



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Deise Maciel de Queiroz

Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas:
estudo de caso de um curso de formação continuada

São José do Rio Preto
2019

Deise Maciel de Queiroz

Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas:
estudo de caso de um curso de formação continuada

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Klein

São José do Rio Preto
2019

Q3c

Queiroz, Deise Maciel de

Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas:
estudo de caso de um curso de formação continuada / Deise Maciel de
Queiroz. -- São José do Rio Preto, 2019

129 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto
de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Profª. Drª. Ana Maria Klein

1. Justiça Restaurativa. 2. Conflitos Escolares. 3. Escola. 4. Formação
Continuada. I. Título.

Deise Maciel de Queiroz

Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas:
estudo de caso de um curso de formação continuada

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Klein
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Ari Fernando Maia
UNESP – Câmpus de Araraquara

São José do Rio Preto
11 de setembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial a meus pais, pelo incentivo de buscar sempre autonomia para trilhar o caminho desejado.

À minha filha Samara e ao meu marido Felipe, pela escolha e determinação de trilhar juntos a nossa jornada, cultivando os momentos de paciência e amor.

À Dr^a. Ana Maria Klein, grande inspiradora, por ter me concedido a oportunidade de desenvolver esta pesquisa e desfrutar de todo o seu conhecimento e humanidade.

À Dr^a. Mônica Abrantes Galindo de Oliveira e ao Dr. Raul Aragão Martins, por terem aceitado compartilhar comigo o momento do exame de qualificação deste trabalho, fortalecendo o meu aprendizado, por meio de preciosas reflexões e ensinamentos.

Ao Dr. Ari Fernando Maia e ao Dr. Raul Aragão Martins, por terem aceitado participar da Comissão Examinadora da Defesa da dissertação, com valiosas contribuições para a finalização desse percurso formativo.

Aos participantes do Curso de Difusão do Conhecimento sobre Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção, pela contribuição valiosa de seus olhares e percepções.

Aos integrantes do grupo de estudos das escolas da rede municipal de São José do Rio Preto, pelo compartilhamento e troca de anseios e experiências inspiradoras.

A arte de viver é simplesmente a arte de conviver...
simplesmente, disse eu? Mas como é difícil!

Mário Quintana (1990, p. 23)

RESUMO

O estudo parte do pressuposto de que conflitos são inerentes às relações e expressam as diversidades humanas. Muitas vezes compreendidos de maneira negativa nas escolas, os conflitos são enfrentados por meio de práticas pautadas em um conceito de Justiça Retributiva que se traduz em ações repressivas e punitivas. Apresentamos a Justiça Restaurativa como um novo paradigma que possibilita práticas interventivas dialógicas e democráticas nas escolas, podendo favorecer o desenvolvimento moral dos estudantes. Diante do exposto, o problema que direciona a presente investigação é: “Quais as concepções de educadores sobre conflitos escolares e sobre os fundamentos e práticas de Justiça Restaurativa antes e após um curso de formação continuada?” O objetivo geral foi investigar as possíveis mudanças de concepções sobre Justiça Restaurativa e conflitos na escola após a participação em um curso de formação continuada destinado a docentes e gestores escolares. Os objetivos específicos do estudo são: 1. Caracterizar a Justiça Restaurativa por meio de seus fundamentos, práticas e possibilidades educativas; 2. Analisar as concepções iniciais e finais de gestores e professores sobre Justiça Restaurativa. 3. Analisar as concepções iniciais e finais de gestores e professores sobre conflitos escolares. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa do problema com objetivos exploratórios e cuja técnica utilizada foi o estudo de caso e a análise documental. O lócus da investigação foi o curso de extensão universitária “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”, ofertado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Participaram do curso quarenta e três profissionais oriundos de dez instituições escolares de dois municípios do interior paulista. Os documentos analisados foram dois portfólios preenchidos pelos participantes no primeiro e no último encontro do curso, por meio dos quais levantamos suas concepções iniciais e finais. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados demonstram que as concepções de Justiça Restaurativa dos participantes trazem aspectos facetados que integram o conceito, como mediação, contraponto ao modelo vigente e restauração de relações. As principais mudanças entre as concepções iniciais e finais demonstram a superação do paradigma da Justiça Retributiva, como, por exemplo, a intervenção judiciária e a restauração da ordem. Outra mudança na concepção dos participantes foi a ampliação do olhar sobre o desenvolvimento da Justiça Restaurativa, de um simples processo de mediação a uma concepção mais ampla que incorpora a comunidade escolar como um ator no processo. Em relação aos conflitos escolares, as principais mudanças de concepções se deram em relação às formas de enfrentamento e à valoração dos conflitos, superando ideias que relacionam conflitos à indisciplina e à violência e apontando para a importância da reflexão, da escuta, da busca por soluções coletivas e a educação para a convivência.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa. Conflitos Escolares. Escola. Formação Continuada.

ABSTRACT

The study assumes that conflicts are inherent in relationships and express human diversity. Often negatively understood in schools, conflicts are addressed through practices based on a concept of retributive justice that translates into repressive and punitive actions. We present Restorative Justice as a new paradigm that enables dialogical and democratic interventional practices in schools, which may favor the moral development of students. Given the above, the problem that directs the present investigation is: "What are the educators conceptions about school conflicts and restorative justice foundations and practices before and after a continuing education course?" The general objective was to investigate the possible changes in conceptions about Restorative Justice and school conflicts after participating in a continuing education course for teachers and school managers. The specific objectives of the study are: 1. Characterize restorative justice through its foundations, practices and educational possibilities; 2. Analyze the initial and final conceptions of managers and teachers about Restorative Justice. 3. Analyze the initial and final conceptions of managers and teachers about school conflicts. Therefore, a qualitative approach of the problem with exploratory objectives was adopted and the technique used was the case study and document analysis. The locus of the investigation was the university extension course "Restorative Justice through Intervention Projects", offered by the State University of São Paulo (UNESP). Forty-three professionals from ten schools in two municipalities in the interior of São Paulo participated in the course. Forty-three professionals from ten schools in two municipalities in the interior of São Paulo participated in the course. The analyzed documents were two portfolios completed by the participants in the first and last meeting of the course, through which we raised their initial and final conceptions. Data were analyzed through content analysis. The results show that the participants Restorative Justice conceptions bring faceted aspects that integrate the concept, such as mediation, counterpoint to the current model and restoration of relationships. The main changes between the initial and final conceptions demonstrate the overcoming of the Retributive Justice paradigm, such as judicial intervention and the restoration of order. Another change in the participants conception was the broadening of the look on the development of Restorative Justice, from a simple mediation process to a broader conception that incorporates the school community as an actor in the process. In relation to school conflicts, the main changes of conceptions occurred in relation to the ways of coping and the valuation of conflicts, overcoming ideas that relate conflicts to indiscipline and violence and pointing to the importance of reflection, listening, searching for solutions collective and education for coexistence.

Keywords: Restorative Justice. School Conflicts. School. Continuing Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Procedimentos técnicos da pesquisa

81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise da questão 1 dos portfólios iniciais e finais: Para você o que é Justiça Restaurativa? – Categorias e Subcategorias	93
Tabela 2 – Análise da questão 1 dos portfólios iniciais e finais: Para você o que é Justiça Restaurativa? – Categorias	101
Tabela 3 – Análise da questão 2 dos portfólios iniciais e finais: O que você acha que é conflito? – Categorias e Subcategorias	105
Tabela 4 – Análise da questão 2 dos portfólios iniciais e finais: O que você acha que é conflito? – Categorias	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa programa/ações de JR (2004-2017)	48
Figura 2 – Pirâmide dos Níveis de Intervenção da JR	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABM	Associação Brasileira de Magistrados
AJURIS	Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CDHEP	Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo
CECIP	Centro de Criação e Imagem Popular
CF	Constituição Federal
CG	Corregedoria Geral da Justiça
CIJ	Coordenadoria da Infância e da Juventude
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CSM	Conselho Superior da Magistratura
DEIJ	Departamento de Execução da Infância e Juventude
DF	Distrito Federal
DH	Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HCD	Human Centered Design
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
ISA-ADRS	Instituto de Soluções Avançadas
JR	Justiça Restaurativa
JRE	Justiça Restaurativa na Educação
MP	Ministério Público
MPSP	Ministério Público do Estado de São Paulo
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Pernambuco

PNDH3	Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos
PNUD	Programa das Ações Unidas para o Desenvolvimento
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SCS	São Caetano do Sul
SDH	Secretaria Nacional de Direitos Humanos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SP	São Paulo
TJSP	Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo
VEIJ	Varas Especiais da Infância e da Juventude
VIJ	Vara da Infância e Juventude
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 JUSTIÇA RESTAURATIVA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS	21
2.1 Origem e Definições da JR	21
2.1.1 Algumas Publicações sobre JR que contribuem para a compreensão do conceito e das práticas restaurativas	24
2.2 Princípios e valores da JR	35
2.3 Práticas Restaurativas	39
2.4 JR e suas dimensões (eixos) relacional, institucional e social: compreendendo as várias frentes de atuação	42
2.5 JR: do paradigma do poder ao paradigma da cooperação	44
2.6 Normativas Legais da JR no Brasil: um breve olhar para os diversos contextos	46
2.6.1 Normativas legais da JR: um olhar para o estado de São Paulo	49
2.7 JR e Construção de Paz	51
3 A FUNÇÃO FORMATIVA DA ESCOLA E AS CONTRIBUIÇÕES DA JR PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	53
3.1 Revoluções Educacionais: a escola como local de diversidades	53
3.1.1 Diversidades e os conflitos escolares	56
3.1.2 Os conflitos escolares e a violência como maneira de enfrentá-los	60
3.2 Práticas Restaurativas nas escolas e seus três níveis de atuação	64
3.2.1 Possibilidades democráticas e dialógicas do nível primário da Justiça Restaurativa na Educação	66
3.3 A função da escola na formação dos seres humanos	70
3.4 O desenvolvimento da autonomia e o papel da educação escolar neste processo: escola como espaço de desenvolvimento moral	72
3.5 A JR como um caminho possível	76
4 MÉTODO	79
4.1 Problema e objetivos	79
4.2 Caracterização da Pesquisa	79

4.2.1 Pesquisa Bibliográfica	81
4.2.2 Estudo de Caso	82
4.2.3 Análise Documental	84
4.3 Etapas da Pesquisa e Aspectos Éticos	85
4.4 Caracterização do Curso	86
4.5 Participantes do Curso	87
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	89
5.1 Análise da questão 1 dos portfólios iniciais e finais: Para você o que é Justiça Restaurativa?	90
5.2 Análise da questão 2 dos portfólios iniciais e finais: O que você acha que é conflito?	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – Portfólio Inicial	125
APÊNDICE B – Portfólio Final	126
ANEXO A – Proposta do Curso	127

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização da presente pesquisa foi a inquietação pessoal e profissional quanto ao processo de reflexão e intervenção nos conflitos do contexto escolar. Tal inquietação talvez se dê pelo fato de atuar na área da educação há pouco mais de uma década e meia, no ofício docente e gestor. O grande desafio encontrado no decorrer desses anos foi justamente buscar caminhos possíveis para lidar com os conflitos inerentes às relações sociais no contexto institucional, que, muitas vezes, resultam em situações de violência.

Como gestora educacional, há sete anos, integro um grupo de estudos composto por gestores de escolas do ensino fundamental (anos finais) de uma rede municipal do interior paulista. Exercendo o papel de coordenadora do grupo, percebi que a inquietação sobre os conflitos nas escolas era compartilhada por outros colegas que tinham também como desafio a reflexão sobre eles e a intervenção neles.

A busca por novos caminhos deu-se a partir da constatação de que o modelo que as escolas utilizavam para a intervenção nos conflitos era alicerçado no conceito de Justiça Retributiva, caracterizado pela punição, comunicação violenta, controle e falta de diálogo (ZEHR, 2015). Este modelo passou a ser questionado pelo grupo, pois se mostrava contraproducente diante dos conflitos nas escolas. Além disso, atuar por meio da repressão e da punição contraria pressupostos educativos e formativos que prezam pela autonomia, pela relação dialógica e pela percepção da responsabilidade dos envolvidos nos conflitos.

Foi assim que nosso grupo de estudos dedicou-se à leitura e à discussão de modelos dialógicos de intervenção em conflitos. Paralelamente, participamos de diversos eventos, como cursos, palestras, mesas-redondas, encontros, seminários e congressos cujas temáticas envolvessem conflitos escolares, relações interpessoais, clima escolar, metodologias dialógicas e Justiça Restaurativa.

Dentre as possibilidades para lidar com conflitos escolares, o grupo de estudos optou por aprofundar as leituras e as discussões sobre a Justiça Restaurativa (JR). Segundo a Resolução nº 225 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 31 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), no capítulo I, artigo 1º, “a Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios,

métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais, motivadores de conflitos e violência”.

Embora a JR tenha, ao longo do seu processo histórico, marcas mais presentes no âmbito judicial, com a propagação de seus princípios e práticas, ela foi ampliando seus espaços de atuação chegando à esfera educacional. Segundo Nunes (2011, p.46), o modelo começou a ser implementado nas escolas em 1994, em Queensland, Austrália, por Margaret Thorsborne. A partir de então, os princípios e as práticas restaurativas vêm ganhando cada vez mais espaço nas escolas de todo o mundo, com a abordagem de uma gama de conflitos escolares, desde os mais simples até os mais sérios.

