêm no contexto histórico-social dos educandos e educadores, assim como interagem com todos os diferentes atores envolvidos no processo de Gestão Democrática escolar com vistas a uma significativa transformação social. O gestor é a base que sustenta o equilíbrio diante das forças antagônicas e dos paradoxos e conflitos, promovendo a liberdade e a corresponsabilidade do pensar

e do agir. “É o que reata os laços, desfaz as rupturas, recriando e ressignificando a condição humana pela intervenção social” (ALCANTARA et. al., 2020).

Por fim, como afirma Araújo (2010, p. 102), os Círculos Restaurativos em escolas, mesmo em caráter de exceção no cotidiano, merecem ser registrados e divulgados para que outras pessoas em outras escolas possam ser desafiadas a buscar responder à questão de como a Justiça Restaurativa pode constituir uma perspectiva pacificadora em cada comunidade interessada na promoção de um futuro em que as expectativas que cada estudante tenha sobre sua relação com a escola sejam o sentimento de acolhimento entre professores e colegas, que tenham a satisfação em fazer parte do ambiente escolar e que se sintam parte de um projeto coletivo de educação e de sociedade.

A partir de tudo que foi abordado nesta pesquisa, proponho como produto final o Guia Restaurativo “*Justiça Restaurativa na Escola: o que você precisa saber para desenvolver a Cultura de Paz*”. O objetivo deste material é esclarecer, orientar e propagar as técnicas e métodos restaurativos propostos pela Justiça Restaurativa. No guia, estarão informações fundamentais em formas de perguntas e respostas a respeito da Justiça Restaurativa, apontando possíveis caminhos para o desenvolvimento das habilidades necessárias à aplicação das práticas restaurativas nas escolas, atuando na promoção da Cultura de Paz.

REFERÊNCIAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

AERTS, D.; MADEIRA, R. R.; ZART, V. B. Imagem corporal de adolescentes escolares em Gravataí-RS. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 19, n. 3, p. 283-291, 2010. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?pid=S1679-49742010000300010&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 17 jan. 2022.

ALCÂNTARA, L. A. de; BORGES, V.; FILIPAK, S. T., GRANDINI, C. O. O conceito de paradoxo na gestão democrática escolar em Paulo Freire: uma intervenção social possível no contexto escolar. **Revista ESPACIOS**, v. 39, n. 43, 2020. Acesso em 26/02/2023.

ALMEIDA, J. L. V de. A Escola Burguesa e a Questão do Conhecimento: Mudar para não Transformar." **Revista Espaço Acadêmico** 9, n. 104 (2010). Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8873> . Acesso em: 05 nov. 2022.

ALMEIDA, W. R. A. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 274-285, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/14445/12407/0> . Acesso em 18/11/2021.

AMORIM, A. D.; FERNANDES, M. J. S. A prática docente e a construção da identidade do professor. In.: EDURECE – XII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba, Paraná. **Anais do XIII Congresso [...]** Paraná: PUCPR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23490_13836.pdf. Acesso em 07/07/2021.

ANDRÉ, M. (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, 18(43), 46-57. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005. Acesso em 26/11/2019.

AQUINO, G. A. R. A Indisciplina e a escola atual. **Fac. Educ, São Paulo**, v.24, n.2, p.181-204, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>

ARAÚJO, A. P. **Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

BALAGUER, G. As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 266-275, ago. 2014. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 24/05/2020.

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

BARROSO, D. R.; ALMEIDA, L. I..R.; KULNIG, A. M. Mídia e construção da imagem corporal em adolescentes do gênero feminino. **Revista Brasileira de Reabilitação e Atividade Física**, v. 1, n. 1, p. 53-72, 2012. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/rbraf/article/view/8598>. Acesso em: 17/01/2022.

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?. São Paulo, FE-USP, 2000. **Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf Acesso: em 21/07/2022.

BISCÁIA, B. L. **Relação Escola-Família**: Contribuições para uma educação democrática, significativa e transformadora. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metropolitana de Santos. Programa de Pós-graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental. Santos. 2019.

BOCK, A. M. B A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.11, n.1, Janeiro/Junho 2007 • 63-76 Disponível em: [https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkJzRzQ5YgbmhcnkKzVq3x/?lang=pt&format=pdf#:~:text=David%20Levinsky%20\(1995\)%20conceitua%20a,e%20de%20his%2D%20t%C3%B3ria%20pessoal](https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkJzRzQ5YgbmhcnkKzVq3x/?lang=pt&format=pdf#:~:text=David%20Levinsky%20(1995)%20conceitua%20a,e%20de%20his%2D%20t%C3%B3ria%20pessoal). Acesso em: 25/07/2022.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008. BOURDIEU, P. O poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRANCHER, L. Um novo olhar para a violência cotidiana. **Educação em Revista**, v. 11, n. 64, 2007. Porto Alegre.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, n.135, seção I, p.13.553, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 11/01/2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil,

Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf Acesso em 11/01/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria no 737 de 16 de maio de 2001. Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. **Diário Oficial da União**, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 26/12/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª série)**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859 . Acesso em: 11/01/2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Reimpressão. Brasília: SEDH-PR, 2010.

BRITO, A. A. THIMÓTEO, T. B.; BRUM, F. Redes sociais, suas implicações sobre a imagem corporal de estudantes adolescentes e o contexto da pandemia do Coronavírus (COVID-19). **COLÉGIO PEDRO II - Revista do Departamento de Educação Física**. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347840481_redes_sociais_suas_implicacoes_sobre_a_imagem_corporal_de_estudantes_adolescentes_e_o_contexto_da_pandemia_do_coronavirus_covid-19_colegio_pedro_ii_-_revista_do_departamento_de_educacao_fisica Acesso em: 17/01/2022.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos e Diferenças culturais: Questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 65-82, Jan. / Jun. 2009 Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/328/326> Acesso em: 21/07/2022.

CARVALHO, C.R.M.; COSTA, F.M.L.; REZENDE, L.C.; BERNARDES, R.G.A.; LARA, S.M.S.R. Ressignificações e Possibilidades: as interfaces da Justiça Restaurativa e da Educação na Cidade de Santos /SP. **UNISANTA law and social science**; edição especial, v.10, n.1 (2021) I Jornada Nacional de Justiça Restaurativa na Educação. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/lss/article/download/2697/1999> Acesso em: 30/11/2022.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

CIPRIANO, M. W. S. **Cultura de paz e justiça restaurativa**: análise do uso das práticas restaurativas como circunstância atenuante inominada da pena. Recife, 2018.

COSTA, F. M. L. da. **Justiça Restaurativa**: trabalhando com os Processos Circulares nas Unidades Municipais de Educação em Santos. Dissertação de Mestrado. Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2020.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

COSTA, M. M. M. da; STURZA, J. M.; PORTO, R. T. C. **O acesso à Justiça em debate**: a Justiça restaurativa como alternativa para o exercício da cidadania. 2012. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/33238-42240-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 ago de 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

D'ANTOLA, A. **Disciplina na escola**. São Paulo: EPU, 1989.

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. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011. Acesso em: 31/12/2021.

DUARTE, A. O.; OLIVEIRA, T. M.; MOREIRA, T. V. E.; HERÊNIO, A.C. B. As Influências do Uso Indevido das Redes Sociais na Vida dos Adolescentes. Universidade Evangélica de Goiás, 2020. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/11308> Acesso em: 16/01/2022.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/09/Livro-dubar-claude-a-crise-das-identidades.pdf>

ESCOLA MUNICIPAL EM SANTOS GANHA NÚCLEO DE PAZ. Prefeitura de Santos, Santos, 28 de junho de 2019. Seção <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/escola-municipal-em-santos-ganha-nucleo-de-paz>. Acesso em: 01/06/2020

EVANS, K. **Justiça Restaurativa na Educação**: promover responsabilidades, cura e esperança nas escolas. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2018.

FANTE, C. **O Fenômeno Bullying**; como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. 2.ed. Campinas: Versus, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007b. (Publicado no exílio do Chile, 1965).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, Saberes Necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, S. **Um caso de Histeria e Três Ensaio sobre a Sexualidade e outros**. Rio de Janeiro: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRINHANI, F. M. D; FONSECA, L. M. C. B. **Implantação da justiça restaurativa em escolas municipais da cidade de Santos – construção de uma política pública**. 2016. Relatório de Pesquisa - Universidade Católica de Santos. Santos, 2016. Disponível em: https://1675b26f-f564-4602-afaf-27ec9051f37e.filesusr.com/ugd/69f4e9_4d7edfee35aa450986dbc75510cae19c.pdf

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, n. 3, v. 2, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17>

GISI, M. L. As Políticas Educacionais e as Violências nas Escolas. In: EYNG, A. M. (Org) **Violências nas Escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Unijuí, 2011.

GUIMARÃES, A. M. Vigilância - Punição e Depredação escolar. **Educação e Filosofia**, 1(2), 69–75, 2009. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1992>.

GUIMARÃES, M. I. M. **Práticas restaurativas**: alternativa da mediação de conflitos na escola, uma opção pela humanização das relações. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Faculdade de Saúde da 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: 18/06/2022

IZAR, L. B; GOES, C. A. Círculos restaurativos em função da resolução de conflitos entre crianças e adolescentes nas escolas. In: Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2016. **Anais eletrônicos**. Disponível em: https://1675b26f-f564-4602-afaf-27ec9051f37e.filesusr.com/ugd/69f4e9_9a9499cf61f34e4396d0551e6b96d270.pdf?index=true. Acesso em: 01/06/2020.

JAYME, F. G. ARAÚJO, M. C. **Justiça Restaurativa na Escola Formando cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa**. Núcleo para orientação e solução de conflitos escolares. Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo

de Belo Horizonte. Disponível em: <https://ciranda.direito.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/08/cartilha-nos-versao-final.pdf> Acesso em: 14/01/2022.

KUJAWA, D. R.; MARTINS, A. R. de Q.; PATIAS, N. D. A Evolução Histórica da Educação e da Escola no Brasil. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2020. DOI: 10.5902/2317175837574. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/37574>. Acesso em: 06/11/2022.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LINHA DO TEMPO da Justiça Restaurativa de Santos. Núcleo de Educação para a Paz - NEP/SEDUC. Prefeitura Municipal de Santos. Núcleo de Educação para Paz (NEP)/ Secretaria Municipal de Educação de Santos (SEDUC). 2020. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=portal/justica-restaurativa> Acesso em: 14/01/2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E., M.E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEC. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2192-livro-etica-e-cidadania-pdf> Acesso em: 17/11/2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOUALLEM, G. M. S. B. **A Ética da Vida e a Escola: o outro, o diálogo e a participação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo). 2006 Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4018/2/FPF_PTPF_01_067_6.pdf Acesso em: 17/11/2022.

MONTESSORI, M. **A educação e a paz**. Campinas: SP: Papyrus, 2004.

MOYSÉS, M. A. A. , & Collares, C. A. L. (2020). Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. **Educação, Sociedade & Culturas**, (57), 31–44. <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.11> Acesso em: 9 nov. 2022.

NERY, D. C. P. **Justiça Restaurativa**: Direito Penal do Inimigo versus Direito Penal do cidadão. Déa Carla Pereira Nery. Curitiba: Juruá, 2014.