As escolas têm se tornado um local importante para a reflexão e a aplicação dos princípios, valores e práticas da JR. Apesar de terem muita semelhança com os programas de JR no âmbito criminal, as abordagens utilizadas no contexto pedagógico devem necessariamente se amoldar aos contornos do ambiente escolar (ZEHR, 2015). Nessa perspectiva, o foco da JR nas escolas é restaurar as relações entre as pessoas envolvidas no conflito, através de uma cultura de diálogo, respeito e paz, criando a conexão com os demais membros da escola e da comunidade, favorecendo um ambiente escolar pautado na convivência ética e respeitosa. O sentido da JR na escola é o diálogo e a percepção do outro com respeito mútuo.

O tema JR tornou-se, também, uma escolha pessoal que passou a orientar meus estudos. Minha atuação no grupo de estudos de gestores municipais levou-me a integrar um grupo multidisciplinar e intersetorial coordenado pela Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São José do Rio Preto voltado à JR. Esse grupo, denominado “Eixo Social”, tem como objetivo discutir e propor ações de reflexão e intervenção nos conflitos escolares por meio de processos e técnicas coerentes com a proposta da JR. O Eixo é integrado pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, a Vara da Infância e da Juventude, o Ministério Público Federal, o Ministério Público Estadual, Secretarias e Coordenadorias Municipais de Educação, Universidades Locais e Organizações não Governamentais (ONGs).

Uma das ações do Eixo foi a formação de docentes e de gestores educacionais por meio de um curso de extensão universitária visando ao conhecimento sobre os fundamentos da JR e sobre os processos de intervenção nos conflitos escolares. O Curso de Difusão do Conhecimento “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção” foi elaborado e ofertado pela Universidade

Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de São José do Rio Preto – SP, e coordenado por docentes que integram o Eixo Social de JR da Comarca de São Jose do Rio Preto. Em função dos meus estudos sobre JR e do meu interesse em desenvolver uma pesquisa relacionada à temática, atuei como professora formadora e co-coordenadora dessa formação, o que viabilizou o acompanhamento de todas as suas etapas: planejamento do curso, coleta de dados relacionados ao desenvolvimento das ações e levantamento de concepções iniciais e finais dos participantes, visando à avaliação das ações e também à construção de conhecimentos sobre JR a partir de um curso de formação.

O curso foi oferecido na modalidade presencial e teve carga horária total de 80 horas, divididas entre palestras, leituras, elaboração de portfólios e formulação de projetos de intervenção nas escolas. Os 13 encontros presenciais tiveram periodicidade quinzenal e duração de duas horas. Foram ofertadas 43 vagas, sendo os participantes gestores e professores representantes de dez instituições escolares municipais e estaduais de dois municípios do interior paulista.

Esta pesquisa, portanto, toma o curso supracitado como um caso a ser investigado sob a perspectiva das possíveis mudanças de concepções de seus participantes. A análise dessas concepções adota como pressuposto que o conflito não é algo negativo, e, sim, um motivador de possíveis mudanças, desde que seja concebido dessa maneira e que os educadores estejam conscientes da necessidade de planejar as ações voltadas para o processo de reflexão e de intervenção. Vinha (2003) afirma que:

(...) a angústia, a insegurança ou o sofrimento levam o sujeito a resolvê-los rapidamente, de forma improvisada, para livrar-se daquilo que gera esses sentimentos, assim muitas vezes as intervenções são desastrosas. Concebendo-se como inerente às relações necessárias ao crescimento individual ou de um grupo, lida-se com os conflitos de forma mais serena, compreendendo a necessidade de, muitas vezes, planejar o processo de resolução dos mesmos (VINHA, 2003, p. 90).

Ter a visão dos conflitos como positivos e inerentes às relações sociais humanas é imprescindível àqueles que pretendem atuar numa dimensão educativa e não punitiva, pois são impulsionadores de mudanças e, se bem aproveitados, configuram-se como fontes exímias de formar para autonomia e educar para a diversidade, dependendo das estratégias utilizadas para a reflexão e a intervenção sobre eles.

Planejar essa ação reflexiva e interventiva, considerando a participação de todos os membros da comunidade, potencializa a maximização dos espaços de convivência ética e respeitosa, e investir em ações de formação continuada que promovam a oportunidade de ressignificação do olhar sobre esse fazer na escola é essencial.

Diante do exposto, o problema que direciona a nossa pesquisa é: “Quais as concepções de educadores sobre conflitos escolares e sobre os fundamentos e práticas de JR antes e após um curso de formação continuada?”

Para responder a essa questão, estabeleceu-se, como objetivo geral, investigar as possíveis mudanças de concepções sobre JR e conflitos na escola após a participação em um curso de formação continuada destinado a docentes e a gestores escolares.

Os objetivos específicos são:

1. Caracterizar a JR por meio de seus fundamentos, práticas e possibilidades educativas;
2. Analisar as concepções iniciais e finais de gestores e professores sobre JR;
3. Analisar as concepções iniciais e finais de gestores e professores sobre conflitos escolares.

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, ela é aplicada, uma vez que o seu intuito é obter conhecimentos quanto às concepções e práticas de JR nas escolas. Em relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa; esse tipo de abordagem caracteriza-se pela interpretação dos fenômenos e pela atribuição de significados (SEVERINO, 2007). Em relação aos seus objetivos, é exploratória, pois tem como finalidade aprimorar as ideias sobre o tema da pesquisa, proporcionando a criação de hipóteses após a compreensão clara da temática (GIL, 2002).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa utilizou o levantamento bibliográfico, com o parâmetro temporal de 1990-2018, contemplando o estudo de pesquisas e artigos publicados nessa área, *sites*, livros, entre outros, por meio de consulta às plataformas disponíveis, e o estudo de caso, por meio da análise documental dos materiais produzidos no Curso de Difusão do Conhecimento “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”.

O levantamento bibliográfico priorizou trabalhos disponibilizados em bases de dados como Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo (USP), página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e estendeu-se para artigos científicos publicados no Banco de Dados da *Scientific Electronic Libray Online* (SCIELO), além de publicações de livros e de materiais de orientação. A busca foi realizada a partir dos seguintes descritores: Justiça Restaurativa, Conflitos Escolares e Escola.

Nessa perspectiva, o presente trabalho está estruturado em duas partes. A primeira contempla a descrição de sua base teórica e está integrada por três capítulos. O primeiro capítulo é constituído por esta introdução. O segundo capítulo apresenta histórico da Justiça Restaurativa (JR) no parâmetro temporal de 1990-2018, com foco na sua origem, no conceito, nos princípios e valores, nas dimensões/eixos e nas práticas, englobando os marcos normativos nacionais e internacionais da JR, seu contexto no Brasil e, devido à grande extensão territorial do nosso país, mais especificamente no estado de São Paulo, mapeando as suas frentes de atuação.

O terceiro capítulo traz a escola como espaço de convívio com a diversidade e os conflitos inerentes às interações sociais que têm lugar nessa instituição. Abordamos também a função da escola na formação dos seres humanos considerando a importância das relações dialógicas, da cooperação e da autonomia, bem como as contribuições da JR para o desenvolvimento moral dos alunos. Apresentamos quatro eixos de discussões: as revoluções educacionais e a escola como local de diversidades; a função da escola na formação dos seres humanos; a escola como espaço de desenvolvimento moral; e a JR na educação como um caminho para viabilizar o desenvolvimento moral dos seres humanos.

A segunda parte do trabalho apresenta os dados empíricos e é composta por dois capítulos. No capítulo quatro, apresentamos o percurso metodológico adotado pela pesquisa, caracterizando-a como estudo de caso realizado por meio da Pesquisa Documental; destacamos os aspectos e cuidados éticos adotados e caracterizamos o curso de formação continuada que gerou os documentos analisados. O quinto capítulo dedicou-se à análise de dados e à discussão dos resultados, ao levantamento de concepções iniciais e finais sobre JR e Conflitos

Escolares. A técnica de estudo dos dados foi a análise de conteúdo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por fim, no capítulo seis, as considerações finais apresentam uma reflexão sobre os dados coletados e analisados.

Espera-se, com esse trabalho, potencializar reflexões e discussões em torno da JR como um possível caminho para a busca de um novo olhar, um ato de “trocar as lentes” e passar a compreender os conflitos escolares a partir da construção de novos conhecimentos e da consideração da realidade da instituição e de seus integrantes. Entende-se que esta dissertação pode contribuir para a formulação de projetos de intervenção, construídos coletivamente pela comunidade escolar, visando a um ambiente educacional pautado pelo respeito mútuo e pelas relações dialógicas.

2 JUSTIÇA RESTAURATIVA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

O presente capítulo apresenta o histórico da Justiça Restaurativa (JR) por meio de uma revisão bibliográfica da literatura internacional e nacional, com foco na sua origem, no conceito, nos princípios e valores, nas dimensões/eixos e nas práticas, englobando os marcos normativos nacionais e internacionais, seu contexto no Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo, mapeando suas frentes de atuação.

2.1 Origem e Definições da JR

De acordo com Zehr (2015), a JR não tem como objeto principal o perdão ou a reconciliação diante de um conflito (não deve haver pressão alguma no sentido de perdoar ou de buscar reconciliação, esses não são pré-requisitos ou resultado necessário da JR); não implica necessariamente uma volta às circunstâncias anteriores (o termo “restaurativo”, por vezes, suscita controvérsia, porque pode parecer que ele sugere um retorno ao passado, como se nada tivesse acontecido). A JR busca transformar e não perpetuar padrões, ela requer um movimento na construção de um novo senso de identidade ou novos relacionamentos mais saudáveis, criar possibilidades de transformação das pessoas, dos relacionamentos e das comunidades.

Ainda segundo o autor (ZEHR, 2015), a JR também não é mediação (as abordagens restaurativas são importantes mesmo quando uma das partes não se dispõe ou não pode participar, elas não se limitam ao encontro). Num conflito mediado, presume-se que as partes atuem num mesmo nível ético, muitas vezes, com responsabilidades que deverão ser partilhadas; no entanto, a linguagem neutra da mediação pode induzir ao erro. Ainda que o termo “mediação” tenha sido adotado desde o início no campo da JR, ele tem sido substituído por “encontro” ou “diálogo”.

A JR também não tem por objetivo principal reduzir a reincidência ou as ofensas em série (a redução da reincidência não é o motivo pelo qual se devam promover ações de JR, a redução é um subproduto, mas a JR é praticada, em primeiro lugar, pela importância da sua essência, a de promover oportunidade de quem sofreu o dano ser capaz de identificar suas necessidades; aqueles que causaram dano serem estimulados a assumir a responsabilidade; e todos os que

foram afetados serem envolvidos no processo); não é um programa ou projeto específico (não existe um modelo puro que possa ser visto como ideal ou passível de implementação imediata em qualquer comunidade. Todos os modelos de JR estão atrelados à cultura, portanto, deve ser construída de baixo para cima, pelas comunidades, por meio do diálogo sobre suas necessidades e recursos, aplicando seus princípios às situações que lhes são próprias. Ela seria um convite ao diálogo e à experimentação) (ZEHR, 2015).

O autor (ZEHR, 2015) também acrescenta que a JR não se limita às ofensas menores (as abordagens restaurativas são desafiadoras em todas as ofensas, sejam ofensas menores ou mais graves. Há experiências que têm demonstrado que essas abordagens podem produzir maior impacto nos casos mais graves).

Considera-se de suma importância “trocar as nossas lentes” desde o início da tessitura desse trabalho sobre os conceitos da JR, principalmente naquilo que ela NÃO É, para que, de fato, seja possível compreendê-la em sua profundidade e potencialidade, desconsiderando algumas ideias distorcidas existentes em torno dela. A falta de conhecimento produz marcas e estereótipos, e esta dissertação configura-se uma boa oportunidade para conhecê-la. A partir das ideias do que não é JR, propõe-se a apresentação de sua origem, definições, princípios, valores, dimensões, normativas legais e práticas.

A JR, no mundo ocidental, surgiu por intermédio das tradições indígenas do Canadá, dos Estados Unidos e da Nova Zelândia (COSTA; STURZA; PORTO, 2012). Nos Estados Unidos, teve origem em práticas ancestrais, inspirando-se na antiga tradição dos índios norte-americanos, resgatando a essência da resolução dos conflitos em comunidade, situação na qual as tribos indígenas, em um movimento circular, traziam à roda os problemas a serem discutidos (ZEHR, 2012). Concomitantemente, tribos indígenas da Nova Zelândia, como a comunidade Maori, percebiam a necessidade de utilizar modelos alternativos no sistema de justiça criminal, uma vez que os membros dessa comunidade entendiam que a “justiça civilizada exige que os familiares do ofensor permaneçam ao seu lado durante rituais de justiça, compartilhando a vergonha pelo que aconteceu” (BRANCHER, 2006, p. 1). Movimento semelhante foi observado em comunidades pré-estatais, europeias e nativas que enfatizavam as práticas de regulamentação social voltadas aos interesses coletivos sobre os individuais (COSTA; STURZA; PORTO, 2012).

Modernamente há registros sobre a JR desde a década de 1970, nos Estados Unidos da América (EUA), no Canadá, na Europa e, posteriormente, em outros países, conforme aponta Grossi et al. (2009, p. 500). Aguiniski et al. (2008) coadunam a ideia de que a JR começou, na década de 1970, a ser vista como modelo alternativo ao sistema penal vigente. Na América do Sul, há registros de práticas de JR no Chile, na Argentina e na Colômbia (GROSSI et al., 2009).

A JR emerge, a partir da década de 1970, como um movimento social de fontes plurais e corrobora a contribuição de outros movimentos, sobretudo em defesa dos Direitos Humanos na sua caracterização (BRASIL, 2018). Sendo assim, preconiza respeitar os Direitos Humanos (DH) e é construída a partir de uma análise crítica do sistema punitivo contemporâneo, e busca a construção de uma justiça pautada na ética, na prevenção, no diálogo e no respeito à autonomia, um sistema mais justo e humanitário.

Pelo breve histórico apresentado, temos a JR despontando a partir da década de 1970, defendendo uma nova maneira de lidar com os conflitos sociais. Em relação às definições que emergem desde então, destacamos alguns autores que nos servem como referência.

Howard Zehr (2008, p. 258) enfatiza que “a Justiça Restaurativa 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”.

Milène Jaccoud (2005, p. 169) define que “a Justiça Restaurativa é uma aproximação que privilegia toda a forma de ação, individual ou coletiva, visando corrigir as consequências vivenciadas por ocasião de uma infração, a resolução de um conflito ou as partes ligadas a um conflito”.

Segundo Pinto (2005), a JR:

Trata-se de um processo estritamente voluntário, relativamente informal, a ter lugar preferencialmente em espaços comunitários, sem o peso e o ritual solene da arquitetura do cenário judiciário, intervindo um ou mais mediadores ou facilitadores, e podendo ser utilizadas técnicas de mediação, conciliação e transação para se alcançar o resultado restaurativo, ou seja, um acordo objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e se lograr a reintegração social da vítima e do infrator (PINTO, 2005, p. 20).

A americana Kay Pranys (2006, p. 594) 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 âmbito brasileiro, o ex- juiz da 3ª. Vara da Infância e Juventude de Porto Alegre, Leoberto Brancher, acrescenta que a JR é um novo modelo de justiça e propõe que identifiquemos e revisemos os modos como cada qual exercitamos esses nossos poderes nas relações do dia-a-dia na família, na escola, no trabalho, etc. Parte daí um processo de desconstrução de modelos culturais impositivos e autoritários e propõe-se a construir soluções para cada caso concreto, fundadas em valores éticos e necessidades dos próprios interessados (BRANCHER, 2007).

A JR tem o papel de atuar como alternativa crítica ao modelo atual do paradigma punitivo, agindo como instrumento de transformação social, visando a superar o paradigma do poder sobre o outro, da dominação e da competição, trilhando caminhos de convivência que sejam bons para todos e que não excluam ninguém.

Nessa perspectiva, a JR é 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 corresponsabilização dos problemas da convivência social mais justa, humana, segura e pacífica para todos seja colocada em prática.

2.1.1 Algumas publicações sobre JR que contribuem para a compreensão do conceito e das práticas restaurativas

Consideramos pertinente relacionar alguns trabalhos sobre JR que foram publicados nas últimas décadas (1990-2018) e que contribuem para a compreensão do conceito e da proposta desse tipo de justiça.

O modelo moderno de JR tem na publicação de Howard Zehr (1990) um marco que serve como referência para estudos e propostas desde então. Ele é um dos maiores autores dentro da temática da JR, publicando o livro “Trocando as Lentes” (ZEHR, 1990), considerada uma obra seminal, que convida a pensar a justiça para além da lente retributiva. Para o autor, a lente pela qual enxergamos determina o modo como configuraremos o problema e a “solução” (ZEHR, 2012).

Anos mais tarde, em 1999, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio das Resoluções 1999/26, de 28 de julho de 1999 (ONU, 1999) e 2002/12, de

27 de julho de 2000 (ONU, 2000), divulga as diretrizes de implementação dos princípios e práticas restaurativas no sistema judiciário dos países interessados, mas que são passíveis de adaptação.

Em 2005, Marshall, Boyack e Bowen abordam a JR na Nova Zelândia, destacando suas práticas como iniciativas independentes, com base comunitária e apoio legal por meio de leis que fazem menção explícita à JR e colocam as agências estatais na expectativa de acomodar, encorajar e assessorar os processos relativos a ela. Os autores ainda acrescentam a ideia de que a JR pode ser considerada como uma abordagem colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos e pode ser empregada em uma variedade de situações (familiar, profissional, escolar, no sistema judicial etc.). Ela pode também usar diferentes formatos para alcançar suas metas, incluindo diálogos entre a vítima e o infrator, “conferências” de grupo de comunidades e familiares, círculos, painéis comunitários, e assim por diante (MARSHALL; BOYACK; BOWEN, 2005).

Ainda no ano de 2005, foi publicado o livro “Justiça Restaurativa” (SLAKMON; DE VITTO; PINTO, 2005), fruto de uma iniciativa realizada em parceria entre a Secretaria de Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça do Brasil e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), voltado a difundir os princípios restaurativos no país com temas que abrangem a JR no âmbito judiciário e educacional. Os autores acrescentam que o modelo restaurativo, se bem aplicado, pode constituir um importante instrumento para a construção de uma justiça participativa.

Em 2006, Morrison publica o artigo “Bullying Escolar e Justiça Restaurativa: Compreensão Teórica do Papel do Respeito, Orgulho e Vergonha”, com o intuito de desenvolver a perspectiva teórica da JR e o objetivo de avançar na compreensão do bullying escolar e da eficácia das intervenções. A autora apresenta, ainda, a construção do entendimento teórico da JR no contexto do bullying escolar, particularmente a interação dos sentimentos de respeito dos estudantes em relação às pessoas e à instituição.

Em 2007, foi publicado o material “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” (EDNIR, 2007), que é parte integrante de um conjunto de materiais de registro de implementação do Projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”, projeto da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), executado pelo Centro de Criação de Imagem

Popular (CECIP) com a participação dos Juízes das Varas da Infância e da Juventude de Guarulhos e Varas Especiais da Infância e da Juventude da Capital (SP).

Foi publicado, também em 2007, o material “Pensar a Justiça Restaurativa no Brasil” (BRASIL, 2007), fruto dos Anais da Audiência Pública realizada na Câmara dos Deputados em 2005 para debater sobre o paradigma da JR. O material foi organizado pela Câmara dos Deputados, Comissão de Legislação participativa, contextualizando que a JR se propõe a ser uma nova ferramenta na lide com o conflito e a violência, sem retroalimentar a violência, sem fazer uso de ameaça, de coerção, de punição, de castigo, atendendo às necessidades de todos os envolvidos no conflito, sem exclusão, sem ameaças, promovendo uma efetiva reflexão sobre o valor que está por trás de uma norma rompida, propondo uma mudança de paradigma.

Em 2008, Pallamolla apresenta sua dissertação de mestrado “A Justiça Restaurativa – da Teoria à Prática – Relações com o Sistema de Justiça Criminal e Implementação do Brasil”. Nela, a JR destaca-se no cenário internacional contemporâneo como uma forma de resolução de conflitos diversa do modelo penal tradicional, e sustenta, dentre outras coisas, a participação da vítima na resolução dos conflitos, a reparação do dano e a responsabilização do ofensor de maneira não estigmatizante e excludente.

Ainda em 2008, Melo, Ednir e Yazbek realizam a publicação do material “Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: Aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania”, composto por um material impresso, um DVD e um CD que trazem a público os fundamentos e o modo de estruturação teórico-prática de justiça restaurativa e comunitária – Projeto Justiça, Educação, Comunidade: parcerias para a cidadania –, implementado em São Caetano do Sul, São Paulo, desde julho de 2005, e já conseguiu gerar práticas e conhecimentos inovadores, consolidando-os em uma proposta de tecnologia social que está sendo aplicada e recriada em outros municípios do Estado de São Paulo.

Em 2009, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 3 (PNDH3) (BRASIL, 2009) foi publicado e, no Eixo 4, “Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência”, no item 17, “Promoção do sistema de justiça mais acessível, ágil e efetivo, para o conhecimento, a garantia e defesa dos direitos”, propõe-se, no inciso III, “a utilização de modelos alternativos de solução de conflitos”, no item D,

“Incentivar projetos pilotos de Justiça Restaurativa, como forma de analisar seu impacto e sua aplicabilidade no sistema jurídico brasileiro”. O PNDH3 (BRASIL, 2009) pressupõe também ações formativas junto às comunidades e profissionais sobre modelos alternativos de solução de conflitos.

Ainda em 2009, Schuller, em sua tese de doutorado “Veredito: Escola, Inclusão, Justiça Restaurativa e Experiência de Si”, discorre sobre a JR através da tecnologia do Círculo Restaurativo, em que se busca a transformação das experiências de si mesmo dos indivíduos colocados na posição de ofensor a partir de práticas discursivas nas escolas de Porto Alegre. A autora tece uma crítica quanto a essa prática da JR, utilizando o termo “maquinaria jurídico-escolar”, atentando para o fato de o Círculo Restaurativo colocar-se como um procedimento de verdade e governo, empregando o exercício do poder soberano, disciplinar e de controle, por meio de “tecnologias de si”, tais como a exposição pública, a confissão, a responsabilização e o acordo.

Também em 2009, Ceccon publica o livro “Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar”, destinando um capítulo para discussões sobre a JR, através da problematização de como interromper as violências e como restaurar os danos através dos princípios e práticas da JR.

Grossi et al., também em 2009, publicam o artigo “Implementando Práticas Restaurativas nas Escolas Brasileiras como Estratégia para a Construção de uma Cultura de Paz”, apresentando os resultados da pesquisa de avaliação e monitoramento de práticas restaurativas desenvolvidas em três escolas da rede pública e privada de Porto Alegre. Conceituam a JR como uma abordagem inclusiva e colaborativa, baseada nos valores de inclusão, pertença, solidariedade e escuta ativa, que prevê a participação de alunos, professores, comunidade, família e rede de apoio nas situações de conflitos e violências visando à restauração das relações sociais. Concluiu que o *bullying* no ensino fundamental foi percebido como principal expressão de violência nas escolas participantes e que os círculos restaurativos realizados contribuíram para a instauração de práticas dialógicas e afirmação de acordos que contemplaram as necessidades das vítimas e comunidade afetada. 90% das pessoas sentiram-se ouvidas e respeitadas, o que evidencia a necessidade contínua de fortalecimento dessas práticas no cotidiano escolar.

Em 2010, Zagallo, em sua dissertação de mestrado “A Justiça Restaurativa no Brasil: entre a utopia e a realidade”, contextualiza a JR, desde a década de 1970,

como alvo de atenção de estudiosos e profissionais interessados em alternativas ao sistema de justiça punitivo tradicional, analisando projetos pilotos no Brasil à luz das ideias de Jonh Braithwaite, autor que apresenta, no debate internacional, o cuidado com a resposta para a seguinte indagação: “O que é a JR?”, para que a qualquer programa ou resultado não se atribua a definição de restaurativo. Zagallo (2010) reforça a ideia de que não basta a mera devolução à comunidade dos conflitos para se alterar a lógica punitiva atual. O surgimento de uma alternativa efetivamente emancipadora, de acordo com a conclusão da pesquisa, dependia do sucesso das atuais práticas restaurativas analisadas nos projetos piloto desenvolvidos naquela época no Brasil.

No ano de 2010, Pranis publica o livro “Processos Circulares de Construção de Paz”, fazendo também menção a uma das práticas da JR: os círculos, apresentando o embasamento teórico e as práticas de círculos, desde seu funcionamento, tipos de círculos existentes, fundamentos dos círculos e alguns estudos de caso, inclusive processo de círculo nas escolas, fomentando o seu potencial no processo de reflexão e intervenção nos conflitos.

Ainda em 2010, Araújo, em sua dissertação de mestrado “Justiça Restaurativa na escola: Perspectiva Pacificadora?”, descreve e reflete sobre a primeira Central de Práticas Restaurativas numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre – RS, a partir do Projeto Justiça Restaurativa para o século XXI, tendo como foco a realização do Círculo Restaurativo, com o intuito de divulgação e auxílio no processo de implementação em outras instituições.

Em 2011, Boonen apresenta, em sua tese de doutorado “A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação”, a concepção de que a JR é um campo emergente e dinâmico, que se caracteriza por lidar de forma transversal com práticas e saberes de diferentes áreas. Sugere que a JR potencializa a participação dos sujeitos e a instauração dos direitos humanos. A autora delinea a ação de formação em JR desenvolvida pelo Centro de Direitos Humanos e Educação Popular na cidade de São Paulo (CDHEP) com jovens em conflito com a lei. Segundo a conclusão da autora, “A Justiça Restaurativa é uma tentativa de favorecer a educação para a cidadania, para formar sujeitos de direito, capazes de assumir responsabilidade no mundo a partir de sua prática” (BOONEN, 2011, p. 06).

Também em 2011, Elizabeth Elliott analisa a JR a partir do confronto com as limitações do paradigma retributivo em oferecer respostas que atendam aos danos e

às necessidades dos envolvidos como um paradigma de justiça que privilegia o “cuidado” como estratégia não punitiva, não se configurando apenas como uma alternativa retributiva adicional, mas como uma abordagem holística e inovadora, que promove relações pacíficas.

A visão holística convida os envolvidos a refletir e pôr em prática os valores necessários para se viver bem e em harmonia com os outros. Trata-se de um modo de compreender os relacionamentos, abordando-os por meio de práticas que consideram três elementos essenciais: atender às necessidades dos participantes, reparar os danos e promover os valores comuns da comunidade (BRASIL, 2018, p. 67).

Ainda no ano de 2011, são publicados dois Guias de Orientação, sendo o primeiro um Guia de Práticas Circulares (“O uso de círculos de construção de paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis”), elaborado pelas autoras Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011), em parceria com o Centro de Justiça Restaurativa da Suffolk University, com o objetivo de apresentar um grupo de ferramentas flexíveis, tendo possibilidade de aplicação em contextos diversos como serviços com adolescentes, bem-estar da criança, educação e todos os tipos de programas preventivos; e o segundo, um Guia do Facilitador (“Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção da Paz”), desenvolvido pela autora Kay Pranis (PRANIS, 2011), ambos traduzidos por Fátima De Bastiani, que aborda o processo circular como ferramenta que trabalha intencionalmente a criação de um espaço seguro para discutir problemas, visando a melhorar os relacionamentos.