NETO, V. C. **Justiça Restaurativa no Brasil**: potencialidades e impasses / Vilobaldo Cardoso Neto. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Revan, 2018.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, Abril/2001.

OLIVEIRA, I. B. de. O cotidiano da sala de aula: compreendendo e enfrentando problemas e buscando soluções. Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA. **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo: SME / COPED, 2016. Disponível em: [https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Caderno de DebatesNAAPA2.pdf](https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Caderno_de_DebatesNAAPA2.pdf) Acesso em: 16/07/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral. ONU, 1945. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>> Acesso em: 05/12/2020.

ORSINI, A. G. S.; LARA, C. A. S. Dez anos de práticas restaurativas no Brasil: a afirmação da justiça restaurativa como política pública de resolução de conflitos e acesso à Justiça. **Revista Responsabilidades (TJMG)**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 305-324, set. 2012/fev. 2013.

PÁTARO, C. S. de O.; ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: MEC/SEIF/SEMTEC/SEED/SEESP, 2004. Acesso em: 17/11/2022.

PINTO, R. S. G. A construção da Justiça Restaurativa no Brasil. O impacto no sistema de Justiça criminal. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 12, n. 1432, 3 jun. 2007. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/9878>. Acesso em: 16/08/2020.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

PRANIS, K. Justiça Restaurativa: revitalizando a democracia e ensinando a empatia. In: SLAKMON, C. *et al* (orgs.). **Novas Direções na Governança da Justiça e da Segurança**. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

PRANIS, K. **Processos Circulares de construção de paz**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

QUEIROZ, D. M. de. **Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas: estudo de caso de um curso de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). São José do Rio Preto, 2019.

RENGEL, P.; GUAZZELLI, C. T. **Reflexões sobre a ética na educação**. s.d. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Patricia-Rengel.pdf> Acesso em: 17/11/2022.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, J. Q. (orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/FIOCRUZ, 2010. ISBN 978-85-7541-330-2. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/szv5t>

ROSENBERG, M. **Comunicação Não Violenta**. São Paulo: Palas Athena, 2003.

SAITO, M. I.; SILVA, LUIZ, E, V. **Adolescência: Prevenção e risco**. São Paulo: Atheneu, 2001.

SANTOS, E. C. B. dos. **Os processos restaurativos em conflitos escolares**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Faculdade da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2014.

SANTOS. Justiça restaurativa: uma história santista. **Linha do Tempo da Justiça Restaurativa de Santos**. Núcleo de Educação para Paz (NEP)/ Secretaria Municipal de Educação de Santos (SEDUC). 2020. Disponível em: revista_ir-final-revisao_final_14-07-21-versao04.pdf (<santos.sp.gov.br>) Acesso em: 14/01/2022.

SANTOS. Lei nº 3.371, de 11 de julho de 2017. Institui no âmbito do Município de Santos, a Política Pública de Justiça Restaurativa. Santos: Câmara Municipal, [2017]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/lei-ordinaria/2017/338/3371/lei-ordinaria-n-3371-2017-institui-no-ambito-do-municipio-de-santos-a-politica-publica-de-justica-restaurativa-e-da-outras-providencias> Acesso em: 01/06/2020.

SCHILLING, F. **A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola**. São Paulo: Summus, 2014a.

SCHILLING, F. ANGELUCCI, C. B. Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA. **Caderno de debates do NAAPA** : questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME / COPED, 2016.

SCHILLING, F. **Educação e Direitos humanos: percepções sobre a escola justa**. São Paulo: Cortez, 2014b.

SILVA, G. A. Revista Cairu. A Educação emocional e o preparo do profissional docente. **Cairu em Revista: sociedade, educação gestão e sustentabilidade**. Acesso em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/1_EDUCACAO_EMOCIONAL_PREPARO_PROFISSIONAL_DOCENTE_Gidelia_Silva_p_5_15.pdf Acesso em: 01/06/2020.

SILVA, M. L. C. **A avaliação da aprendizagem e os direitos humanos: uma perspectiva de redução do fracasso escolar**. 2015. (Monografia de Especialização) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curso de Especialização em Direitos Humanos. 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/42375> Acesso em: 21/07/2022.

SILVA, S. M. da, ROSA, A. R. (2021). O Impacto da Covid-19 na Saúde Mental dos Estudantes e o Papel das Instituições de Ensino como fator de Promoção e Proteção. **Revista Práxis**, 2, 189–206. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2446> Acesso em: 25/07/2022.

SOARES, Magda B. **Avaliação educacional e clientela escolar**: introdução à Psicologia Escolar. 2ª ed. São Paulo, 1991. p. 47-53.

TOSCAN, L. A. **Violência simbólica reproduzida na escola a luz do pensamento de Freire, Bourdieu e Foucault**, In: EDUCERE – X Congresso Nacional de Educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. v. 1. Disponível em: <https://silo.tips/download/violencia-simbolica-reproduzida-na-escola-a-luz-do-pensamento-de-freire-bourdieu> Acesso em: 18/11/2022.

URSINY, T. E. **Como evitar conflitos**: o que você faria diante de uma situação que pode pôr em risco sua vida pessoal e profissional? Tradução de Anely Uriarte. São Paulo: Futura, 2007.

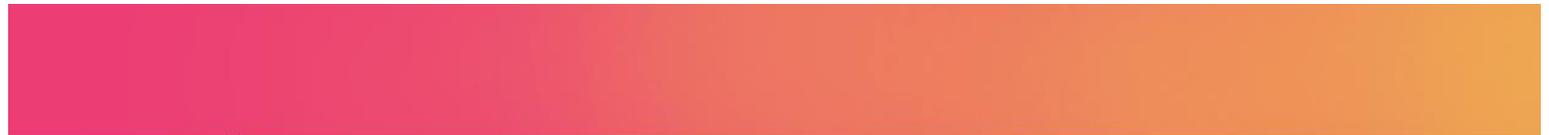
VARELA, C. A.; SASAZAKI, F. S. Justiça Restaurativa Aplicada em Escolas Públicas do Estado de São Paulo: estudo de caso de pós-implementação em Heliópolis e Guarulhos. In: Encontro da ANPAD, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais do EnANPAD**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1482.pdf Acesso em 26/01/2022.

VAZQUEZ, D. A. *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde debate [Internet]**. 4º de julho de 2022 [citado 21º de julho de 2022];46(133 abr-jun):304-17. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/6186> Acesso em 21/07/2022.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**: teoria e prática. 1.ed. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

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

ZENAIDE, M. de N. T. Introdução, In SILVEIRA, R. M. G. (org.) et. al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos Teóricos e Metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007.



comunicação não violenta
bullying conflito
mediação paz



***JUSTIÇA RESTAURATIVA NA
ESCOLA: O QUE VOCÊ PRECISA
SABER PARA DESENVOLVER A
CULTURA DE PAZ***

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

ORIENTAÇÃO

PROF^a. DR^a. Abigail Malavasi

ELABORAÇÃO

Raquel Mesquita Baldi de Moraes

ILUSTRAÇÃO

Vinicius Vieira

2023

SUMÁRIO

O QUE É A JUSTIÇA RESTAURATIVA?	3
QUAL RELAÇÃO DA CULTURA DE PAZ COM A JR?	4
QUAIS OS VALORES E PRINCÍPIOS DA JR?	5
POR QUE AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS DEVEM FAZER PARTE DO COTIDIANO DAS ESCOLAS?	6
OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS), CULTURA DE PAZ E JUSTIÇA RESTAURATIVA, QUAL A RELAÇÃO?	9
O QUE AS POLÍTICAS PÚBLICAS TÊM A VER COM A JR?	10
QUAL O OBJETIVO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA?	11
COMO POSSO APLICAR AS METODOLOGIAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA?	12
QUANDO DEVEMOS USAR OS PROCESSOS CIRCULARES ?	16
QUAIS AS VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DA JR NO AMBIENTE ESCOLAR PARA O ALUNO?	18
QUAIS AS DIFERENÇAS ENTRE OS PRINCÍPIOS DAS CULTURAS RETRIBUTIVA, PUNITIVA E RESTAURATIVA?	18
QUAIS SERÃO OS POSSÍVEIS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA RESTAURATIVO NA ESCOLA?	20
O QUE VOCÊ PRECISA ENTENDER SOBRE OS CONFLITOS?	22
O QUE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) TEM A VER COM ISSO?	27
QUAL IMPORTÂNCIA DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ?	28
COMO ME TORNAR UM FACILITADOR DA JR?	29
POR QUE DEVEMOS ACOLHER?	30
UM PROJETO QUE ENVOLVA A TODOS, PORQUE TRABALHARMOS JUNTOS?	31
REFERÊNCIAS	33

Prefácio

Caro leitor,

A pesquisa que desenvolvi durante o Mestrado Profissional de Práticas Docentes está relacionada à minha própria história de vida e do processo educacional que tive. Tornei-me professora e ainda hoje vejo em meus alunos conflitos socioemocionais semelhantes aos que também fizeram parte da minha adolescência e acarretarão em mim algumas sequelas emocionais que luto para superar. Mobilizo-me, enquanto professora, no sentido de entender a complexidade dos conflitos e os problemas de comportamentos em sala de aula, assim como a indisciplina que tem se agravado e assumido diversas formas nas escolas, resultando em mais violência de forma explícita, velada ou simbólica.

A pesquisa me fez ver que isso está relacionado ao modo como a escola se organiza em vários aspectos, que vão desde a própria arquitetura, o descuido com o ambiente, a organização pedagógica, o currículo engessado, as relações assimétricas entre professor e estudantes, as representações dos professores em relação aos alunos que atendem oriundos das classes sociais menos favorecidas, a indiferença/impotência da escola em relação ao fracasso escolar, o olhar pronto sobre as famílias dos estudantes como únicos responsáveis pelo fracasso, a ausência da participação dos estudantes e da comunidade nas decisões sobre a escola como na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a ausência de um trabalho coletivo para discutir formas e estratégias de intervenção no contexto escolar no sentido de mitigar, de um modo diferente, os conflitos e as dificuldades que todos enfrentam no cotidiano escolar, para cada segmento que compõe esse universo. Na perspectiva de compreender esse cenário tão complexo, a pesquisa me permitiu compreender as diversas formas de violência presentes na sociedade e na escola. Percebi a existência de uma cultura de violência, que vem sendo reproduzida de forma intensa no mundo atual, assim como em nosso país, atingindo todas as camadas sociais e, de forma mais intensa, as camadas mais vulneráveis da sociedade.

Para o enfrentamento da violência, a Justiça Restaurativa constitui uma das metodologias aplicadas para lidar com os conflitos no interior da escola, por meio do diálogo e práticas restaurativas, tornando-se um modelo complementar de resolução de conflitos, consubstanciado em uma lógica distinta da punitiva.

Este Guia Restaurativo é resultado do produto de pesquisa do Mestrado Profissional que teve como objetivo pesquisar como a Justiça Restaurativa, por meio dos círculos restaurativos, pode contribuir na prevenção da violência, resolução de conflitos jovens do Ensino Fundamental. Ao final da pesquisa, pude concluir que a escola, para efetuar-se em uma escola totalmente restaurativa, necessita vencer alguns impasses, principalmente o da ausência de trabalho coletivo, onde se deve discutir formas e estratégias de intervenções para mitigar os conflitos e as dificuldades que a escola enfrenta. O fato é que a escola tem um funcionamento “tumultuado”, visto que alguns membros da equipe cumprem apenas os seus papéis burocráticos, com uma visão de mundo limitada e carregada de preconceitos.