Em 2012, Zehr publica uma nova obra, “Justiça Restaurativa”, destacando que, desde os anos 1970, vêm surgindo diversos programas e práticas em centenas de comunidades de vários países do mundo. Destaca também que, em muitas localidades, a JR é considerada um sinal de esperança e um rumo para o futuro. O autor ressalta o que não é JR, apresentando-a como uma bússola, e não um mapa (ZEHR, 2012). Apresenta também os princípios e práticas restaurativos.

No ano de 2012, também foi publicado o artigo “Dez anos de práticas restaurativas no Brasil: A afirmação da Justiça Restaurativa como política pública de resolução de conflitos e acesso à justiça” (ORSINI; LARA, 2012). Ele apresenta a JR como um método de solução de conflitos e aponta que, a partir da Resolução

2.002/12 do Conselho Econômico e Social da ONU, a metodologia se consolidou no Brasil como uma das portas de acesso à Justiça em seu sentido amplo:

[...] após dez anos das primeiras práticas restaurativas em Porto Alegre-RS, pode-se afirmar que a Justiça Restaurativa se constitui em um importante instrumento para a construção de uma justiça participativa, de modo a operar real transformação, com soluções compartilhadas, e em uma nova forma de promoção dos direitos humanos e da cidadania, da inclusão e da paz social com dignidade (ORSINI; LARA, 2012, p. 305).

No mesmo ano, publicou-se também um material destinado ao “Curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Educadores” (SÃO PAULO, 2012), sendo elaborado para os Professores Mediadores Escolares e Comunitários, vinculados ao Sistema de Proteção Escolar da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, conforme Cooperação Técnica entre o Ministério Público do Estado de São Paulo e a Secretaria Estadual de Educação. A abordagem de uma cultura de paz e de introdução dos valores da convivência nas escolas é fundamental para uma formação mais cidadã das nossas crianças e jovens e é uma necessidade dos tempos atuais. Quando se fala em cultura de paz, fala-se em aprendizagem cooperativa, em educação multicultural, em aprendizagem de valores, em redução de preconceitos e na criação de uma cultura de prevenção de violência. A escola, em razão da diversidade e da pluralidade, é palco constante de conflitos interpessoais, os quais, muitas vezes, desencadeiam a violência. Nesse contexto desafiador, as ferramentas e as habilidades da JR podem colaborar para uma melhoria na prevenção e na resolução de conflitos escolares (NUNES, 2012).

Em 2012, Lederach publicou o livro “Transformação de Conflitos”, que apresenta possibilidades da transformação de conflitos em oportunidades de mudança. Dentre as possibilidades apresentadas, o autor discorre sobre os princípios e práticas da JR, resguardando o potencial restaurativo dos seus procedimentos.

Também em 2012, Amstutz e Mullet publicam a obra “Disciplina Restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo”. As autoras contextualizam situações escolares conflituosas como uma oportunidade para aprender, crescer e formar um espírito de comunidade e mostram que os princípios e valores da JR têm muito a contribuir com o modo de conviver.

Já em 2013, foi publicado o artigo “Justiça Restaurativa e Educação: perspectiva para uma cidadania participativa”, no qual a autora (CAMARA, 2013) faz

uma abordagem acerca da aplicabilidade da JR como um mecanismo de perpetuação de uma cultura de paz, por meio da educação, com propósito para uma cidadania emancipatória, propiciando o diálogo, conscientização do agressor e responsabilidade em reparar o ato praticado.

Em 2014, o Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo (CDHEP, 2014) publica o Relatório Final do Projeto Piloto Nacional “Novas Metodologias de Justiça Restaurativa com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei. Justiça Restaurativa Juvenil: conhecer, responsabilizar-se, restaurar”, ação subsidiada pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SDH), em parceria com as Varas da Infância e Juventude (VIJ) de São Paulo e de São Caetano do Sul (SCS), Coordenadoria da Infância e da Juventude (CIJ) do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP), Ministério Público (MP) e Associação Brasileira de Magistrados (ABM), Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude.

Por meio da utilização de metodologias restaurativas, o projeto apresenta novidades na intervenção, para que o jovem assuma a responsabilidade pelo seu ato, e o dano seja restaurado, assim como as relações entre os jovens, seus familiares e suas comunidades. Chama também à responsabilidade os agentes do Estado, para que esses, paralelamente às ações do jovem, restaurem ou instaurem os direitos e garantam o funcionamento da rede de proteção para encorajar outros a experimentarem e avançarem, e que a Justiça Juvenil Restaurativa seja vista como um caminho necessário, possível e promissor. Contudo, é um caminho novo, ainda não trilhado. A publicação do relatório foi um convite para que novos personagens sigam adiante na tarefa de restaurar a justiça, o que pede, concomitantemente, a instauração de direitos, sobretudo, os sociais básicos que garantem a proteção da infância e juventude.

Em 2014, Penido e Mumme publicam o artigo “Justiça Restaurativa e suas Dimensões Empoderadoras”, definindo a JR como:

um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, técnicas e ações, por meio dos quais os conflitos que causam dano são solucionados de modo estruturado, com a participação de vítima, ofensor, famílias, comunidade e sociedade, coordenados por facilitadores capacitados em técnica autocompositiva e consensual de conflito, tendo como foco as necessidades de todos envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para o evento danoso e o empoderamento da comunidade e sociedade, por meio da reparação do dano e recomposição do tecido social rompido pela infração e suas implicações para o futuro (PENIDO; MUMME, 2014, p. 76).

Em 2015, Tonche apresenta, em sua tese de doutorado “A construção de um modelo ‘alternativo’ de gestão de conflito: usos e representações de justiça restaurativa no estado de São Paulo”, a ideia de que a JR é vista no território brasileiro como uma forma alternativa de administração de conflitos, e o que corrobora essa percepção é o fato de que essas novas formas de gerir conflitos têm acontecido nas mais diversas regiões do país. A autora demonstra que a JR, a despeito de seu potencial transformador, ainda tem se defrontado com dificuldades para ser efetivamente implantada, porque observou resistências desde a fundamentação teórica até o não entendimento por parte dos profissionais, adolescentes e famílias participantes.

Ainda em 2015, Lima e Junior publicam o artigo “Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares”. Os autores buscam demonstrar uma alternativa para as resoluções de conflitos no interior das escolas, demonstrando que a cultura de punição é muito disseminada culturalmente nas instituições ocidentais. Para tanto, é sugerida a JR para mediar os conflitos escolares. Baseiam-se na implementação das práticas da JR em São Paulo, Porto Alegre e Nova Zelândia para a tessitura da pesquisa. Os autores concluíram que, além de resolver os conflitos de forma dialogada e aberta, a disseminação de práticas restaurativas embasadas em conceitos de democracia e de igualdade proporcionará uma maior participação de todos os envolvidos, além de educar os estudantes para a vida social e para a cidadania, de forma a esses conceberem as relações sociais de maneira dialogada e participativa, quebrando preconceitos e discriminações.

No ano de 2015, a Associação Brasileira de Magistrados (ABM) realiza uma campanha através da publicação do material “Justiça Restaurativa do Brasil: a paz pede a palavra” (BRASIL, 2015), em parceria com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que objetivou integrar os magistrados e ampliar a compreensão do tema, além de divulgar práticas exitosas, no fortalecimento de uma teia de paz social com diversas entidades parceiras no movimento de difusão da JR, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

No ano de 2016, foi publicada a Resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) nº 225/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça

Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, sendo um marco referencial da JR, considerando as recomendações da ONU para fins de implementação da JR nos estados membros, expressas nas resoluções 1999/26, 2000/14 e 2002/12, e estabelece seus princípios básicos, propondo que se olhe para os aspectos relacionais, individuais e sociais que contribuem para a complexidade do fenômeno do conflito e da violência, sugerindo abordagens restaurativas que promovam mudanças de paradigmas. Esta resolução conceitua a JR como “um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais, motivadores de conflitos e violência” (BRASIL, 2016, p. 1). Apresenta, em seu conjunto, as atribuições do CNJ, as atribuições dos tribunais de justiça, o atendimento restaurativo em âmbito judicial, o facilitador restaurativo, a formação e a capacitação e o monitoramento e a avaliação.

Em 2016, também é publicada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) a obra “Justiça Restaurativa: Horizontes a partir da Resolução CNJ 225” (BRASIL, 2016), resultante da experiência dos membros do grupo de trabalho que idealizou a aprovada Resolução CNJ nº 225/2016, na qual se destaca a JR ao introduzir nova perspectiva para a solução de conflitos, primando pela inovação e sensibilidade, na medida em que busca ouvir as queixas das vítimas e os motivos dos ofensores, promovendo aproximação entre ambos, suas famílias e a comunidade em que vivem (BRASIL 2016).

Ainda em 2016, o promotor de justiça Doutor Ozório Nunes publicou o livro “Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores” (NUNES, 2016), apresentando sua obra com o objetivo de auxiliar na rotina escolar quanto à resolução de conflitos e na prevenção à violência nos relacionamentos humanos do cotidiano da sala de aula, propondo a construção de uma cultura de paz nas escolas. O livro apresenta práticas da JR como possibilidades nesse cenário.

O Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, também no ano de 2016, lança um material de apoio intitulado “A Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar – Instaurando o Novo Paradigma”, com o auxílio do Instituto de Soluções Avançadas (ISA – ADRS), que desenvolve ações de medição e gestão de conflitos, elaborado pelas autoras Célia Maria Passos de Oliveira e Olga Oliveira Passos Ribeiro. O material apresenta a ideia de que os ambientes educacionais contemporâneos, em sintonia com o Plano e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos

Humanos, sob a égide do princípio da excepcionalidade da intervenção judicial e da chamada Lei do Bullying, alcancem e consolidem a cultura de valorização democrática da diversidade (RIO DE JANEIRO, 2016).

Em 2017, realizou-se, pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), uma pesquisa intitulada “Pilotando a Justiça Restaurativa: o papel do poder judiciário”, sendo o resultado do relatório analítico publicado em 2018 (BRASIL, 2018), tendo como instituição executora a Fundação José Arthur Boiteux, da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis. O objetivo dessa pesquisa foi investigar, no território nacional, os campos de atuação da JR, considerando o espaço temporal de 2004-2017, para conhecer o “estado da arte”, o “rosto” dos programas de JR desenvolvidos, promovendo um processo reflexivo sobre a teoria, a prática e o sentido atribuído à JR no Brasil. Dentre os resultados apresentados, apesar de todos os limites encontrados no processo de implementação de ações/projetos e programas de JR, pressupõe-se impacto positivo na vida das pessoas, comunidades e instituições envolvidos.

No ano de 2018, as autoras Katherine Evans e Dorothy Vaandering publicam a obra “Justiça Restaurativa na Educação: promover a responsabilidade, cura e esperança nas escolas”. O livro define o que é Justiça Restaurativa na Educação (JRE), que engloba inúmeros termos e abordagens, sendo os mais comuns “práticas restaurativas, disciplina restaurativa, abordagens restaurativas, medidas restaurativas e práticas de justiça restaurativa” (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 15). A obra também propõe que a implementação da JR nos ambientes escolares é fundamentalmente algo que fortalece a cultura relacional e de interconexões na escola.

Ainda em 2018, é publicado um material para Educadores, “Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas: guia prático para educadores” (SÃO PAULO, 2018), elaborado pelo Doutor Antônio Carlos Ozório Nunes, em parceria com a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo e o Ministério Público. O guia é um documento orientador que traz informações, ferramentas e técnicas para o gerenciamento de conflitos com foco em um trabalho preventivo e na formação dos educadores para práticas de resolução de conflitos. Destaca que “as Práticas Restaurativas constituem-se em procedimentos e atividades proativas que podem colaborar para a prevenção e para a resolução positiva de conflitos em geral,

contribuindo para evitar a violência e garantir o desenvolvimento de boas relações no espaço escolar” (NUNES, 2018, p.10).

Levando em consideração as informações expostas até aqui, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) sumariza a JR em quatro momentos interconectados, observando-se a narrativa das histórias na literatura quanto à relação dialetizada entre a teoria e prática da JR: 1. A década de 1970, como a emergência das experiências restaurativas, inicialmente em comunidades indígenas, na sua relação com a justiça penal; 2. A década de 1980, com a emergência da teorização; 3. A década de 1990, como a da expansão; e 4. As décadas iniciais do século XXI, como período revisionista e de amadurecimento e que marca sua introdução no Brasil, a partir dos primeiros anos da década de 2000 (BRASIL, 2018).

Observa-se que a JR vem expandindo seus espaços de atuação, sobretudo no Brasil, ganhando mais destaque após a publicação da Resolução do CNJ nº 225/2016 (BRASIL, 2016), conceituando a JR e fomentando processos formativos dentro dessa temática. No entanto, não se pode perder de vista os princípios e valores que permeiam a JR, visando ao desenvolvimento de ações e práticas que valorizem a disseminação do seu conceito e a ampliação de suas possibilidades.