A partir disso, a ideia deste material surgiu com a intenção de esclarecer, orientar e propagar as técnicas/métodos da Justiça Restaurativa. Nele, você encontrará informações fundamentais em formas de perguntas e respostas a respeito da Justiça Restaurativa. Aponto, aqui, possíveis caminhos para o desenvolvimento das habilidades necessárias para aplicação das práticas restaurativas na escola, atuando na promoção da Cultura de Paz.

O QUE É A JUSTIÇA RESTAURATIVA?

Em 1945, quando a UNESCO surgiu, já se preocupava com a questão da paz, declarando, em seu preâmbulo, uma das razões de sua fundação:

[...] a ampla difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz, como algo indispensável para a dignidade do homem, que se constitui um dever sagrado, onde todas as nações deveriam observar o espírito de assistência e preocupação mútuas [...] (ONU, 1945).

No Brasil, diante desse cenário assustador que temos vivenciado de diversos tipos de violência, discriminação, intolerância, exclusão social, falta de respeito à dignidade humana, além de outros problemas sociais, a Justiça Restaurativa e a Educação para a Paz apresentam conteúdos relativamente novos, embora algumas pesquisas sobre esse assunto já tenham sido desenvolvidas.

A partir da Cultura de Paz, surge a Justiça Restaurativa (JR) como um conjunto de técnicas e metodologia para resolução de conflitos e violência, que se orienta a partir da escuta dos ofensores e das vítimas e baseia-se em técnicas fundamentadas nos Direitos Humanos. De forma resumida, quando falamos de Educação em Direitos Humanos, referimo-nos a uma educação que vai além de somente aprendizagem de conteúdos, mas sim incluindo o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é desenvolver uma cultura em que os Direitos Humanos sejam conhecidos, praticados e vividos na comunidade escolar em interação com a comunidade.

A Justiça Restaurativa se propõe a satisfazer a pessoa afetada por um ato danoso e seu autor, tornando-se um modelo complementar de resolução de conflitos, em uma lógica distinta da punitiva que acontece por meio do diálogo, buscando transformar situações de conflitos e violência em relações de cooperação e construção, com o propósito de restaurar as vítimas, o ofensor e a comunidade, assim também como os danos provocados pelo conflito.

Como afirma Queiroz (2019), além de atuar como alternativa crítica ao modelo atual do padrão punitivo, ela age como instrumento de transformação social, visando à superação ao paradigma do poder sobre o outro, da dominação e da competição,

trilhando caminhos de convivência bons para todos, não excluindo ninguém. Assim, muito mais que uma técnica ou um método de intervenção nos conflitos, é um convite à mudança de olhar e à construção de uma política pública na qual a cooperação com o outro e a responsabilidade dos problemas da convivência social mais justa, humana, segura e pacífica para todos sejam colocados em prática.

De acordo com Jaime e Araújo (s. d), há um reconhecimento em relação à Justiça Restaurativa de que, enquanto a vida segue, nada está completo ou terminado e que não há uma versão única de uma história. Também considera que todos nós estamos interconectados, de modo que o ato danoso, além de atingir as pessoas afetadas diretamente e o autor do ato, atinge também a comunidade. Desse modo, a reparação dos danos causados será conseguida pela conscientização e responsabilização do autor, além da promoção do senso de responsabilidade individual e coletiva desenvolvida para melhor compreensão das motivações para prática do ato, promovendo mudanças para com a vítima. Compreender as necessidades da vítima e da comunidade também é necessário.

QUAL RELAÇÃO DA CULTURA DE PAZ COM A JR?

Antes de responder, preciso definir o que vem a ser Cultura de Paz. Segundo Marcon et. al. (2022, p.16), ela é um conjunto de atitudes, valores, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação. É o compromisso com a solução pacífica dos conflitos e a adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações. Desse modo, não é possível falar em Cultura de Paz sem mencionar também a Justiça Restaurativa, ambas estão atreladas, são possíveis caminhos para a inserção de um ambiente pacífico e a busca pela paz. Ela não presume a ausência dos conflitos, e sim a prevenção e a resolução não violenta deles.

Nas escolas, a Justiça Restaurativa promove a Cultura de Paz, convidando-nos à reflexão sobre como ensinar com mais afeto e acolhimento, podendo transformá-la em um lugar de segurança emocional para os estudantes e profissionais. Por isso, sua adoção no ambiente escolar contribui para a construção de vínculos de pertencimento e significado, fortalecendo a conexão, o apoio, a consideração, a

empatia, a inclusão, o respeito e o reconhecimento, uma vez que a escola tende a ser um ambiente decisivo sobre o comportamento de um indivíduo, podendo estimulá-lo e influenciá-lo a optar por resoluções pacíficas, ao invés de ações de violência ou confrontos (JAYME e ARAÚJO, s. d.)

De acordo com Marcon et. al., (2022, p.18), há uma concepção de que a Justiça Restaurativa trouxe novo ânimo para se pensar e agir de forma propositiva através de meios para construção da Cultura de Paz dentro das escolas, no sentido de que um dos seus objetivos é compreender as variáveis conflitantes, restaurando as relações em uma perspectiva coletiva, solidária e participativa.

QUAIS OS VALORES E PRINCÍPIOS DA JR?

O que faz uma resposta a um ato danoso praticado ser “restaurativo” não é apenas uma prática ou algo específico, mas sim, além de sua adesão, um conjunto de valores que fornecem uma base comum para a participação das pessoas na resposta a um ato danoso e suas consequências. Além de valores como a segurança física e emocional dos envolvidos, a inclusão e a voluntariedade, de acordo com Neto (2018 *apud* Marshall et al., 2005, p. 271-273), estão os valores restaurativos de:

- ✓ Participação - dos mais afetados pelo conflito;
- ✓ Respeito - de todos os seres humanos, independentemente de cor, raça, gênero, orientação sexual, etnia, cultura, religião, idade e poder econômico;
- ✓ Honestidade - na fala e nos sentimentos decorrentes do fato ocorrido;
- ✓ Humildade - para reconhecer a fragilidade e vulnerabilidade do ser humano;
- ✓ Interconexão - dos laços que envolvem o relacionamento dos envolvidos;
- ✓ Responsabilidade - para assumir os riscos decorrentes de uma transgressão e criar meios para reparar os danos causados;
- ✓ Empoderamento - das partes, para manifestação de suas vontades e satisfação dos seus interesses;
- ✓ Esperança – de tratamento das vítimas, da mudança do ofensor e maior civilidade da sociedade.

Zehr (2012) afirma que os procedimentos e técnicas restaurativas não se caracterizam apenas pela forma que são aplicados, mas por seus valores e princípios.

Nas escolas, segundo as autoras Evans e Vaandering (2018, p.05-06), a “Justiça Restaurativa em Educação” baseia-se em três conceitos interconectados que são:

- Criar ambientes de aprendizado justos e equitativos;
- Nutrir relacionamentos saudáveis;
- Reparar danos e transformar conflitos.

E esses três componentes têm suas raízes nos valores do respeito, da dignidade e do cuidado mútuo. As autoras enfatizam que os princípios e práticas da Justiça Restaurativa na Educação vêm de fundamentos em duas principais crenças: Os seres humanos têm valor e estão interconectados entre si e com o mundo (EVANS E VAANDERING 2018, p.38).

POR QUE AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS DEVEM FAZER PARTE DO COTIDIANO DAS ESCOLAS?

Dentre os variados motivos para o desenvolvimento das práticas de justiça restaurativa nas escolas, citarei aqui o que julgo como as principais associadas ao evidenciado durante o desenvolvimento da pesquisa sobre *“As contribuições das Políticas de Justiça Restaurativa para estabelecimento do diálogo na mediação de conflitos em uma escola municipal de Santos”*.

Para Moraes (2013), a violência presente no contexto escolar, alimentada pela ausência de meios para enfrentá-la por meio da reflexão e do diálogo, que valorizem o respeito ao ser humano e às suas diferenças, abre possibilidades de entender as origens dos conflitos, refletir sobre eles e criar condições de mudança a partir de olhares atenciosos, da escuta e da não responsabilização individual pelos problemas existentes. Isso pode ter início a partir do Projeto da Justiça Restaurativa, cujo objetivo é a busca da reflexão sobre os conflitos e em um processo, buscar a resolução de conflitos e o desenvolvimento emocional das pessoas, tanto de professores como de estudantes, que permitam trocas interpessoais mais acolhedoras e humanizadas.

O fato de a escola ser um ambiente onde os jovens passam muitas horas dos seus dias, dessa convivência e vivência, surgem variadas dificuldades de relacionamentos interpessoais, ou seja, no ambiente social da escola encontram-se variadas culturas, idades, valores, traumas, opiniões, entre outros fatores, que podem ser motivo de conflitos e que se manifestam de diversas formas. Tal violência pode ser entendida e justificada por alguns agentes da escola como sendo um fator externo trazido por esses alunos para a sala de aula, não levando em consideração a violência presente no contexto social.

Precisamos atentar que a violência observada na escola não se limita mais a maus comportamentos de alunos, como indisciplina ou atos violentos, mas à violência velada da pedagogia tradicional, que seleciona conhecimentos e institucionaliza os conteúdos que só devem ser aprendidos por meio de um professor. Ele é que regula o fluxo de conhecimentos. A violência também se faz por meio da exclusão, quando a escola impõe o reconhecimento e a legitimidade como a única forma de cultura, inferiorizando a cultura dos segmentos populares. A violência simbólica defendida por Bourdieu (1992) defende que ao tratar todos os nossos alunos igualmente, não levamos em consideração que as chances são desiguais por alguns estarem em condições desfavoráveis para atender o que a sociedade impõe. Outros, por muitos motivos sociais e culturais, estão também em desvantagem. Configura-se aqui a violência das aulas nos moldes da educação bancária de Freire (2005), em que o aluno atua como um depósito de informações a ser preenchido pelo educador. As avaliações têm como objetivo classificar o aluno em inferior, médio ou superior, legitimando o processo de exclusão. De acordo com Moraes (2023), a violência na escola se manifesta às vezes de modo intencional ou com ameaças; em outras, com o uso do poder. O resultado disso é o aumento de conflitos entre colegas ou *bullying*. Seus efeitos negativos podem ser vistos na autoestima dos estudantes ou no clima escolar como um todo. Diante desse cenário e desses diversos tipos de violência, assim como as consequências, fica claro a necessidade de aplicar práticas restaurativas capazes de trabalhar essas problemáticas.