2.2 Princípios e valores da JR

A JR traz cinco princípios ou ações-chave, de acordo com Zehr (2015):

1. Focar, antes de tudo, os danos e consequentes necessidades da vítima, mas também da comunidade e do ofensor.
2. Tratar das obrigações que resultam daqueles danos (as obrigações dos ofensores, bem como da comunidade e da sociedade).
3. Utilizar processos inclusivos, cooperativos.
4. Envolver a todos que tenham legítimo interesse na situação, incluindo vítimas, ofensores, membros da comunidade e da sociedade.
5. Buscar reparar os danos e endireitar as coisas na medida do possível (ZEHR, 2015, p. 49).

É possível pensar a JR a partir dos seus princípios como um processo cooperativo e inclusivo, numa atitude de respeito por todos os envolvidos. Segundo o autor, um mal/dano provoca ondas de repercussão e acaba por perturbar a teia como um todo. Nesse sentido, relações implicam obrigações e responsabilidades mútuas e a preocupação com o restabelecimento de todos os envolvidos: aqueles diretamente prejudicados, os que provocaram o dano e suas comunidades. A JR prefere processos inclusivos, colaborativos e decisões consensuais. Estimula

decisões que promovem responsabilidade, reparação e restabelecimento para todos (ZEHR, 2015).

Zehr (2015) acrescenta, também, cinco princípios interligados à aplicação para uma abordagem restaurativa: 1. Convidar à plena participação e consenso, que diz respeito ao convite que pode ser feito a todos aqueles que se sentem interessados numa situação de conflito a participar de um diálogo sobre os problemas e ter voz no tocante aos resultados ou decisões tomadas; 2. Reparar o que foi rompido, que diz respeito às interações e situações cotidianas que podem gerar desequilíbrios nas relações, sendo a abordagem restaurativa uma possibilidade de criar espaços para a reparação dessas questões. 3. Buscar responsabilidade direta e total, podendo fomentar um ambiente onde todos são estimulados a assumir seu papel, de forma respeitosa. 4. Reunir o que foi dividido, que seria identificar onde ocorrem divisões na comunidade e trabalhar para chegar ao equilíbrio, à compreensão e à reconciliação. 5. Fortalecer a comunidade para prevenir danos futuros, acrescentando que as comunidades podem utilizar as situações conflituosas para aprender, crescer e promover mudanças positivas, tornando-se um lugar mais saudável e justo para todos.

A Resolução nº 225/2016 do CNJ (BRASIL, 2016) apresenta como princípios da JR: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade, dialogando com os princípios expostos por outros autores que abordam essa temática.

Carvalho (2005) apresenta três dimensões que revelam os princípios fundamentais nos quais se baseia a JR:

(i) empoderamento do ofensor por meio do desenvolvimento de sua capacidade de assumir responsabilidade sobre seus atos e de fazer suas escolhas; (ii) reparo de danos, ou seja, contrariamente à Justiça estritamente retributiva, que se atém exclusivamente ao ofensor, a Justiça Restaurativa enfoca também a vítima, seu grupo familiar e suas necessidades a serem reequilibradas; (iii) e, por fim, resultados integrativos, restaurando a harmonia entre os indivíduos, re-estabelecendo o equilíbrio e identificando e provendo, por meio de soluções duradouras, necessidades não atendidas (CARVALHO, 2005, p. 218).

Zehr (2015) atenta-se para a necessidade de, diante da expansão do campo da JR com tanta rapidez e em tantas direções, inclusive para muito além do contexto da justiça criminal como escolas, universidades, entre outros, ver a questão do lugar

onde estamos caminhando e que não é fácil caminhar para o futuro com integridade e criatividade se não tivermos uma visão clara dos princípios que norteiam a JR. Somente essa visão poderá oferecer a bússola de que precisamos para encontrar o norte num caminho inevitavelmente tortuoso e incerto. Nessa perspectiva, articular os conceitos da JR e seus princípios pode corroborar a disseminação de suas práticas sem distorcer de fato a sua essência. No entanto, os princípios da JR são úteis apenas se estiverem enraizados em certos valores subjacentes.

John Braithwaite (2002) apresenta também quatro princípios da JR, sendo eles: o empoderamento, em que as partes devem ter voz; a igualdade entre as partes, talvez seja até óbvio, mas é importante ressaltar que o procedimento de JR deve se preocupar com as necessidades de ambas as partes – ofendido e ofensor – e da comunidade na mesma medida; a escuta respeitosa, como forma de manifestar a igualdade das partes; e o respeito aos direitos fundamentais, especialmente os previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRAITHWAITE, 2002).

No posfácio para a terceira edição de “Trocando as lentes” (ZEHR, 2010), o autor apresenta a ideia de que, para além dos princípios da JR, a “roda” da justiça deve estar cercada por um aro de valores. Destaca a importância especial de três valores na JR, a saber: respeito, humildade e maravilhamento. Os princípios da JR são úteis apenas se estiverem enraizados em valores subjacentes.

O primeiro valor (respeito) traduz a essência da JR: “para dizer com poucas palavras, a justiça restaurativa é respeito, respeito por todos, mesmo por aqueles que são diferentes de nós” (ZEHR, 2010, p. 266). Se levamos a sério, tentando ativamente respeitar as perspectivas, as necessidades e valor de todos os envolvidos, inevitavelmente faremos justiça de modo restaurativo. O segundo valor (humildade) é outro valor chave. O autor apresenta duas ideias a respeito da humildade, sendo a primeira não desejar excessivo reconhecimento como um valor importante para aqueles que forem desenvolver ações relativas à JR, e a segunda, um reconhecimento profundo dos limites do nosso conhecimento. A humildade nos ajuda a ter muito cuidado para não fazer generalizações, aplicando o que presumimos saber às situações de outras pessoas, e nos força também a ter profunda consciência de como nossa biografia pessoal molda conhecimento e preconceitos. Nosso gênero, cultura, etnia e histórico pessoal e coletivo informam profundamente o modo como conhecemos e o objeto do nosso conhecimento. A

humildade nos convida a apreciar com profundidade e grande abertura a realidade do outro (ZEHR, 2010).

O terceiro valor (maravilhamento) é também apresentado como o assombro. O maravilhamento, o assombro, significam a apreciação do mistério, da ambiguidade, do paradoxo e até das contradições. A habilidade de viver com aquilo que desconhecemos, com surpresas e com o aparentemente ilógico, é essencial para a prática adequada da JR. Maravilhamento é vivenciar o desconhecido como prazer, como oportunidade de ressignificar o olhar e apreciar novas possibilidades.

Nessa perspectiva, o campo da JR promete ser muito prazeroso. Ainda estamos começando a aprender, há muita coisa que ainda não sabemos. Se trilharmos o caminho da JR com respeito e humildade, com atitude de maravilhamento, ele pode nos levar na direção de um mundo onde gostaríamos que nossos filhos e netos vivessem (ZEHR, 2010).

Ainda assim, o autor considera o “respeito” como valor nodal da JR, pois, “[...] quando não respeitamos uns aos outros, não há Justiça Restaurativa, mesmo se adotarmos fielmente os seus princípios” (ZEHR, 2012, p. 48).

Marshall, Boyack e Bowen (2005, p. 271-273) afirmam que “a visão e a prática da JR são formadas por diversos valores fundamentais que distinguem a justiça restaurativa de outras abordagens mais adversas de justiça para a resolução de conflitos”. Os mais importantes desses valores incluem: participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança.

Segundo Pallamolla (2017, p. 96), “[...] o valor citado com maior frequência pelos autores por ela analisados é o respeito”. Além dele, dignidade individual, inclusão, responsabilidade, humildade, cuidado mútuo, reparação e não dominação são valores do processo mencionados.

Os princípios e valores da JR devem nos auxiliar como norteadores das ações num determinado contexto. A partir do momento em que nos apoiamos neles, o caminho a ser trilhado fica mais nítido e corremos um risco menor de realizar práticas que não atendam ao modelo proposto pela JR.

2.3 Práticas Restaurativas

Na busca de um mundo mais justo, regido por relações de respeito e cooperação entre as pessoas, a JR apresenta algumas práticas apoiadoras desse processo e proporciona, além de seu aporte teórico (estruturando-se pela sua origem, conceito, princípios e valores), um aporte prático, oferecendo uma maneira concreta de pensar sobre justiça no âmbito da transformação de conflitos e construção de paz.

O campo da JR, ao longo dos anos, tornou-se diversificado, contando com práticas como os encontros vítima-ofensor (envolvem basicamente aqueles diretamente prejudicados e os responsáveis pelo dano), as conferências de grupos familiares (inclui os familiares ou outras pessoas que possam ser significativas para as partes diretamente envolvidas) e os processos circulares (ZEHR, 2015).

O Processo Circular, segundo o juiz responsável pela JR no Estado de São Paulo, doutor Egberto Penido, é a prática escolhida para disseminar os princípios e valores da JR no estado. Ela foi eleita pela sua diversidade de aplicações, que vai além da resolução de conflitos, pois considera as nuances presentes nos desafios da convivência. Em virtude do envolvimento da comunidade, os diálogos dentro dos círculos são mais abrangentes do que em outras práticas da JR. A partir desta informação, contextualizaremos de maneira mais aprofundada apenas os processos circulares.

A denominação “Círculo” foi escolhida porque exprime tanto a disposição espacial das pessoas no encontro restaurativo, quanto comunica os princípios da igualdade e da horizontalidade objetivados nesses encontros (BRANCHER; SILVA, 2008).

Kay Pranis (2010), referência sobre os processos circulares e criadora deste método que envolve a composição de práticas ancestrais com tecnologias sociais contemporâneas, alicerçadas na forma de diálogo, de democracia e inclusão, aborda, em sua obra “Processos Circulares de Construção de Paz” (PRANIS, 2010), a filosofia, a natureza do processo de aplicabilidade dos diversos tipos de Círculo, nos diferentes contextos e com distintos propósitos. Ela também oferece um roteiro para organizar esses círculos e afirma que o processo passou por algumas modificações ao longo dos anos, sendo utilizado na sociedade contemporânea como métodos para transformação dos conflitos: “nossos ancestrais se reuniam num

círculo em torno do fogo. As famílias se reuniram em volta da mesa há séculos. Hoje a comunidade está aprendendo a se reunir em círculo para resolver problemas, apoiar uns aos outros e estabelecer vínculos” (PRANIS, 2011, p. 15).

De acordo com o Guia do Facilitador de Círculos (PRANIS, 2011), o círculo é um processo de diálogo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas muito difíceis e dolorosos, a fim de melhorar relacionamentos e resolver diferenças. A intenção do círculo é encontrar soluções que sirvam para cada membro participante. O material ainda aponta que “o processo do círculo está baseado na suposição de que cada participante do círculo tem igual valor e dignidade, dando então voz igual para todos os participantes” (PRANIS, 2011, p. 11).

Fazer uso de um processo circular não é simplesmente colocar cadeiras em círculo. É necessária uma preparação cuidadosa, com objetivos pré-definidos e intencionalidade das ações. O Guia do Facilitador de Círculos apresenta também a ideia de que há três tarefas principais na preparação de um círculo quando o objetivo é a resolução de conflitos: “preparar as partes, planejar os pontos específicos do círculo e a autopreparação” (PRANIS, 2011, p. 12).

Pranis (2011) acrescenta que:

Os círculos combinam de forma harmônica o antigo e o novo. Para algumas culturas são considerados espaços sagrados. E de fato são. Evocam o melhor das pessoas. Conduzem ao reaprendizado da convivência e ensinam, na prática, a lidar com as diferenças. Ressurgem como uma alternativa de comunicação ao modelo de reunião contemporâneo, hierarquizado, que reflete posicionamentos competitivos e expressa a cultura de dominação em que vivemos, onde o poder e o controle estão quase sempre presentes e servem como estímulos constantes para os conflitos e a violência nas mais variadas formas (PRANIS, 2011, p. 10).

Pranis (2011, p. 13) diz que “os Círculos ganham matizes e dinâmicas específicas de acordo com sua motivação e o propósito ao qual se destinam, envolvendo maior ou menor complexidade”. Aborda que há diversos tipos de círculos: de diálogo, de apoio, de celebração, de resolução de conflitos, de construção do senso comunitário, de reintegração, de aprendizagem compartilhada, entre outros, e também uma diversidade de utilização, em diferentes contextos, como dentro dos bairros, das escolas, no local de trabalho e no âmbito da assistência social, desenvolvendo sistemas de apoio mais orgânicos, capazes de ajudar pessoas que estão lutando para reconstruir suas vidas (PRANIS, 2011).

O Círculo, na prática, é formado por elementos estruturais, como “cerimônia de abertura e encerramento, um bastão de fala, um centro e um facilitador ou coordenador” (PRANIS, 2011, p. 26), alicerçados em valores partilhados. Há também o pré-círculo e o pós-círculo, que pressupõem o acompanhamento.

Nessa perspectiva, os círculos vão muito além de uma simples forma geográfica, possibilitando o estabelecimento de conexões entre os participantes, explorando as diferenças e ofertando a oportunidade de participar na tomada de decisão coletiva e na construção de consensos, estimulando um ambiente respeitoso, tornando-se um bom instrumento para a disseminação da “Cultura de Paz”. Há de se considerar a importância do cuidado para com a realização desses processos, uma vez que se corre o risco de distorcer o real sentido dessa prática, conforme algumas críticas já feitas por autores (SCHULLER, 2009), como a reprodução de minitribunais e a exposição dos participantes. Daí a necessidade de formação e capacitação específicas de pessoas para coordenarem e realizarem os processos circulares como “facilitadores” desse procedimento.