Outro motivo justifica-se pelo fato de a escola ter sido delegada com a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social (Bueno, 2001). Dessa forma, deve garantir a aprendizagem, o conhecimento, habilidades e valores

necessários para a socialização do indivíduo e seu desenvolvimento integral. Porém, nossa função como professores não se limita mais a ensinar conteúdos que compõem o currículo e que visam à formação de cidadão, precisamos formar indivíduos capazes de viver bem em sociedade. Silva (2012) afirma que a função do professor foi ampliada para uma dimensão afetiva, fazendo com que os alunos cheguem à escola com grandes carências emocionais e sociais. Diariamente, recebemos estudantes nas mais diversificadas situações: risco, vulnerabilidade, exclusão social e necessidades de proteção, apoio e afeto. A escola não pode mais se limitar a ser exclusivamente um centro de transmissão de conhecimentos sistemáticos, voltados tão somente ao desenvolvimento do aspecto cognitivo de seus alunos. É necessário que escola e professores repensem sua prática com relação à importância de promover o ajustamento emocional de seus alunos (Silva, 2012). Assim, além de mediar o ensino, também devemos oferecer apoio, acolhimento e inclusão essencial para a segurança emocional dos nossos alunos. Dessa forma, por meio das práticas restaurativas, a escola dá oportunidade de melhoria nos relacionamentos, propondo mudanças diretas nos relacionamentos, mostrando aos envolvidos uma abordagem que inclua, resgatando o diálogo, a conexão com o próximo, a comunicação entre os atores da escola, na contramão de tradicionais padrões punitivos, passando a encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade (NUNES, 2018).

Na escola, a Justiça Restaurativa, além de promover a Cultura de Paz, convida-nos à reflexão sobre como ensinar com mais afeto e como a escola pode ser transformada em um lugar de segurança emocional para os estudantes e profissionais. Nesse sentido, a adoção da Justiça Restaurativa no ambiente escolar contribui para a construção de vínculos de pertencimento e significado, fortalecendo a conexão, o apoio, a consideração, a empatia, a inclusão, o respeito e o reconhecimento no ambiente escolar (Jayme e Araújo, s. d.). Devemos considerar que a escola tende a ser um ambiente decisivo para o comportamento de um indivíduo, podendo estimulá-lo e influenciá-lo a optar por resoluções pacíficas, ao invés de ações de violência ou confrontos.

OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS), CULTURA DE PAZ E JUSTIÇA RESTAURATIVA, QUAL A RELAÇÃO?

Antes de explicar qual a relação entre as três, é preciso entender o que são, e qual o objetivo da ODS.

Em 2015, chefes de Estado de Governo e representantes da Organização das Nações Unidas (ONU) se reuniram e lançaram a Agenda 2030, uma nova agenda mundial de desenvolvimento sustentável, que inclui 17 objetivos para transformar o mundo. Esses objetivos são os conhecidos como Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que têm como metas principais assegurar uma vida com dignidade para todas as pessoas, sem deixar ninguém para trás (ONU, 2015). Entre os objetivos, o de número 16 é denominado “Paz, Justiça e Instituições Eficazes” e objetiva “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU, 2015, p. 8). Desse modo, a efetivação de uma cultura de paz está ligada à efetivação do referido objetivo, uma vez que uma sociedade pacífica acontece à medida que as pessoas tenham consciência de seus conflitos e assumam a responsabilidade pela construção de respostas para as dificuldades ou desafios vivenciados, superando a lógica das respostas baseadas exclusivamente na culpabilização, na disputa e na repressão. Construir uma cultura de paz pressupõe gerar transformações fundamentais para que o valor da paz seja o condutor das relações humanas, o que pressupõe a adoção de posturas diferenciadas no dia a dia (VIEIRA et. al., 2020).

A Cultura de Paz pode ser efetivada também por meio da adoção de princípios e práticas restaurativas. A Justiça Restaurativa proporciona espaços para o diálogo, a participação e a vivência de valores, em que os participantes são ouvidos e respeitados em toda sua diversidade, bem como participam ativamente da construção de respostas para seus conflitos. Nessa direção, a Justiça Restaurativa tem um grande potencial de contribuição para que o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 16 seja alcançado, pois, para que as relações de paz prevaleçam em uma sociedade, não basta que sejam ensinadas, mas sim, vivenciadas, além do que a paz não é inata à humanidade, devendo ser ensinada e aprendida e também estimulada pela cultura.

O QUE AS POLÍTICAS PÚBLICAS TÊM A VER COM A JR?

A educação é um direito constitucional social, direito de todos e dever do Estado e da família. Deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Dentre seus objetivos, como o direito social, perpassam o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (art. 53, BRASIL, 1990) e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (art. 2º, BRASIL, 1996), da qual procedem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes são uma coleção de documentos que oferecem parâmetros a uma instituição educativa. Em sua abordagem, os currículos e os conteúdos não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos. É preciso que as práticas docentes encaminhem os alunos rumo à aprendizagem, tendo acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania promovendo também a solidariedade e o respeito. Nesse sentido, propõe que a escola deve se assumir como espaço de vivência privilegiado para a construção da cidadania, a compreensão mútua e a busca da paz (BRASIL, 1997, 1998 e 2000).

Atualmente, considera-se também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, um instrumento orientador e fomentador das ações de educação em direitos humanos, especialmente quanto às políticas públicas nas áreas da educação e sistemas de justiça e segurança, além da mídia. Tal plano tem como objetivo, sobretudo, promover e difundir uma cultura de direitos humanos no país. A educação, por sua vez, é entendida como um meio privilegiado para atuar nessa direção: ela é tanto um direito humano em si quanto garantia para demais direitos (BRASIL, 2008 *apud* MOEHLECKE, 2010).

QUAL O OBJETIVO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA?

As práticas restaurativas referem-se a um conjunto de metodologias para o gerenciamento positivo dos conflitos. Segundo Silva, Araújo e Silva (2019, p. 6), objetivam a resolução das situações conflituosas com o foco na responsabilização, no entendimento das motivações e necessidades que geraram o conflito, na reparação do dano e no restabelecimento de vínculos entre as pessoas. Por serem metodologias

que possibilitam o diálogo e o protagonismo dos participantes, tais práticas empoderam as comunidades e permitem olhares diferentes acerca das situações conflitivas, constituindo-se em um trocar de lentes que faz crescer e amadurecer as nossas posturas e comportamentos, pois vislumbra o conflito em uma “dimensão transformativa, por meio da utilização dos círculos de construção de paz e mediação de conflitos”.

Para Queiroz (2019), ela pretende agir como alternativa crítica ao modelo atual (padrão punitivo), atuando como instrumento de transformação social, visando a superação do paradigma do poder sobre o outro, da dominação e da competição, trilhando caminhos de convivência bons para todos, não excluindo ninguém. Desse modo, é muito mais que uma técnica ou um método de intervenção nos conflitos, mas um convite à mudança e à construção de uma Política Pública na qual a cooperação com o outro e a responsabilidade dos problemas da convivência social seja mais justa, humana, segura e pacífica para todos.

Na visão de Nunes (2018, p.39 e 40), são úteis para conter a raiva, a frustração e a dor, bem como ajudam a acolher a alegria, a verdade, os paradoxos, as divergências e as diferentes visões de mundo. Em resumo, elas também têm como objetivos principais os seguintes pontos:

- ✓ Ajudar na segurança da comunidade escolar, pois têm estratégias que constroem relacionamentos e capacitam todos da escola para assumir a responsabilidade pelo bem-estar dos seus membros;
- ✓ Desenvolver competências nas pessoas, pois aumentam habilidades pró-sociais daqueles que prejudicaram outros, ajudando no fortalecimento da personalidade de cada um;
- ✓ Ajudar na tomada de decisões conjuntas;
- ✓ Trabalhar valores humanos essenciais, tais como: participação, respeito, responsabilidade, honestidade, humildade, interconexão, empoderamento e solidariedade, como veremos adiante;
- ✓ Restaurar aquela relação afetada pelo conflito, se possível com a reparação do dano causado à vítima;

- ✓ Partilhar dificuldades, aprender uns com os outros e trabalhar em conjunto;
- ✓ Responsabilizar, ou seja, as práticas restaurativas permitem que os infratores prestem contas àqueles a quem prejudicaram, habilitando-os a repararem, na medida do possível, os danos causados.

COMO POSSO APLICAR AS METODOLOGIAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA?

A Justiça Restaurativa na educação engloba muitos termos e abordagens, como: práticas restaurativas, abordagem restaurativa, medidas restaurativas, disciplina restaurativa e práticas de justiça restaurativa. Além destes, há modalidades de mediação entre pares, aprendizado socioemocional, construção de paz e programas para prevenção do *bullying* que partilham de algumas das metas da Justiça Restaurativa na educação, no sentido de tornar o clima mais leve, seguro e a aprendizagem mais eficiente (EVANS e VAANDERING p. 15, 2018).

Comumente, as práticas restaurativas mais realizadas são os **Círculos Restaurativos (processos circulares)**, que podem ter outras definições, dependendo da necessidade da elaboração de uma **mediação de conflitos** e **Comunicação Não Violenta (CNV)**.

A **mediação** é um processo estruturado em que as partes envolvidas em uma situação de conflito ou violência contam com a ajuda de um mediador/ facilitador para auxiliar no diálogo entre aquele que sofreu o dano e o autor do ato que o causou. Ela permite a solução de conflitos rotineiros por meio do diálogo e da compreensão, buscando soluções a partir das necessidades dos envolvidos no conflito. É uma reunião restaurativa simplificada, e o mediador pode ser qualquer pessoa que tenha uma “escuta afinada”. Este deve procurar compreender quais são os sentimentos e as necessidades das partes envolvidas e focar nelas, utilizando-se de perguntas-chave para qualquer dinâmica de resolução pacífica de conflitos: “o que aconteceu?”, “o que pode ser feito para reparar o mal causado?”; “como você gostaria de resolver o problema?”; “o que você quer e por que você quer?”. “quem gostaria de iniciar?”. Em caso de não haver resposta, o mediador deve perguntar ao autor do fato: “o que

você pode fazer aqui e agora para ajudar a resolver o problema?” (NUNES, 2018, p. 62 e 64).

Segundo o Guia prático do Núcleo de Gestão de Conflitos Escolares (s. d), a mediação não resolve apenas o conflito como também reconstitui o diálogo entre as partes e as estimula a encontrar soluções que as satisfaçam mutuamente, promovendo acordos mais efetivos. Entre eles destacam-se:

- ✓ Permite a melhoria do relacionamento entre as partes ou, pelo menos, evita sua deterioração, na medida em que promove um ambiente de colaboração na abordagem ao problema;
- ✓ Permite sanar o conflito na medida em que este é tratado a fundo e de acordo com os critérios valorizados pelas partes e não de acordo com critérios estabelecidos exteriormente;
- ✓ Reduz o desgaste emocional, pois facilita a comunicação entre as partes;
- ✓ Possibilita a efetiva reparação pessoal, uma vez que são as partes que criam responsabilmente a solução para o problema.

Entre as vantagens da mediação escolar podemos citar:

- ✓ Contribuir para a construção de uma educação para paz;
- ✓ Auxiliar na melhora dos relacionamentos;
- ✓ Estabelecer o diálogo e a comunicação, alcançando uma pacificação duradoura;
- ✓ Ensinar a ver o mundo pela perspectiva do outro, praticando a empatia;
- ✓ Permitir o reconhecimento das diferenças;
- ✓ Contribuir na educação para valores e na prevenção da violência.

A utilização de **Círculos Restaurativos** também tem a função de mediar conflitos, proporcionando a criação de espaços dialógicos que constroem possibilidades de comunicação. O círculo é uma importante forma geométrica para reuniões pedagógicas, para atividades escolares em geral e para a solução de conflitos, visto que estabelece conexão profunda entre as pessoas; explora as diferenças, em vez de eliminá-las, e constitui um espaço de construção coletiva do saber e de análise da realidade social, permitindo a reflexão conjunta, o confronto de

ideias e o intercâmbio de experiências entre os participantes (Nunes, 2018 P.67). Trata-se de uma norma de resolução alternativa de conflitos que utiliza de técnicas, padrões e condutas éticas específicas. Apresentam uma gama de aplicabilidade e são adequados a qualquer situação de conflito. De acordo com Kay Pranis (2010), é uma metodologia antiga que remete às tradições indígenas de se reunir e passar um bastão de fala durante os círculos de diálogos, onde quem estiver em posse do bastão poderá falar e os demais presentes escutam. É uma forma de entendimento mútuo, fortalecimento de relacionamentos e resolução de conflitos. É um dispositivo para que todos os envolvidos compreendam um fato ou questão ocorridos, de modo a compreender quais foram os impactos causados, visando a identificar formas de minimizar os danos decorrentes do ato ou conduta. Seus princípios são liberdade, voluntariedade, horizontalidade, conectividade e interdependência.

De acordo com Oliveira et. al. (s. d.), embora um círculo se apoie em componentes e elementos fundamentais para sua interação, é importante destacar que cada vivência é única, não segue uma receita pronta, uma vez que o círculo abraça cotidianos e pessoas diferentes, com a sua história e motivação. Pelo fato de ser uma experiência ímpar em cada encontro, isso faz da Justiça Restaurativa uma ferramenta que pode ser utilizada em diversas circunstâncias dentro de um ambiente escolar, bem como abarcar vários grupos etários. O processo é fundado na crença de que cada um tem algo a oferecer e todos têm “igual valor e dignidade”. No círculo, todos têm a mesma oportunidade de colocar suas ideias e opiniões. O pressuposto é o de que “cada participante tem dons a oferecer na busca de encontrar uma boa solução para o problema” (PRANIS, 2010, p. 11).

A Justiça Restaurativa contempla diferentes círculos. De acordo com Pranis (p. 28, 2010) à medida que os círculos foram aplicados para diferentes problemas, surgiu uma terminologia para diferenciá-los segundo sua função. Por isso, há vários tipos de círculos como: diálogo, compreensão, restabelecimento, sentenciamento, apoio, construção do senso comunitário, resolução de conflitos, reintegração, celebração, além dos círculos de construção de paz e muitas aplicações no âmbito escolar.

Nós, educadores, somos formados para ser comunicadores por excelência. Dessa maneira, uma boa comunicação, seja em sala de aula ou em práticas restaurativas, será capaz de nos levar a exercer várias funções e a gerar importantes

benefícios como acolher, ouvir, informar, orientar, filtrar, amenizar, agilizar, mediar e solucionar.

Desse modo, outro dispositivo para o desenvolvimento da Justiça Restaurativa que visa a promoção da Cultura de Paz é a **Comunicação Não Violenta (CNV)**. Trata-se de um tipo de comunicação que busca aperfeiçoar os relacionamentos interpessoais, congregando as nossas necessidades e as dos outros, com o propósito de falar sem machucar e ouvir sem se ofender. Foi desenvolvida pelo psicólogo Marshall B. Rosenberg. O autor defende, em sua obra, o modelo de Comunicação Não Violenta baseado em quatro pilares (observação, sentimento, necessidades e pedido), para uma boa comunicação. Tais pilares são de grande importância tanto para o ato de se expressar como o de ouvir. Essa metodologia é válida tanto para a forma verbal de comunicação como para outros meios de comunicação, nos mais diversificados contextos. Desenvolve habilidades que envolvem o processo de comunicação, o saber-falar e saber-ouvir como forma de fortalecimento das relações interpessoais.

Oliveira et. al. (s. d) declaram que o enfrentamento dos discursos violentos segue sendo um grande problema, em razão da linguagem violenta ser sutil, isto é, complexa de ser identificada. A CNV (Comunicação Não Violenta) surge para que os indivíduos possam desvendar a fala que machuca e a escuta que não acolhe. A fala que machuca é uma expressão marcada de produtos culturais violentos e que passam despercebidos, de modo que o ser social não consegue expor suas reais necessidades, dificultando, também, compreender a si e ao outro. De acordo com autores Oliveira et. al. (s. d), quando expressamos as nossas necessidades, damos espaço para o autoconhecimento, permitindo que o outro veja além da aparência a nossa a essência, além de o alheio poder colocar em prática a compaixão e a escuta com atenção livre de julgamentos. Porém, vale ressaltar que a prática da Comunicação Não Violenta pode ser um desafio, justamente, pela posição de vulnerabilidade que é assumida e uma fala honesta que está fora do habitual. Nesse cenário, a base da CNV faz-se por meio da escuta ativa e o acolhimento. Para desenvolver a prática da escuta ativa, é essencial se apoiar na empatia: uma compreensão respeitosa aberta para ouvir sem avaliar ou julgar, exercendo um olhar afetivo pautado no acolhimento, objetivando que o ouvinte absorva de fato o conteúdo transmitido pelo interlocutor.

Quando escutamos ativamente o outro, estamos dando oportunidade para que ele se sinta compreendido, sinta nossa compaixão, fazendo com que se abra para fazer seus pedidos sem receios e resistências.

Segundo os autores Oliveira, et. al. (s. d), a escola deve ser um espaço de acolhimento. Seu início se faz no ato de recepcionar o estudante e seus familiares, desde a entrada, responsabilizando-se por ele, praticando a escuta ativa, permitindo que expresse suas preocupações e necessidades, garantindo atenção resolutiva e articulação com outras políticas públicas para a continuidade do atendimento quando necessário. O relacionamento escola e comunidade deve ocorrer em um ambiente saudável, acolhedor e de proteção. O acolhimento é um dos pilares para promoção da Cultura de Paz. Ações efetivas com os estudantes e familiares têm de ser frequentes na rotina escolar.

QUANDO DEVEMOS USAR OS PROCESSOS CIRCULARES?

Dentre as opções de práticas restaurativas apresentadas aqui, os Círculos Restaurativos ou processos circulares são reuniões em círculos que envolvem as pessoas diretamente ligadas ao conflito e um facilitador e outras pessoas que tenham interesse ou que possam colaborar de forma positiva na solução do conflito. Eles são recomendados e podem ser aplicados em todos os tipos de conflitos, desde os mais “insignificantes” até os mais complexos. Vale ressaltar não existirem rituais prontos e padrões exclusivos para as reuniões restaurativas, eles podem ser ajustados e adaptados conforme as particularidades dos envolvidos e do ambiente (NUNES, 2018 p. 74)

De acordo com Moraes (2023), os Círculos Restaurativos da JR dentro das escolas não devem ser trabalhados só com os estudantes considerados como “indisciplinados ou problemáticos”, mas sim com todos que fazem parte da escola. Todos fazemos parte de uma gama de vivências que o ambiente escolar oportuniza. Por isso, não se deve ter um tratamento individualizado, uma vez que o que acontece na escola repercute no coletivo.

Para Jaime e Araújo (s. d), os processos circulares podem ser úteis para:

- Resolver a conflitos já existentes, compreendendo os fatos, danos, necessidades e formas para repará-los ou para evitar que aconteçam de novo;

- Estabelecer um plano de ação nos conflitos escolares para que os participantes se responsabilizam pelos danos causados e cooperem entre si para melhorar a situação;
- Aprofundar a conexão dos professores para que se sintam significativos e pertencentes à formação dos estudantes e à escola;
- Reincluir uma pessoa afastada do grupo;
- Oferecer um ambiente de trabalho saudável, que ofereça apoio mútuo e cooperação entre os educadores;
- Prevenir práticas violentas, como o *bullying* e atos infracionais, por exemplo;
- Criar e fortalecer vínculos na e com a escola;
- Apoiar e acolher alguém diante de uma dificuldade ou momento doloroso;
- Ajudar na compreensão das várias visões sobre um conflito ou situação difícil;
- Celebrar a alegria e o senso de realização.

QUAIS AS VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DA JR NO AMBIENTE ESCOLAR PARA O ALUNO?

Ao construirmos uma comunidade restauradora dentro da escola, o impacto acontece diretamente na prevenção da violência, no desenvolvimento da cultura de paz e na saúde emocional de todos os envolvidos. A Justiça Restaurativa promove a Cultura de Paz nas escolas, convidando-nos a refletir, como educadores, sobre como ensinar com mais afeto e acolhimento, construindo um lugar seguro para os estudantes e profissionais.

Conforme Brancher (2009 *apud* Vieira et.al, 2020), a utilização da Justiça Restaurativa não promove uma mudança somente no sistema de justiça formal, tem sim um profundo impacto na esfera cultural e no âmbito das práticas sociais. Essas mudanças são motivadas pelo fato de que as pessoas tendem a praticar uma justiça pessoal no cotidiano, como nas relações entre familiares, colegas de escola, de trabalho, ou seja, as relações sociais em geral, superando modelos pautados por ideais autoritários ou hierarquizados ainda presentes na atualidade.

Temos de partir do pressuposto de que, ao punirmos os alunos que cometem delitos dentro da escola, somente daremos oportunidade ao sofrimento e revolta. O problema não será resolvido. Portanto, a Justiça Restaurativa na Educação é um modelo de conciliação, que oportuniza um diálogo em que todos possam expor seus sentimentos, emoções e angústias, dando espaço à compreensão de todos os envolvidos, assim como aos motivos dos conflitos estarem acontecendo. Um diálogo democrático no ambiente escolar pode ser a base para que a escola oportunize um futuro promissor aos alunos, aumentando sua confiança e independência.

QUAIS AS DIFERENÇAS ENTRE OS PRINCÍPIOS DAS CULTURAS RETRIBUTIVA, PUNITIVA E RESTAURATIVA?

Essa pergunta tem o intuito de fazer refletir, trazendo um comparativo entre o modelo tradicional, vigente em muitas escolas, e o modelo da justiça restaurativa. De acordo com Zehr (2015 p. 81), um dos objetivos iniciais dos dois princípios é acertar as contas por reciprocidade, ou seja, igualar o placar. Dessa forma, o que na verdade as diferenciam em suas propostas é o que será eficaz para equilibrar a balança.

O modelo retributivo (punitivo) pressupõe que dor é o elemento capaz de acertar as pendências, embora na prática ela vem se mostrando prejudicial, tanto para vítima quanto para ofensor (Zehr, 2015 p. 82). Esta lógica de Justiça Retributiva é Tradicional, a mesma adotada pelo sistema disciplinar das escolas, isto que aí, comumente, segue-se um modelo de apuração de atos infligidos, principalmente quando há um conflito físico violento e/ou indisciplina julgada grave entre os alunos. Tal modelo acontece pela atribuição da culpa ao autor e o estabelecimento da punição de acordo com a gravidade do ato. As consequências são expressas advertências, imposição, transferência ou até expulsão (Varela e Sasazaki, 2014, p. 03). Nas escolas, o conceito de justiça de quem faz algo errado é punido também é utilizado, trocando-se juízes por diretores, policiais por inspetores de corredor e promotores por professores.