Quando um procedimento restaurativo, como, por exemplo, um círculo de construção de paz, é escolhido como forma de resolução de um ato violento, não se está apenas elegendo um procedimento diferente. Na verdade, está se buscando trazer os princípios humanizantes nele contidos para uma forma de convivência mais justa, que transcende o procedimento e que se quer presente no cotidiano das relações (PENIDO, 2016, p. 193). As práticas devem envolver não apenas o tratamento do agravo, mas as ações no sentido da produção de qualidade de vida, em que aspectos como a empatia, o respeito, a autonomia e o empoderamento do indivíduo devem estar presentes. A dinâmica de reflexão e intervenção nos conflitos deve possibilitar a real transformação das pessoas envolvidas, processo como fonte criadora de consciência para os indivíduos e a coletividade, permitindo que o tecido social, ao ser restabelecido, esteja mais enriquecido com a experiência de conscientização e recuperação vivenciadas pelos atores sociais.

A JR recoloca a justiça como um valor construído de modo ativo na relação com o outro. É na relação que a justiça se faz como uma experiência viva. A questão da responsabilidade coletiva é central. Ela objetiva facilitar o desenvolvimento de uma ação coletiva consciente. Para além de uma técnica, a JR pressupõe a criação de condições para que as instituições ressignifiquem suas atuações e, ainda, possibilitem ambientes de promoção de justiça. Ela se faz no dia a dia, na ação de

cada um, sendo fruto de uma escolha, de todo e qualquer cidadão (PENIDO, 2008). Daí conota-se a importância do desenvolvimento e da aplicação de suas práticas, conservando seus princípios.

Há outros autores, como Nunes (2016), Morisson (2005), Thorsborne (2004), que abordam as práticas restaurativas, inclusive, elencando-as em três níveis de intervenção no contexto escolar. Essa abordagem é melhor explicitada no próximo capítulo, destinado às discussões sobre a função formativa da escola e as contribuições dos princípios, valores e práticas da JR na educação para o desenvolvimento dos alunos.

2.4 JR e suas dimensões (eixos) relacional, institucional e social: compreendendo as várias frentes de atuação

A partir do máximo potencial transformador social da JR, que se volta a todas as dimensões do convívio humano, é que a metodologia para sua implementação e difusão no Estado de São Paulo, elaborada pela especialista Mônica Maria Ribeiro Mumme em parceria com os juízes integrantes do Grupo Gestor da Justiça Restaurativa da CIJ/TJSP, propõe a atuação restaurativa nas três dimensões ou eixos da convivência: relacional, institucional e social (SALMASSO, 2016). Essas dimensões não se limitam apenas a procedimentos, incluem também a implementação de políticas públicas.

A primeira delas, relacional, diz respeito às relações que envolvem atos que instigam o olhar para si e no vínculo com o outro, reconhecendo que nossos comportamentos cotidianos podem contribuir para a perpetuação da violência, mas também para uma cultura de paz. Para tanto, visa à construção e à aplicação de técnica/metodologia (PENIDO, 2016). Nessa perspectiva, a dimensão relacional refere-se diretamente à metodologia e ao procedimento restaurativo adotado para lidar com o conflito e fomenta a formação para as técnicas/metodologias da JR para aplicabilidade em situações de conflitos.

A dimensão institucional tem como foco a percepção dos conflitos existentes nas instituições e como essas lidam com eles. É importante que as instituições possam repensar e reformular as suas práticas e as formas de relacionamento das pessoas que a compõem, no sentido de que todos tenham vez e voz, que as necessidades de cada qual sejam ouvidas e compreendidas, em um ambiente

realmente democrático, para que se sintam pertencendo àquele espaço e participem ativamente dos acordos e da elaboração das regras de convívio (SALMASSO, 2016). Nesse sentido, o papel da JR no campo institucional baseia-se na ressignificação de um novo olhar para os conflitos e as relações, instigando o desenvolvimento de ações que potencializem o poder com o outro, que valorizem as relações em sua horizontalidade, cuidando especialmente da prevenção e das ambiências da justiça como valor. É necessário que as pessoas, nos vários níveis institucionais, sejam protagonistas, e não meros receptores de ordens. Reforça-se a corresponsabilidade, para que todos sintam-se responsáveis e atuem positivamente na construção de um ambiente justo e pacífico para todo aquele espaço.

A dimensão social baseia-se na interconexão, articulação de diferentes esferas e instituições para suporte dessas ações/programas/projetos. Essa frente atua principalmente pensando em políticas públicas que contemplem a disseminação e a implementação da JR. Parte-se do pressuposto de que alguém que cometeu um dano ou violência deve ostentar a responsabilização por esse ato, no entanto, essa pessoa não fez isso sozinha, existem “molas propulsoras” da violência e da transgressão, que atuam diretamente sobre ela, muitas vezes, geradas pela própria injustiça nas relações sociais (PENIDO, 2016).

Entendendo que a violência é um fenômeno complexo e que exige o envolvimento de diversos atores, a dimensão social prevê a articulação da Rede de Garantia de Direitos e procura estabelecer a justiça como parâmetro para as relações humanas e institucionais.

Tem-se, assim, o empoderamento comunitário, passando a comunidade de mera expectadora passiva da resolução dos conflitos a corresponsável direta e ativa, juntamente com o Poder Judiciário e com a Rede de Garantia de Direitos, pela solução dos problemas que a atingem. Propõe-se a superação de um modelo de competição, omissão, culpabilização, vitimização, entre outros, para um modelo com valores éticos cooperativos, como a confiança, interdependência, complementariedade e corresponsabilidade.

Essas três dimensões (eixos) de atuação da JR são acompanhadas por Polos-Irradiadores, que são locais (dentro e fora do judiciário) que têm o desafio de receber propostas, inovando a prática de resolução de conflito através da atuação nas três dimensões (eixos) supracitadas, por meio da implementação da JR (MUMME, 2016), retomando valores éticos e de justiça.

2.5 JR: do paradigma do poder ao paradigma da cooperação

Sociedades são marcadas pelas diversidades humanas e, nesses contextos, os conflitos são inevitáveis. Diferentes pontos de vista, visões de mundo, necessidades, valores entram em confronto direto. Para regular as relações humanas em uma sociedade, estabelecem-se regras sociais e leis dentro de determinadas concepções de justiça.

Faz-se necessário um longo processo de educação, socialização e desenvolvimento moral para que seres humanos aprendam, compreendam, interajam e respeitem as regras de uma sociedade. No entanto, esse processo não elimina as possibilidades de que essas regras sejam burladas ou desrespeitadas. Uma das maneiras de lidarmos com essas transgressões é o sistema punitivo. Salmasso (2016, p. 20) afirma que o sistema punitivo não promove uma cultura de responsabilização, de respeito ao outro e de paz; ele “sequer atinge as finalidades por ele visadas, muito menos se apresenta, por seus princípios, normas e procedimentos, como capaz de conduzir as pessoas à responsabilidade, ao respeito ao outro e à paz”. O paradigma punitivo utilizado para ações interventivas nos conflitos apresenta algumas debilidades que impedem o desenvolvimento de relações dialógicas, normas construídas coletivamente e autonomia.

Outra maneira de lidarmos com essas transgressões é na atuação com a JR, que, além de problematizar as formas punitivas ao lidar com transgressões, auxilia a reflexão sobre questões mais amplas, como as violências estruturais de classe, gênero e raça que deixam marcas subjetivas na construção da identidade das pessoas e sua reprodução nas relações interpessoais e também nas práticas institucionalizadas. Por meio de seus princípios e práticas, expressa uma outra percepção da relação indivíduo-sociedade no que concerne ao poder. Dá-se, com isso, a oportunidade à emergência de um outro modo de subjetivação, não apenas da postura que se há de ter face ao conflito, como, ainda, uma diversa percepção do outro com quem se confrontou e, sobretudo, da relação com a norma (MELO, 2005).

Superar o paradigma do “poder” para um paradigma de “cooperação” torna-se o maior desafio na disseminação de práticas que optem por modelos dialógicos de reflexão e intervenção de conflitos, como a abordagem restaurativa. Melo (2005) corrobora a ideia de que a JR, com seus princípios e práticas, pode ser uma possibilidade de alcançar a superação da questão supracitada:

Entendo que a justiça restaurativa nos abre de modos vários a um contraste radical com este modelo. Primeiro, ela expressa uma outra percepção da relação indivíduo-sociedade no que concerne ao poder: contra uma visão vertical na definição do que é justo, ela dá vazão a um acerto horizontal e pluralista daquilo que pode ser considerado justo pelos envolvidos numa situação conflitiva (MELO, 2005, p. 60).

Esse cenário exige a compreensão de que todos nós, enquanto seres relacionais, precisamos lançar um novo olhar, como aponta Zehr (2012), “trocar as lentes” em busca da mudança de um padrão relacional de dominação, de punição e de culpabilização, de intimidação e de desqualificação para um de relacionamentos parceiros, potencializadores, colaborativos e respeitosos.

Um paradigma é mais do que uma forma de ver ou uma perspectiva. Exige uma teoria muito bem articulada, combinada a uma sólida gramática e uma física de aplicação – além de certo grau de consenso. Ele não precisa resolver todos os problemas, mas, pelo menos, os mais prementes, e deve indicar a direção a seguir (ZEHR, 2012).

Ao refletir sobre uma possível direção a ser seguida, Melo (2005) acrescenta que o desafio que se nos coloca é de substituir um modelo fundado na lógica dedutiva e punitiva para o espaço do diálogo. Trata-se, portanto, da passagem de um modelo que parte de cima, da regra, para o mundo da conduta e dos sentimentos e sensações, para outra, que vem de baixo, justamente dessas pulsões, paixões, ressentimentos, sensações, sentimentos que ditam as interpretações do mundo e nos levam a agir e a interagir (MELO, 2005).

Nessa perspectiva, conhecer a origem, as definições, os princípios, as dimensões, as práticas, as normativas legais e os contextos de atuação da JR pode ser um dos caminhos possíveis para rumar em direção à construção de um paradigma que considere a cooperação como eixo estruturante, pautado no convite a pensar a justiça como um valor da convivência social e em processos de transformação essenciais. Com isso, possibilita-se lançar um novo olhar sobre os conflitos, seus atores e a comunidade envolvida, refletindo sobre a inserção de novas práticas, novos modos de ser, estar, agir e conviver em sociedade.

2.6 Normativas Legais da JR no Brasil: um breve olhar para os diversos contextos

No nosso país, é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) que primeiramente potencializa um espaço normativo para excepcionar o princípio da obrigatoriedade da ação penal. De lá para cá, foram paulatinamente surgindo outras legislações, incentivando a conciliação, a mediação, a reparação do dano e, enfim, o uso de procedimentos restaurativos (BRASIL, 2018).

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8.069/1990) – impulsionou a implementação da JR no Brasil, ao recepcionar a possibilidade da remissão, diante do amplo rol das medidas socioeducativas, previstas no artigo 112 e seguintes do Estatuto, potencializando a abertura ao restaurativismo por meio da obrigação de reparar o dano (BRASIL, 1990).

A Resolução do CNJ nº 125/2010, que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, avançou mais um passo rumo à institucionalização da Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, assegurando a sua natureza e peculiaridade de oferecer mecanismos de soluções de controvérsias, em especial os chamados meios consensuais, como a mediação, e de prestar atendimento e orientação ao cidadão (BRASIL, 2010).

A Lei n. 12.594/2012, Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), prevê, em seu artigo 35, III, ao tratar dos princípios balizadores da execução das medidas socioeducativas, que seja dada “[...] prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas” (BRASIL, 2012, p. 35).

O movimento pela JR também vem sendo impulsionado pela ONU através das Resoluções 1999/26, de 28 de julho de 1999 (ONU, 1999) e 2002/12, de 27 de julho de 2000 (ONU, 2000), que divulgam as diretrizes de implementação dos princípios e práticas restaurativas no sistema judiciário dos países interessados, mas que são passíveis de adaptação.

Não foram só legislações que balizaram a disseminação e a legitimação da JR, ações como simpósios e elaboração de cartas conjuntas de intenção podem também ser considerados como importantes marcos, com caráter normativo, para a

JR no Brasil. Assim, é considerada a Carta de Araçatuba (redigida em abril de 2005, no âmbito do I Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa realizado na cidade paulista cujo nome a batizou), por ser o primeiro documento a reunir um conteúdo mínimo de princípios restaurativos. A Carta foi ratificada em Brasília, na Conferência Internacional sobre Acesso à Justiça por Meios Alternativos de Resolução de Conflitos, cujos enunciados são semelhantes aos da Carta de Araçatuba, com a inclusão de outras diretrizes.

Em 2006, no II Simpósio sobre Justiça Restaurativa, realizado em Recife (PE), foi elaborada a Carta de Recife, que trouxe em seu conteúdo as crenças de que uma sociedade mais justa, igualitária e pacífica se faz com a participação de todos, e com o respeito ao poder a ser exercido por cada um, privilegiando os valores humanos e o humano em todas as suas dimensões, sendo necessária a introdução dos princípios e práticas da JR para a concretização dessas ideias.

No Brasil, a JR tem registro formal a partir de 2005 (GROSSI et al., 2009), abrangendo inicialmente três lugares: São Caetano do Sul (SP), Brasília (DF) e Porto Alegre (RS) (SALMASSO, 2016), com práticas voltadas para o âmbito judicial inicialmente, com foco na Vara da Infância e Juventude e, posteriormente, estendendo-se para a educação, através da implementação de práticas por meio de projetos em parceria com as escolas.