No quadro abaixo, proposto pelo Ministério Público do Estado de São Paulo, é possível fazer uma comparação entre o modelo tradicional punitivo e a cultura restaurativa que utiliza as técnicas da JR.

	Cultura Retributiva	Cultura Restaurativa
--	----------------------------	-----------------------------

Apuração	Identificar quem errou	Identificar necessidades não atendidas da vítima e autor do ato
Resposta	“Reeducar”, punir, disciplinar à força	Restaurar harmonia de todos os envolvidos
Aspecto Escolar	Manter o controle	Restabelecer o equilíbrio e a paz

Como visto no quadro, o modelo retributivo considera um conflito e/ou violência como uma violação às pessoas e relacionamentos e não uma violação às regras ou indisciplina.

A teoria da JR sustenta que o único elemento apto para realmente acertar as contas é por meio da ligação entre o reconhecimento dos danos sofridos pela vítima e suas necessidades com o esforço para estimular quem praticou o dano a assumir as responsabilidades, corrigir os males e tratar as causas do seu comportamento (Zehr, 2015 p. 82). Diferentemente do modelo retributivo e tradicional, que não tem por foco a vítima, o modelo da JR traz a vítima e o autor para o centro, buscando um consenso quanto à forma de lidar com os conflitos. O modelo retributivo acaba rotulando o autor, sem provocar necessariamente reflexão sobre a sua conduta, aumentando ainda mais a distância que o separa da vítima. Em contrapartida, a JR não deixa de se preocupar com a responsabilidade do autor, porém muda o foco, trazendo à responsabilidade voltada à resolução e às necessidades emergidas a partir da situação conflituosa.

Daí a importância de se compreender a Justiça Restaurativa como processos e resultados restaurativos, na dimensão ampliada do conceito sugerida pela ONU, que define a Justiça Restaurativa 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”

QUAIS SERÃO OS POSSÍVEIS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA RESTAURATIVO NA ESCOLA?

Diante de todas as mudanças que acontecem em nossas vidas, precisamos sempre encontrar formas de transitar por elas e entendê-las como oportunidades de aprender com as possibilidades que trazem. Isso não é automático, exige esforço, treinamento e paciência com os medos que nos afligem. Na escola não é diferente. O

novo tende a ser, muitas vezes, rejeitado, pois exige de nós capacidade que às vezes ainda não temos. A ousadia dos educadores de avançarem em métodos diferenciados, coerentes com práticas verdadeiramente democráticas e transformadoras, pode exigir uma força interior e, por vezes, um espírito de luta para uma caminhada que os diferencie dos demais, ou seja, tendência às reproduções metodológicas, à aula tradicional expositiva, uma vez que isso ainda continua a ser o que menos exige preparo dos professores e o que mais dominam. Relacionam-se às práticas da educação bancária de Freire (2005), centrada apenas nos conteúdos, nos programas engessados e que veem o aluno apenas como local de depósito e memorização de conteúdos dados pelo educador. Por essa razão, o processo de construção das práticas restaurativas não deve ser imediato, mas sim construído gradualmente, lembrando que os resultados também serão colhidos progressivamente.

Segundo Moraes (2023), as dificuldades para efetividade da implementação de um sistema restaurativo pode estar relacionada ao modo como a escola se organiza em vários aspectos, que vão desde a própria arquitetura, o descuido com o ambiente, a organização pedagógica, o currículo engessado, as relações assimétricas entre professor e estudantes, as representações dos professores em relação aos alunos que atendem oriundos das classes sociais menos favorecidas, a indiferença/impotência da escola em relação ao fracasso escolar, o olhar pronto sobre as famílias dos estudantes como únicos responsáveis pelo fracasso, a ausência da participação dos estudantes e da comunidade nas decisões sobre a escola e na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Além disso, mencionem-se a ausência de um trabalho coletivo para discutir formas e estratégias de intervenção no contexto escolar no sentido de mitigar os conflitos e as dificuldades que todos enfrentam no cotidiano escolar para tratar de modo diferente e especial cada segmento que compõe esse universo. Para tanto, é preciso investir nas capacidades socioemocionais dos educandos, buscando conhecer seus modos individuais de manifestar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, além das atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, como estabelecem objetivos, como tomam decisões e como enfrentam situações adversas ou novas.

Outro fator, defendido por Schilling e Angelucci (2016), deve-se ao fato de a escola ser não uma instituição isolada, visto que pertence a um sistema com

determinadas normas e regras. Não tem autonomia total para mudanças imediatas, depende de um bom relacionamento com os demais níveis hierárquicos. Muitos dos problemas detectados no cotidiano da escola são oriundos das regras gerais de funcionamento do sistema. Assim, esse é um dos pontos importantes a ser considerado para o desenvolvimento de estratégias de intervenção. A escola é um espaço de encontros e, conseqüentemente, de conflitos, entre gerações, entre profissionais de diferentes especializações e hierarquias, entre diferentes visões sobre educação, sobre ensinar e aprender. As relações entre equipe de direção e professores, professores e alunos, alunos, professores, direção e demais funcionários, alunos entre si, professores entre si, são, dessa forma, um ponto central das estratégias de intervenção que visam à compreensão da possibilidade do fazer educativo sem violência, a partir dos conflitos constituintes deste fazer, enfim, a possibilidade de lidar com as desavenças de forma não violenta.

Fazer a transição do sistema tradicional punitivo para as práticas restaurativas requer planejamento e o uso de muitas estratégias de curto, médio e longo prazo, em razão das resistências que podem surgir na equipe e alunos, das dificuldades de compreensão do que é proposto, das tensões que podem surgir em decorrência disso ou que podem gerar obstáculos para implementá-la na escola.

O QUE VOCÊ PRECISA ENTENDER SOBRE OS CONFLITOS?

Precisamos partir do pressuposto de que a escola é um ambiente de diversidade de conflitos, sobretudo os de relacionamento, pois nela convivem pessoas de variadas origens, sexos, culturas, etnias, idades e condições sociais, econômicas e culturais. Todos devem estar preparados para o enfrentamento da heterogeneidade, das diferenças e das tensões próprias da convivência escolar, que, frequentemente, podem gerar dissenso, desarmonia e até desordem (Nunes, 2018 p. 29). Um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa própria incapacidade de identificar as circunstâncias que dele surgem que dele resultam. Nas escolas e na vida, só identificamos o conflito quando este produz uma manifestação violenta. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que, se ele se manifestou de forma violenta, é porque já existia antes na forma de divergência e não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que, toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, impedindo a manifestação violenta. Nesse

caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

De acordo com Minayo (2009 *apud* Assis e Marriel, 2010 p.58), conflito é um fenômeno social normal e importante que existe em todas as sociedades, sobretudo naquelas democráticas. Por meio dele, expressam-se as diferenças nas formas de pensar, sentir e agir dos membros de uma família, de escolas, de gerações opostas, de classes sociais diferentes ou dos vários segmentos de qualquer grupo social. Quando é socialmente aceito e explicitado pelas várias partes em um ambiente passível de escuta ou de negociação, é bom e produz mais democracia e cidadania, seja quando leva a consenso, seja quando permite a cada um aprofundar suas posições. Mas pode gerar violência, quando uma das partes se sente “dona da verdade” e impõe sua vontade ao outro por meios autoritários, agressivos ou com armas.

Na escola, os conflitos mais frequentes ocorrem nos relacionamentos entre aluno-aluno e entre aluno-professor. Entre os alunos, segundo Nunes (2018 p. 30), surgem da rivalidade entre grupos, das disputas por poder, das discriminações e da intolerância com as diferenças, da busca de afirmação pessoal, resistência às regras, desentendimentos e brigas, *bullying*, diferentes interesses, namoros, perda ou dano de bens escolares, assédio, uso de espaços e bens, falta de processos para a construção de consenso, necessidade de mudanças, busca por novas experiências, reações a manifestações de injustiças, entre outras.

Nas escolas, muitos alunos tentam algumas alternativas para lidarem com o *bullying* que sofrem dos outros colegas, revidando os apelidos e xingamentos que recebem, ignorando o que acontece ou até mesmo chegando aos ataques físicos como forma de defesa. Sabemos que, às vezes, o “deixar para lá” não é o melhor recurso, podendo causar desequilíbrios emocionais. Em contrapartida, revidar também pode trazer problemas graves de violência na escola. Porém, na ausência de ações da escola no sentido de discutir e identificar os casos de *bullying*, as agressões continuaram a acontecer. A instituição deve agir imediatamente e de forma delicada. O primeiro passo é recuperar valores como o respeito entre os alunos. Para isso, é essencial intensificar as campanhas *antibullying*. Além disso, não pode legitimar as ações do autor das agressões, mas, por outro lado, também não pode humilhá-lo ou puni-lo com medidas que não estejam relacionadas ao mal causado. Já a vítima do

bullying precisa restabelecer a sua autoestima. Ela precisa sentir estar em um lugar seguro para falar sobre o que aconteceu.

O *bullying* é uma realidade recorrente nas escolas em todo lugar e necessita de atenção para sua prevenção e mediação. É um fenômeno que faz parte da vida de muitos estudantes e é compreendido por comportamentos repetitivos e em desequilíbrio de poder. Trata-se, na verdade, de um comportamento cruel que faz parte das relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais fracos em motivo de diversão e prazer, por meio de brincadeiras que, muitas vezes, disfarçam o propósito de intimidar e maltratar (FANTE, 2005, p 28-29).

Assim como o *bullying*, existe também o *cyberbullying*. Ambos são considerados “brincadeiras” pelos jovens. Independentemente de se há ou não intenção maldosa, há uma tentativa de “tornar normal”, naturalizando essas formas de abuso e justificando suas ações como “todo mundo faz”, pela “modinha”, pela “brincadeira” e pela necessidade inconsciente de pertencer a um grupo. É importante ressaltar que, apesar desse tipo de violência se iniciar no campo virtual, ela eclode em ambientes nos quais a convivência entre os jovens é intensificada e há maior contato físico, dentre eles, a escola (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 03).

Ao limitarmos os conflitos apenas aos jovens em idade escolar, teremos um fator significativo que é a adolescência. Vale ressaltar, que a adolescência uma fase em que o excesso hormonal acarreta o crescimento físico e o desenvolvimento sexual, interpretado como um momento de transição em que há as transformações físicas, emocionais e psicológicas. É o período em que eles começam a elaborar sua identidade.

Durante esse período, amadurece a importância com a aparência física, que não visa necessariamente à saúde, mas ser aceito dentro dos padrões de beleza impostos pela sociedade moderna (Aerts; Madeira; Zart, 2010), isso tratado e debatido, principalmente, nas redes sociais e no ambiente escolar entre os colegas. Apesar da puberdade/adolescência ser um fenômeno natural, precisamos chamar atenção para os conflitos que acontecem nesse período, não somente por influência das redes sociais, das diferenças específicas que decorrem do ambiente sociocultural em que o adolescente se encontra imerso, ou de problemas familiares. Todavia, devemos lembrar que os adolescentes são mais predispostos a ser influenciados, uma

vez que esse período é marcado por instabilidades psicológicas e sociais. Tal realidade tem sido trazida para a nossa sala de aula. É nesse sentido que os processos restaurativos devem atuar na escola, não fingindo que os conflitos não fazem parte da educação, mas aceitando-os como possibilidade de crescimento.

Já os conflitos entre aluno e professor podem acontecer por meio de abuso da autoridade, do desrespeito às normas estabelecidas, das medidas disciplinares excessivas pela autoridade de professor e das questões comportamentais e atitudes manifestadas pelos professores (André, 2021). As relações hierárquicas entre professor e aluno aparecem como um fator que pode favorecer o conflito, e, muitas vezes, parece haver uma relação entre esse conflito e a falta de respeito e indisciplina (MORAES, 2023).

De acordo com Moraes (2023), os conflitos também surgem pelo fato de os professores não terem interesse ou sentirem dificuldades de acompanhar o que acontece com seus alunos nas diversas salas que entram e saem a cada 45 ou 50 minutos. Além da fragmentação dos conhecimentos e das aulas, a rotatividade impede que os vínculos com a escola e com os alunos sejam construídos e alimentados. Segundo a autora, muitos docentes vêm discorrendo sobre o sofrimento que o trabalho alienado, fruto do capitalismo, gera. Em vez de realizar as aspirações humanas, experimentam o esgotamento e degradação. Apenas tentam se adaptar ao contexto. Segundo Araújo (2010), muitas vezes o discurso dos professores revela que eles desejam e esperam que os problemas que acontecem dentro da sala sejam resolvidos por outras pessoas, em outras instâncias e não se envolvem ativamente em um processo reflexivo e ativo para transformar a situação. Com isso, parece que os educadores acabam esperando que o Estado utilize a violência como um instrumento pedagógico, reiniciando um ciclo vicioso no qual violência gera violência.

Precisamos atentar que nós, educadores, temos dificuldade em estabelecer o diálogo pretendido por Freire como prática educativa – diferente do suposto diálogo vertical proposto nas relações assimétricas que a escola impõe, que impossibilita respeitar a manifestação do sujeito-aprendiz. Isso seria um ato de respeito aos educandos. É preciso existir uma relação democrática entre professores e alunos, mediada por um diálogo que respeite a leitura de mundo do educando, reconhecendo, dessa forma, suas singularidades e suas identidades. Há professores que resolvem

os conflitos em sala de aula por meio de gritos e xingamentos, impondo medo baseado na autoridade presente na figura do professor.

Moraes (2023) afirma que a violência simbólica é praticada pela escola, quando responsabiliza os seus estudantes por sua condição de vida, debitando a responsabilidade pelos seus conflitos ao tipo de vida que têm, na ausência de limites que trazem dos modelos familiares e do ambiente social em que vivem. Creem que os problemas dos alunos, assim como a culpa por serem violentos na visão da escola, é exclusivamente da família, expondo uma representação de família irresponsável, culpada, negligente, que transfere suas responsabilidades para a escola. O “conhecimento” sobre as famílias dos educandos torna-se motivo de discriminação, preconceito e rótulos.

A violência simbólica praticada pela escola também se caracteriza como motivo de conflitos. Dos episódios de violência simbólica, as ações observadas sempre estão presentes: a censura da fala, a hora de ir ao banheiro, o uso do autoritarismo ao tentar gerir outros tipos de violência cometida por outros alunos, uma busca constante de manter a ordem e o silêncio na sala de aula, além de duvidar da capacidade cognitiva dos alunos por serem de uma camada social menos favorecida, ou de uma determinada região, oferecendo-lhes, dessa forma, uma educação limitada e de baixa qualidade.

Segundo Libâneo (2006), o professor, por ser um agente do processo ensino-aprendizagem, passa a exercer um papel autoritário e definitivo, impedindo que o aluno, objeto desse processo, exponha e participe, passando a ser um elemento à parte incapaz de colaborar. A ausência de comunicação contribui diretamente para o conflito, que pode surgir de um exercício que não ficou claro durante a explicação, ou por que simplesmente o aluno se nega a fazer. A escola deve criar um ambiente saudável, sem se eximir de suas responsabilidades, ocupar-se em oferecer ensino de qualidade, com bons profissionais que assumam a importância desse papel social e que desenvolvam uma política de diálogo entre professores, alunos, gestores, familiares e comunidade, de forma a criar um ambiente saudável para a troca de experiências. Um ambiente saudável é aquele que permite a colaboração mútua, em que todos os envolvidos sejam ouvidos e que as habilidades e competências de cada um sejam aproveitadas da melhor maneira. É sempre bom lembrar da pluralidade e

diversidade presentes em todos os setores, mas de forma mais acentuada nas escolas. Ao investir em formas de integração entre a escola e a comunidade, o aluno aprende práticas de cidadania, o que é importante para o seu desenvolvimento pessoal.

O QUE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) TEM A VER COM ISSO?

Toda escola tem metas, objetivos e sonhos a serem realizados. O conjunto dessas metas e os meios para realizá-las é o que dá forma ao Projeto Político-Pedagógico. Por isso, o chamado “PPP” serve como referência e um norte para os agentes envolvidos na ação educativa da escola e não deve ser feito apenas para cumprir uma formalidade e ficar guardado na gaveta (Nunes, 2018 p. 18). Ele é base para o planejamento escolar, que reúne pessoas e recursos para a efetivação das metas e dos ideais da escola. Contudo, é preciso que a escola tenha plena consciência da sua identidade e que o “PPP” seja o resultado de uma construção coletiva envolvendo todos os agentes que fazem parte da escola, os quais poderão pensar, planejar, executar e avaliar o seu próprio trabalho. Deve-se fortalecer a construção de propostas com ações inovadoras, com mudanças significativas, considerando a realidade de cada escola. A equipe pedagógica precisa desenvolver ações que afetem diretamente a melhoria da qualidade da educação, devendo estar fundamentadas em princípios democráticos e valores éticos, contempladas no Projeto Político-Pedagógico. A Justiça Restaurativa necessita ser parte integrante de um processo educacional, das vivências e do Projeto Político-Pedagógico. Registrar um projeto no PPP não significa necessariamente um avanço, transformação e nem melhoria na qualidade do ensino oferecido se não estiverem vinculados à competência profissional, que dão significado ao que está sendo proposto, construindo um modelo de escola que atenda à realidade atual. Não basta estar no papel, é necessário promover mecanismos no interior escolar que oportunizem espaços de diálogo e construção coletiva, onde todos se sintam participantes do processo decisório, contribuindo e responsabilizando-se com os resultados alcançados. Não é apenas organizar o PPP para transformar a escola, mas sim, transformar a cultura escolar para poder elaborá-lo.

QUAL IMPORTÂNCIA DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS?

Na prática pedagógica, muito se percebe que as relações entre professor e aluno, entre os próprios alunos, não caminham tão bem. Dessa forma, a direção ou coordenador pedagógico passa a atuar também como mediador de conflito, que, muitas vezes, poderia ser evitado pelo professor. Sabemos também que o próprio posicionamento do coordenador pedagógico diante das exigências diárias, impõe uma autoridade não muito bem aceita pelo corpo docente, gerando um conflito interno, refletido temporariamente em sala de aula. Além disso, outros impasses como indisciplina, falta de compromisso por parte dos alunos, conflitos provocados por diferenças sociais e culturais também participam desse cenário. (CATARINO e PURIFICAÇÃO, 2019)

É necessário que o professor compreenda que sua autoridade em sala de aula se dará mediante domínio do conteúdo trabalhado e da forma como conduz seu trabalho em sala (Libâneo, 2006 *apud* Catarino e Purificação, 2019), e não pelo desgaste de construir uma relação pela força que seu cargo já impõe naturalmente.

A função do professor toma outro foco, ele deve ser responsável em mediar situações para recuperar valores sociais, afetivos e culturais, que possibilitem ao indivíduo seu desenvolvimento, sendo o interlocutor na resolução dos conflitos; promovendo situações de diálogo de forma a colaborar com a amenização dos problemas relacionados a toda essa desigualdade social que nos afeta cotidianamente. Essa mediação se consegue por meio de práticas restaurativas, medidas e propostas socioeducativas e socioemocionais que possam conscientizar alunos, pais, equipe escolar, sociedade e, assim, procurar atender às suas necessidades. É preciso abandonar antigas práticas, rever o papel autoritário dentro de sala de aula para respeitar as individualidades, e mais do que isso, construir um canal aberto ao diálogo (PAULA et. al.,2016)

COMO ME TORNAR UM FACILITADOR DA JR?

Para se tornar um facilitador de Justiça Restaurativa, é necessário fazer um curso de formação de facilitadores. A formação de facilitadores tem por objetivo difundir os princípios, valores e metodologias restaurativas, com foco no tratamento

de conflitos por meio da nova abordagem oferecida pelo olhar da Justiça Restaurativa. Algumas Secretarias de Educação já oferecem cursos de formação aos professores.

A SEDUC, na cidade de Santos, há muitos anos, realiza projetos que visam à humanização. Assim, o Programa Municipal de Justiça Restaurativa surgiu, conectado a trabalhos anteriores que buscavam a Cultura de Paz e o bem-estar do aluno como prioridade (Carvalho et. al., 2021). Depois de ingressar no Programa “Cidades Educadoras”, em 2008, que tinha como principal objetivo a criação e divulgação de Políticas Públicas para que essas ações se tornassem modelo para outras cidades, o intuito era melhorar a vida dos habitantes. Pensou-se, então, na criação de uma Política Pública pacificadora e restaurativa que visasse a promoção da Cultura de Paz e do diálogo nas escolas, abrangendo principalmente os jovens. A partir disso, a Política Pública do Programa Municipal de Justiça Restaurativa em Santos aconteceu por meio da lei nº 3.371, de 11 de julho de 2017, e do Decreto nº 7.932, de 23 de novembro de 2017. Como um novo modelo de prevenção, preconizava a solução de conflitos pelas partes envolvidas, por meio da restauração do dano causado, não da punição, utilizando o diálogo e entendimento. Segundo o *site* da prefeitura, até o ano de 2021, foram formados aproximadamente 500 disseminadores de paz, entre educadores de escolas municipais e estaduais e representantes de outras Secretarias da prefeitura. A proposta de formação do projeto é que os professores que participaram dos cursos de formação adquiram a capacidade de serem facilitadores da filosofia e metodologia da proposta restaurativa em seus locais de trabalho.

Um facilitador deve ser imparcial, ter integridade absoluta e competência técnica em Comunicação Não Violenta e no processo de mediação. Eles são fundamentais para o procedimento, pois oferecem suporte e ajudam no desenvolvimento do diálogo respeitoso, por meio de perguntas adequadas. São responsáveis pela interação entre os envolvidos no conflito, utilizando técnicas de mediação com objetivo de possibilitar alternativas para facilitar o diálogo e promover as possibilidades de resolução dos conflitos, construindo acordos que sejam aceitáveis para ambos os lados.

POR QUE DEVEMOS ACOLHER?