Em São Caetano do Sul (SCS), por exemplo, foi feita uma parceria entre a Secretaria de Educação e o Sistema de Justiça, e elaborado o projeto “Justiça e Educação: parceria para a cidadania”, para iniciar as práticas restaurativas gradativamente em escolas estaduais. Em Brasília, foi organizado o “Projeto Justiça Comunitária do Distrito Federal – A Justiça sem Jurisdição” no Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirante, e sua ênfase foi na mediação com adultos que cometeram infrações consideradas de baixo potencial ofensivo. Já em Porto Alegre, as Práticas Restaurativas iniciaram com o Projeto “Justiça para o Século 21” na 3ª Vara da Infância e Juventude e, posteriormente, foi sendo expandido para outras instituições interessadas em resolver conflitos com essa abordagem.

No entanto, o marco normativo balizador da JR no Brasil, conforme já exposto nesta pesquisa, foi a Resolução nº 225/2016 do CNJ (BRASIL, 2016). Essa norma não teve a finalidade de impor, mas, sim, apoiar a construção da JR, com sua essência, valores e princípios, como suporte para as ações que já vinham

acontecendo em diversos contextos e necessidades de cada localidade do país, tendo o cuidado de não restringir a JR a uma técnica de resolução de conflitos.

De acordo com os dados publicados na Pesquisa do CNJ “Pilotando a Justiça Restaurativa” (BRASIL, 2018), há programas/ações de JR em 19 unidades federativas, nas cinco regiões, conforme a figura 1:

Figura 1 – Mapa programa/ações de JR (2004-2017)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Pesquisa CNJ/2018

Os programas/ações desenvolvidos nos estados, conforme a figura 1, apresentam uma diversificação de práticas voltadas para: Vara da Infância e Juventude; Tribunal de Justiça; Juizados Especiais Criminais; Juizados da Violência (ou paz) Doméstica; Execução das Penas e Medidas Alternativas e Socioeducativas; Questões relacionadas ao futebol no Juizado do torcedor (Recife); Guarda Municipal e Escolas (BRASIL, 2018).

Olhar para esse mapa e verificar a expansão da JR não necessariamente significa que princípios e valores da JR estejam sendo respeitados. Muitas vezes, nomeiam-se práticas como sendo restaurativas, mas atua-se segundo padrões de justiça retributiva e por meios punitivos. Zehr (2012) faz menção ao fato de que, como o campo da JR tem crescido com tanta rapidez e em tantas direções, há de se

ter o cuidado de planejar nossos programas e ações com os princípios da JR, evitando, assim, desvios e deformações que acontecem apesar de nossas melhores intenções.

A JR é um paradigma em construção. É encontro, reparação, transformação, mas, no Brasil, é também e, sobretudo, responsabilização, resolução, prevenção e pacificação (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, não basta apenas ter o desejo de aplicar as práticas da JR, é preciso conhecê-las, investir na formação e no estudo dessa temática, para que, de fato, possa auxiliar o trabalho no contexto desejado.

2.6.1 Normativas Legais da JR: um olhar para o estado de São Paulo

O Poder Judiciário do estado de São Paulo foi pioneiro, com o estado do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, na construção da JR no Brasil, implementando um dos três projetos-piloto no âmbito do programa “Promovendo práticas restaurativas no sistema de justiça brasileiro”, fomentado pela Secretaria de Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (BRASIL, 2018).

A JR começou a ganhar maior visibilidade no estado de São Paulo, de acordo com Saliba (2009), quando se realizou o I Simpósio Brasileiro de JR em 2005, em Araçatuba (SP).

Em 2008, constitui-se a Coordenadoria da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça de São Paulo, inserindo a JR no planejamento estratégico do TJSP, impulsionando a criação da Seção Técnica de Justiça Restaurativa (por meio da Portaria nº 8.656/2012) sendo “a primeira seção técnica de Justiça Restaurativa instituída em uma Coordenadoria da Infância no país” (PENIDO; MUMME; ROCHA, 2016, p. 185).

No ano de 2016, com a publicação da Resolução CNJ nº 225/2016 (BRASIL, 2016), ampliaram-se os horizontes da JR para os municípios do estado. Anos mais tarde, em 2017, o provimento CSM Nº 2416/2017 (SÃO PAULO, 2017) institui o Grupo Gestor de Justiça Restaurativa no âmbito da Coordenadoria da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo que tem por objetivo fomentar e acompanhar as ações/projetos e programas de JR no estado.

A partir dessas contribuições, alguns municípios do estado de São Paulo começam a pensar no processo de implementação da JR e, nesse movimento, surgem legislações municipais que a validam como política pública, visando a sua aplicação nas diversas instâncias. Um fator interessante a ser destacado na configuração dessas legislações municipais é que todas apresentam a JR como uma via de promoção de uma cultura de paz, destacando a importância de uma atuação conjunta em rede entre as diversas instituições que compõem o município. Sugerem o foco na prevenção, com a utilização do diálogo como premissa para uma convivência humana respeitosa. Algumas delas sugerem também a aplicação dos princípios e práticas da JR na educação visando à resolução dialógica dos conflitos, à reparação dos danos causados e à construção do senso de pertencimento da comunidade.

De acordo com dados obtidos pelo Núcleo Gestor de Justiça Restaurativa do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, até o ano de 2018, 19 municípios estavam desenvolvendo programas/ações/projetos com os princípios e práticas da JR, sendo oito com legislação própria, instituindo-a como política pública: Barueri – Lei municipal nº 1.948 de 29/04/2010 (BARUERI, 2010); Itajobi – Lei municipal nº 1.226 de 05/07/2017; Decreto nº 1.089 de 08/12/2017 (ITAJOBI, 2017); Laranjal Paulista – Lei municipal nº 3.196, de 15/08/2017 (LARANJAL PAULISTA, 2017); Marapoama – Lei municipal nº 823, de 21/06/2017 (MARAPOAMA, 2017); Santos - Lei municipal nº 057, de 22/06/2017 (SANTOS, 2017); São José do Rio Preto – Lei municipal nº 12.977/2018 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018); São Vicente – Lei municipal nº 3.658-A de 12/09/2017 (SÃO VICENTE, 2017) e Tatuí – Lei municipal nº 5.827/2018 de 12/09/2018 (TATUÍ, 2018).

Onze municípios atuam sem legislação própria, contando apenas com ações, programas ou projetos com a utilização dos princípios e práticas da JR: Adamantina (2ª Vara Judicial e Juízo da Infância e Juventude); Americana (Vara da Infância e da Juventude); Boituva (Juízo da Infância e Juventude e 2ª Vara Judicial); Campinas (Vara da Infância e Juventude, Atos Infracionais e Medidas Socioeducativas); Leme (Vara Criminal); Ribeirão Preto (Vara da Infância e Juventude e Anexo da Violência Doméstica e Familiar); São Caetano do Sul (Vara da Infância e Juventude); Capital – Foro das Varas Especiais da Infância e da Juventude – Brás (1ª, 2ª e 6ª VEIJs) e Departamento de Execução da Infância e Juventude (DEIJ); Socorro (1ª e 2ª Varas

Judiciais); Sorocaba (Vara da Infância e Juventude); Tietê (Juízo da Infância e Juventude e 1ª Vara Judicial).

Essas ações/programas/projetos acontecem em diferentes frentes (Vara da Infância e Juventude; Tribunal de Justiça; Juizados Especiais Criminais; Juizados da Violência Doméstica; Execução de Penas e Medidas Socioeducativas; Guarda Municipal e Escolas).

2.7 JR e Construção de Paz

Convém destacar que a “cultura de paz” não pressupõe ausência de conflitos ou sujeitos “passivos”, mas, sim, sujeitos ativos, que lutem por uma sociedade mais justa e humana. A proposta da cultura de paz busca possibilidades para questões que afligem a humanidade. Nesse sentido, é importante considerarmos a relação entre cultura de paz e JR.

O movimento de Cultura de Paz teve início com a Resolução da Assembleia Geral da ONU 53/243 de Setembro de 1999 (ONU, 1999), que teve o título: “Declaração e Programa de Ação Numa Cultura de Paz”. O ano de 2000 foi proclamado o Ano Internacional da Cultura da Paz pela Secretaria Geral das Nações Unidas, com o objetivo de celebrar e encorajar a cultura de paz.

A cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção da violência e à resolução dialógica de conflitos, e fundamenta-se nos princípios de tolerância, solidariedade, respeito à vida, aos direitos individuais e ao pluralismo.

Construímos nossa civilização baseados no equilíbrio do poder sobre o outro, e não com o outro, o que traz muitos desafios nesse processo de ressignificação do olhar. Assim, a Cultura de Paz tem duas missões. A primeira, tornar visíveis as violências que se perpetuam pela omissão ou pela aceitação de condições humilhantes como sendo próprias da nossa sociedade, ou, pior ainda, intrínsecas à natureza humana. A segunda, estimular novas formas de convivência que abordem o conflito como instrumento necessário à manutenção democrática dos relacionamentos (PENIDO, 2016).

De acordo com Zehr (2015, p. 110), há uma relação íntima entre a JR e o pressuposto de uma Cultura de Paz, “uma ação que se trata de construir e manter relacionamentos saudáveis e de restabelecer aqueles que foram danificados”.

Penido (2016) também estabelece relação entre cultura de paz e JR. Para o autor, é preciso superar as práticas e os valores de uma Justiça Retributiva e adotar o paradigma da JR, que pressupõe a colaboração, a responsabilidade partilhada, o respeito às estruturas de pensamento distintas, o diálogo e a resolução dos conflitos, num espírito de compreensão e de cooperação mútuas.

É válido lembrar que, para construir uma sociedade mais humana, que caminhe rumo à construção de paz, é fundamental uma mudança de atitudes, de valores e de comportamentos nas relações para e com o outro, visando à construção de um mundo mais justo, regado por relações de respeito e cooperação entre as pessoas. Assim, temos que buscar modelos de justiça que sejam convergentes com valores e propostas voltados à cultura de paz.

3 A FUNÇÃO FORMATIVA DA ESCOLA E AS CONTRIBUIÇÕES DA JR PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

No presente capítulo, abordaremos a função da escola na formação dos seres humanos numa perspectiva integral, bem como as contribuições da JR para o desenvolvimento dos alunos.

O espaço escolar deve ir além de uma educação que privilegie apenas a aprendizagem de conteúdos disciplinares se de fato tem a intenção de “trocar as lentes” na busca de um mundo mais justo, regido por relações de respeito e de cooperação entre as pessoas, conforme aponta o capítulo anterior. Não podemos negar o valor dessa aprendizagem historicamente construída, no entanto, educar em uma perspectiva integral pressupõe ensinar também conteúdos relacionados ao desenvolvimento moral, social e emocional, cultivando, assim, o diálogo sobre as relações existentes nesse contexto e promovendo o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão.

Apresentamos, no próximo item, quatro eixos de discussões: as revoluções educacionais e a escola como local de diversidades; a função da escola na formação dos seres humanos; a escola como espaço de desenvolvimento moral; e a JRE como um caminho para viabilizar o desenvolvimento moral dos seres humanos.

3.1 Revoluções Educacionais: a escola como local de diversidades

A educação contemporânea apresenta características bastante peculiares; uma delas é que a escola hoje é caracterizada pela diversidade de seus alunos, mas nem sempre foi assim. Desde a universalização do ensino e sua obrigatoriedade, ela passou a incorporar segmentos historicamente excluídos, trazendo a diversidade para seu interior, fator de extrema relevância quando pensamos nos direitos fundamentais do ser humano e no papel que a escola tem na formação integral de cada indivíduo. Essa configuração acabou por gerar uma série de mudanças que exigem adaptação e adequação dos profissionais que atuam nesse segmento.

Partimos das ideias de Esteve (2004), que contextualiza o processo histórico da educação a partir de três revoluções educacionais, para compreender as mudanças histórico-sociais que culminaram no modelo educacional vigente. O autor,

em sentido amplo, aborda que a educação existiu desde sempre, sendo inicialmente tarefa atribuída às mães, de forma individual, como extensão da própria maternidade, e aos pais cabia o ensino das habilidades que garantissem o sustento da sua existência. O conceito de escola como instituição dedicada especificamente a ensinar tem registros em documentos históricos cerca de 2.500 anos antes da nossa era, no Egito do Antigo Império, por exemplo, sendo esse o marco da primeira revolução educacional.

No decorrer da primeira revolução, a escola inicialmente era reservada a uma pequena parcela da população, geralmente caracterizada pela elite, ou seja, “a educação como uma aprendizagem reservada a uma minoria de eleitos e a educação como uma aprendizagem que outorga privilégios de uma posição social relevante e de retribuições econômicas, de acordo com o nível de educação alcançado” (ESTEVE, 2004, p. 25).

A segunda revolução educacional, citada pelo autor, tem registros, segundo os historiadores, a partir do século XVIII, no qual a administração das escolas foi retirada do clero, passando-a para a “administração pública” com o objetivo de fiscalizar as escolas primárias. Tal revolução consistiu no fato de “resgatar a educação da aleatoriedade das iniciativas privadas e comprometer a responsabilidade do Estado na criação e na manutenção de um sistema coordenado de escolas que garantisse o acesso de todas as crianças a elas” (ESTEVE, 2004, p. 26).

Sendo assim, essa revolução perdurou por todo o processo histórico da educação durante os séculos XIX e XX, trazendo a característica de que ela se limitaria apenas ao ensino fundamental. Diante desse cenário, o autor apresenta uma crítica referente à oferta de um sistema dual de educação que “reserva às classes populares uma escola pública deficitária e limitada às aprendizagens instrumentais, enquanto as classes altas continuam tendo acesso a escolas elitistas” (ESTEVE, 2004, p. 28).