Todos nós queremos nos sentir acolhidos e seguros, independentemente da situação ou momento em que estamos vivendo. O acolhimento escolar também deve

existir e fazer parte do cotidiano das escolas, desde a recepção aos alunos, responsabilizando-se por eles, praticando a escuta ativa para permitir que expressem suas preocupações e necessidades, garantindo atenção resolutiva e articulação com outras políticas públicas para a continuidade do atendimento quando necessário. Diariamente, recebemos estudantes nas mais diversificadas situações: situação de risco, vulnerabilidade, exclusão social e necessitadas de proteção, apoio e afeto. E, justamente por estar em condição de vulnerabilidade, precisam de atenção especial no acolhimento, pois, na maioria das vezes, essa condição não se dá por opção e, conseqüentemente, os efeitos dessas condições se expressam na sua vida escolar, seja no desinteresse, indisciplina, violência, infração e até mesmo na infrequência escolar. Diante de tais problemáticas, o acolhimento deve ser realizado de modo a atender às necessidades do aluno. Muito do que se apresenta no ambiente escolar são expressões do que acontece na sociedade, portanto, é necessário termos a responsabilidade social de olhar para esse aluno e atender as suas particularidades e, dependendo da situação, dar as devidas orientações e tomar providências (Oliveira et. al. s. d). Segundo os autores, o ato de acolher é inerente ao processo de como o estudante será recepcionado e tratado no ambiente educacional, tornando-o amado, protegido e pertencente ao espaço escolar. O acolhimento é um dos pilares para promoção da Cultura de Paz. Portanto, é necessário que ações efetivas com os estudantes e familiares se tornem frequentes na rotina escolar. O acolhimento tem uma importância ímpar, promovendo um ambiente muito mais tranquilo para os estudantes, professores e toda comunidade escolar, tornando o dia a dia mais satisfatório e produtivo para todos que dele fazem parte.

UM PROJETO QUE ENVOLVA A TODOS, POR QUE TRABALHARMOS JUNTOS?

A implantação de sistemas restaurativos precisa da participação de todos, professores, alunos e demais profissionais das equipes técnica e de apoio e também das famílias para que possam gerar resultados sólidos e sustentáveis. Além disso, a escola participa do movimento escolar restaurativo, contribuindo na formação cognitiva social de seus alunos, preparando-os também para a fase adulta e sua inserção na sociedade.

Segundo Passos e Ribeiro (2016), é preciso seguir algumas etapas, lembrando que deve ser reservado espaço para construção conforme as especificidades da escola, da localidade onde está inserida e dos integrantes das redes:

1. Passo preliminar de contextualização e desenho de um sistema piloto contendo uma etapa inicial necessária para a reflexão acerca de questões como:

- Motivação para adotar um projeto de convivência escolar (com escuta intra e extramuros);
- Objetivos gerais e específicos a serem alcançados;
- Identificação dos pontos fortes, os obstáculos a serem superados e as possíveis formas de contorná-los e vencê-los;
- Esclarecimentos necessários;
- Ações a serem implementadas em relação ao projeto, tais como a definição dos níveis em que ocorrerá a implementação do projeto e a forma de financiá-lo;
- Avaliação dos demais recursos necessários, tais como tempo, dinheiro e recursos humanos a serem alocados no projeto.

2. Desenvolvimento

- Difusão e compromisso: fase em que se dá o necessário contato institucional, com vistas à sensibilização do grupo, criação e apresentação do desenho preliminar definido para o projeto, estabelecimento dos passos necessários à sua implementação;
- “Jornada de sensibilização”, com vistas ao comprometimento de todos, diretores, docentes ou demais pessoas que atuem na escola;
- Difusão da síntese do desenho do projeto tanto no âmbito escolar, quanto junto aos pais dos alunos, para que estes conheçam os objetivos e as ações necessárias à sua implantação;
- Comprometimento maior de todos com a criação de um grupo de trabalho para pensar a convivência, integrada por todos que queiram colaborar para o alcance dos interesses e metas estabelecidos para o programa, incluindo pessoas da comunidade;

- Construção conjunta considerando os aspectos do programa e a obtenção do apoio de todos com primordial importância para a efetividade do projeto;
- Fase de sistematização, apoios, conquista de comprometimento das pessoas e obtenção de recursos que venham a sustentar o projeto.

3. Formação e capacitação:

- Capacitação dos professores e dos alunos para atuarem conforme o programa, pois uma sólida capacitação dos diretores, docentes e discentes é fundamental para o êxito do projeto;
- Definição do modelo de capacitação e do conteúdo programático: curso introdutório na abordagem construtiva de conflitos; linguagem não violenta; negociação colaborativa e ferramentas comunicacionais, tais como escuta ativa, parafraseio, perguntas, entre outras.
- Etapa da mudança de atitude, o que serve para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento do projeto ao longo do tempo.

4. Implantação:

- Instalação do centro de mediação e práticas restaurativas após o treinamento dos alunos (e também dos pais e demais membros da vida social das crianças);
- Organização do centro de mediação, definição da equipe, divulgação dos horários, dos espaços alocados para atividades de mediação, dos turnos e das regras a serem seguidas;
- Acompanhamento e avaliação: fase em que são feitas avaliações periódicas relativas ao acompanhamento e supervisão das atividades dos mediadores, reuniões periódicas para retroalimentação dos trabalhos, treinamentos sucessivos, medições quanto ao alcance do programa e eventuais necessidades de adequações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, E. B. O que dizem os Alunos sobre os Conflitos Decorrentes de sua Relação com os Professores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e231789, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147231789>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ARAÚJO, A. P. **Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.135, seção I, p.13.553, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf Acesso em: 11 jan. 2022.

BUENO, J. G. S. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.222> Acesso em: 15 abr. 2023.

CATARINO, E. M., PURIFICAÇÃO M. M. Atuação Pedagógica nos Conflitos de Sala de Aula. **IV Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar**, II Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar, 2019.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL DA ONU (ECOSOC). Resolução 2002/12, de 24 de julho de 2002. Regulamenta os princípios básicos para a utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal. Organização das Nações Unidas: Agência da ONU para refugiados (UNCHR), E/RES/2002/12. Disponível em: https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_ONU_2002.pdf Acesso em: 21 mar. 2023.

COSTA, M. M. M. da; STURZA, J. M.; PORTO, R. T. C. **O acesso à Justiça em debate: a Justiça restaurativa como alternativa para o exercício da cidadania**. 2012. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portais/sites/default/files/anexos/33238-42240-1-PB.pdf> Acesso em: 22 de ago. 2020.

Curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Educadores. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/ingresso/supervisor-de-ensino/Manual-Pr%C3%A1tico-de-Justi%C3%A7a-Restaurativa-Minist%C3%A9rio-P%C3%ABlico.pdf> Acesso em: 24 mar. 2023.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 163-193, jan./jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011. Acesso em: 31 dez. 2022.

DELLA M. V. et al. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: experiências desenvolvidas no âmbito do projeto Cidadania para Todos. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 6, n. 6, 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaocohecimento/article/view/17726>. Acesso em: 7 abr. 2023.

EVANS, K. **Justiça Restaurativa na Educação**: promover responsabilidades, cura e esperança nas escolas. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2018.

FANTE, C. **O Fenômeno Bullying**; como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. 2.ed. Campinas: Versus, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JAYME, F. G. ARAÚJO, M. C. Justiça Restaurativa na Escola Formando cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa. **Núcleo para orientação e solução de conflitos escolares**. Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte. Disponível em: <https://ciranda.direito.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/08/cartilha-nos-versao-final.pdf> Acesso em: 14 jan. 2023.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <file:///D:/Downloads/216271468-1-2-Didatica-Libaneo.pdf> Acesso em 15 abr.2023

MARCON, F. (org.) et al. **Cultura de Paz e Práticas Restaurativas na Escola**: Reflexões e Diagnóstico. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. E-Book. ISBN 978-85-60102-93-8 Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/cultura-de-paz-e-praticas-restaurativas-na-escola/> Acesso em: 14 mar. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Professores Mediadores Escolares e Comunitários**. MANUAL PRÁTICO. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/ingresso/supervisor-de-ensino/Manual-Pr%C3%A1tico-de-Justi%C3%A7a-Restaurativa-Minist%C3%A9rio-P%C3%BAblico.pdf> Acesso em: 25 mar. 2023.

MOEHLECKE, S. et al. **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Fiocruz, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/szv5t>. Acesso em: 09 abr. 2023.

MORAES, R. M. B. **As Contribuições das Políticas de Justiça Restaurativa para o estabelecimento do diálogo na mediação de conflitos em uma escola municipal de Santos**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Santos, 2023.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL - ONU BR. 17. **Objetivos para transformar o mundo**. Disponível em: : <https://nacoesunidas.org/pos2015/> Acesso em: 07 abr. 2023.

NETO, V. C. **Justiça Restaurativa no Brasil**: potencialidades e impasses / Vilobaldo Cardoso Neto. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2018.

NUNES, A. C. O. **Diálogos e Práticas Restaurativas nas escolas**: Guia prático para educadores. São Paulo: Ministério Público de São Paulo, 2018. Disponível em : <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao> acesso em 07 abr. 2023.

OLIVEIRA, A. T. F. G. et al. Diálogos e Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar: Guia Prático. **Núcleo de Gestão de Conflitos Escolares**. Mato Grosso. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/12025700/23362479/cartilha+di%C3%A1logos+e+pr%C3%A1ticas+restaurativas+no+ambiente+escolar.pdf/0abb24e5-dff5-a12b-c73d-9d6162d14fbd> Acesso em: 24 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral. ONU, 1945. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2020.

PASSOS, C. M. O., RIBEIRO, O. O. P. **A Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar Instaurando o Novo Paradigma**. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/216116/Cartilha+A+Justica+Restaurativa+no+Ambiente+Escolar.pdf> Acesso em: 01 abri, 2023.

PAULA, A. R., DURANTE, V. G. P., FANTACINI, R. A. F. A Importância do papel do professor mediador diante dos conflitos no cotidiano escolar. **Educação, Batatais**, v. 6, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://web-api-claretiano-edu-br.s3.amazonaws.com/cms/biblioteca/revistas/edicoes/6059fe20c0ce6055c496d14b/605b35dd83fe107cbc9757db.pdf> Acesso em: 15 abr. 2023.

PRANIS, K. **Processos Circulares** (Série Da Reflexão à Ação). Palas Athena, São Paulo, 2010.

QUEIROZ, D. M. de. **Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas**: estudo de caso de um curso de formação continuada. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista (UNESP). São José do Rio Preto, 2019.

SCHILLING, F. ANGELUCCI, C. B. Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA. **Caderno de debates do NAAPA**: questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME / COPED, 2016.

SCHILLING, F. **Educação e Direitos humanos**: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, G. A. A Educação emocional e o preparo do profissional docente. **Revista Cairu**. Acesso em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/1_EDUCACAO_EMOCIONAL_PREPARO_PROFIOSSIONAL_DOCENTE_Gidelia_Silva_p_5_15.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

SILVA, M. C. L. da, ARAÚJO, N. dos S., SILVA, J. A. da. A Experiência das Práticas Restaurativas na Escola Pública Estadual de Fortaleza. Novembro de 2019, **Anais da**

II Convenção Americana de Justiça. Disponível em: <https://www.unifor.br/web/pos-graduacao/convencao-americana-de-justica-restaurativa/anais> Acesso em 07 abr. 2023.

VARELA, C. A.; SASAZAKI, F. S. Justiça Restaurativa Aplicada em Escolas Públicas do Estado de São Paulo: estudo de caso de pós-implementação em Heliópolis e Guarulhos. In: Encontro da ANPAD, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais do EnANPAD.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1482.pdf Acesso em 26 jan. 2022.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa: teoria e prática.** 1.ed. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

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