Nesse modelo educacional, até a segunda metade do século XX, a incorporação de todas as crianças no ensino fundamental não aconteceu de forma efetiva, limitando, assim, a extensão e a democratização do ensino proposto pela segunda revolução. Sendo a educação definida como um “privilégio”, os processos seletivos organizaram o acesso às vagas, que eram escassas e, sendo assim, deveriam ser destinadas apenas aos “melhores”.

Esse movimento, baseado na pedagogia da exclusão, sustentava a ideia de que o Estado não podia investir seus recursos financeiros com “escolares mal-educados, ou crianças sem capacidade para o estudo” (ESTEVE, 2004, p. 30).

O mecanismo de exclusão proposto nessa época baseava-se em eliminar as crianças que apresentassem dificuldades para aprender ou qualquer desvio de conduta do contexto escolar, através das expulsões ou do abandono (PATTO, 1999).

O marco histórico da terceira revolução educacional assume sua roupagem a partir da universalização do ensino, concebendo a educação como um direito sem exclusões, tendo dois acontecimentos relevantes; de acordo com Esteve (2004, p. 35), “o primeiro é a extensão do ensino fundamental a toda a população, e o segundo, a declaração da obrigatoriedade do ensino médio”.

Esses acontecimentos foram vivenciados por pessoas que agora são adultos e atuam nas escolas atualmente. Com a chegada da “sociedade do conhecimento”, o autor chama a atenção para os processos de mudança no contexto social, que trouxeram novos problemas de adaptação em nossos sistemas educacionais.

Tais mudanças têm obrigado as pessoas a um esforço de acomodação e adaptação a novas formas de vida. Tal esforço se aplica também, ainda segundo o autor, diante dos novos problemas que os professores e demais membros da escola conviverão cotidianamente, em um novo contexto histórico e social.

A partir da contextualização do processo histórico educacional apresentado por Esteve (2004), podemos compreender que os profissionais que atuam na educação atual são frutos de um sistema educacional seletivo, tendo vivenciado a “exclusão” como algo naturalizado, intrínseco ao sistema. A partir do advento da democratização do acesso e da permanência de todos na escola, temos uma instituição fortemente marcada pelas diversidades, uma vez que todos passam a integrá-la e nela devem permanecer até o final da Educação Básica. Com isso, trabalhar com a diversidade torna-se um desafio na sociedade contemporânea, principalmente porque ela gera pontos de vista diferentes e esses pontos de vista acabam por gerar os conflitos existentes nas relações sociais.

O autor afirma que se, ao invés de considerarmos a educação um direito de todos, voltássemos a conceituar e praticar a educação como um privilégio de alguns, retomando mecanismos seletivos, o clima das salas de aula melhoraria extraordinariamente. No entanto, um país que quer retomar a pedagogia da

exclusão vai piorar a sua coesão social e frear notavelmente sua capacidade de progresso (ESTEVE, 2004), além de violar o direito de os seres humanos aprenderem e se desenvolverem plenamente.

Dos desafios postos pela sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito à diversidade humana, a presente pesquisa busca rechaçar a ideia de perpetuação de um modelo de exclusão das diferenças, sugerindo a necessidade de que a reflexão sobre a diversidade seja o ponto de partida da caminhada rumo a transformações conceituais e práticas da escola, principalmente no processo de reflexão e de intervenção nos conflitos existentes em seu cotidiano.

3.1.1 Diversidades e os conflitos escolares

Educar para a diversidade torna-se um desafio para as escolas nos dias atuais, principalmente se não houver um empoderamento por parte das mesmas, no sentido de sentirem-se corresponsáveis na construção dessa aprendizagem. Alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral precisam vivenciar experiências concretas e cotidianas que os auxiliem nessa construção. Nesse sentido, olhar para o potencial educativo do conflito é uma prática a ser construída nas escolas.

Partindo do pressuposto de que a diversidade contribui para a existência de diferentes modos de ser, agir, estar e conviver e, considerando também a perspectiva das relações sociais que os seres humanos mantêm esses diferentes pontos de vista acabam por gerar conflitos e, com eles, a necessidade de empreender mudanças na abordagem dos mesmos no contexto escolar.

Os conflitos são inerentes às relações sociais, além de oportunidades exímias para educar para a diversidade; aprender a lidar com diferenças de maneira democrática e dialógica pode resultar no crescimento pessoal e social. O conflito nasce das relações estabelecidas socialmente. Quando as pessoas aprendem a lidar com os conflitos e divergências de posicionamentos, podem trazer crescimento pessoal e social. São fontes imensuráveis de reflexão e de mudança, dessa forma, vislumbrá-lo de uma maneira positiva é uma oportunidade profícua para a construção do diálogo e da cooperação.

Chrispino (2007, p. 15) apresenta o conceito de conflito como “toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” e

comenta que todos os que convivem em sociedade têm experiências de conflito desde a infância até a maturidade, convivem com o conflito intrapessoal e interpessoal e, sendo assim, é parte integrante da vida e da atividade social.

Nunes (2016) acrescenta que:

Desde sua origem, o homem tem vivido pequenos, médios e grandes conflitos, e eles são necessários ao aprimoramento das relações interpessoais e sociais. A simples convivência humana implica a pluralidade de interesses, necessidades e vontades, significando uma potencialidade constante para os conflitos. Por isso, se forem gerenciados com eficiência, poderão levar à restauração das relações e à colaboração; ao contrário, poderão levar ao desajuste nas relações interpessoais e até mesmo à violência (NUNES, 2016, p. 16).

Como ressalta Andrade (2007 p. 41), é possível reconhecer uma dupla potencialidade do conflito, pois ele pode acentuar desacordos e soluções não consensuais como a violência, como pode também ser um momento para o fortalecimento dos vínculos sociais, caso existam possibilidades de uma resolução pacífica.

Chrispino (2007) também afirma que o conflito é inevitável e que possui inúmeras vantagens:

Ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social (CHRISPINO, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva, compreender as potencialidades dos conflitos pode nos auxiliar na ressignificação do nosso olhar para eles e para as relações, desmistificando a concepção do conflito como aquele que atenta contra a ordem.

O autor ainda afirma que “a ordem e o conflito são resultado da interação entre os seres humanos. A ordem, em toda a sociedade humana, não é outra coisa senão uma normatização do conflito” (CHRISPINO, 2007, p. 17).

É necessário, então, aprofundar o estudo e a compreensão das relações que existem dentro dessa “ordem” que o autor nos revela, permitindo o entendimento dos conflitos que nela se originam e estimulam a sua existência.

Autores como Moore (1998), Martinez Zampa (2005), entre outros, elegem uma classificação ampla e geral para os conflitos, que permeiam desde questões

estruturais, de valores, de relações interpessoais, de interesse, de poder, de norma, de identidade.

Moore (1998) e Martinez Zampa (2005) classificam os conflitos que acontecem na escola como conflitos escolares ou educacionais e acrescentam que esse ambiente favorece os conflitos devido à diversidade de atores que o compõem (alunos, professores, gestores, funcionários e comunidade), bem como as rotinas estabelecidas, como espaço físico, horários, entre outros.

Martinez Zampa (2005, p. 30-31) descreve quatro tipos diferentes de conflitos no contexto educacional “Conflito em torno da pluralidade de pertencimento; Conflitos para definir o projeto institucional; Conflito para operacionalizar o projeto educativo e Conflito entre as autoridades formal e funcional”. A partir dessa descrição, Chrispino (2007, p. 20) acrescenta que “os conflitos educacionais, são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla”. O autor ainda relata que poderíamos apontar os conflitos que derivam dos exercícios de poder, dos que se originam das diferenças pessoais, dos que resultam de intolerâncias de toda ordem, os que possuem fundo político ou ideológico e o voltado para a escola e seu entorno (CHRISPINO, 2007).

Zenaide et al. (2003, p. 90) ressaltam que, muitas vezes, os conflitos escolares refletem disputas de poder em função do lugar que se ocupa, do modo como se planeja e decide os rumos da escola; disputas de saber de quem tem mais ou menos acesso ao saber e ao processo de conhecimento; disputas por razões de raça e etnia, preconceitos e discriminações contra os diferentes e o não reconhecimento do outro como sujeito de direitos iguais.

Acrescentam que os conflitos podem refletir, também, disputas de modo de ser e agir, busca ativa de experiências, necessidades de os jovens divergirem dos mais velhos ou de quem representa o poder como forma de afirmação ou conquista de espaços; falta de respeito com as diferenças, transformando as diferenças naturais, as disputas normais pelo exercício do poder em problemas, em deficiências e desigualdades; relações injustas, de privilégios de uns em detrimento de outros; dificuldades para gerir a coisa pública de modo coletivo e não privado; falta de diálogo e isolamento da escola diante da comunidade para quem trabalha (ZENAIDE et. al, 2003).

Segundo Nebot (2000, p. 81-82), os conflitos escolares também podem ser categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. Os conflitos organizacionais envolvem o desenho hierárquico da instituição; os conflitos culturais envolvem aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola, transbordando seus muros e, considerando as características do bairro e as condições socioeconômicas, destacando as questões raciais e de identidades. Já os conflitos pedagógicos referem-se àqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar. Por fim, os conflitos de atores são aqueles que envolvem as pessoas, sendo subdivididos em: grupos e subgrupos (turma, corpo docente, direção etc.); familiares, que derivam das ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa; e individuais, que pressupõem o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

Segundo Passos e Ribeiro (2016), os episódios conflituosos são praticados nas escolas em duas categorias, sendo essas contra os bens materiais e contra as pessoas, configurando-se também como episódios de violência:

Na primeira categoria, temos as depredações, pichações, danos a veículos, roubos e furtos. Na segunda, desacato aos professores, equipes técnicas e de apoio, brigas entre alunos, porte ou consumo de bebidas alcoólicas e drogas, invasões, porte de arma de fogo e ameaças, insultos, indisciplina em sala de aula e bullying (PASSOS; RIBEIRO, 2016, p. 45).

Considerando que o conflito está na dimensão do social, ele expressa que as pessoas são diferentes. Em uma sociedade democrática, são imprescindíveis, pois cada grupo, segmento social e indivíduos têm ideias, concepções próprias que não são coincidentes. Numa sociedade plural, os conflitos são a expressão da liberdade de o ser humano pensar, ser, existir. Reprimir e negar conflitos é próprio de grupos ou sociedades autoritárias que não dão espaço para a diversidade se manifestar.

Do ponto de vista social, o potencial dos conflitos é a garantia do respeito às diversidades de opinião, expressão, de modos de viver. São capazes de abrir o diálogo sobre temas polêmicos e que envolvem interesses diferentes. Levam a uma sociedade mais democrática com respeito a todos os grupos e ideias. Do ponto de vista do sujeito, trata-se do desenvolvimento moral, de aprender a respeitar o outro, de agir com autonomia.

3.1.2 Os conflitos escolares e a violência como maneira de enfrentá-los

O contexto escolar é complexo e, em geral, não dispõe de meios e estratégias eficientes para trabalhar com os conflitos. Acaba-se por perpetuar o modelo retributivo que, como já exposto no capítulo anterior, não estimula o aprendizado de uma convivência ética e respeitosa, tampouco o desenvolvimento da autonomia. Além disso, atuar por meio da repressão e da punição contraria pressupostos educativos e formativos que prezam pela autonomia, pela relação dialógica e pela percepção da responsabilidade dos envolvidos nos conflitos.

Segundo Amstutz e Mullet (2012), perpetua-se o modelo retributivo por acreditar que esse caminho é o mais eficiente na resolução dos conflitos existentes, as autoras, no entanto, criticam esse modelo de ação:

De onde tiramos a ideia maluca de que para fazer uma pessoa ter um melhor desempenho é necessário fazê-la se sentir pior? Em geral a punição consegue coibir a criança temporariamente, mas dificilmente ensina autodisciplina em primeira mão. Talvez a punição faça a criança obedecer às regras quando o responsável está por perto e, pode ensiná-la a seguir as regras no curto prazo. Mas será que a punição ensina as habilidades necessárias para compreender o significado por trás das regras? (AMSTUTZ; MULLET, 2012, p. 30).

Nas escolas, há uma crença na necessidade de uma intervenção “material”, visível, que dê credibilidade aos que educam com um papel punitivo. Há uma crença de que precisamos punir porque os “crimes” podem se repetir e se tornar complexos (TOGNETTA; LEME; VICENTIN, 2013, p. 11).

Tognetta, Leme e Vicentin (2013) acrescentam que a maneira como tratamos as violências ou as microviolências na escola esconde um perigo terrível, que é o alimento da heteronomia, em que se age apenas em função de não ser castigado, punido. Complementam o pensamento com a ideia de que formas mais assertivas de resolução de conflitos, que são comuns entre as pessoas, precisam ser aprendidas também na escola, estimulando a autonomia moral.

Conflitos geram violência ou as pessoas heterônomas e intolerantes agem de maneira violenta quando se deparam com a diversidade de opiniões e de modos de vida? A gênese da violência está no conflito ou nas pessoas?

Com muita frequência, escola, família e comunidade, além dos próprios alunos e professores, experimentam a violência no contexto escolar. E como o ambiente sofre influência e é influenciador, percebe-se que o processo é

retroalimentado e a situação pode ser agravada indefinidamente. Seja qual for a realidade do contexto, em um ambiente pouco acolhedor, no qual há violência física, verbal, psicológica ou social, acaba por existir tensão entre as pessoas (PASSOS; RIBEIRO, 2016).

Abramovay e Rua (2002, p. 91) apresentam duas definições para a violência, sendo elas: intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo e formas de violência simbólica (abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece ou se impõe mediante o uso do símbolo da autoridade verbal); institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder).

Zenaide et al. (2003) relacionam conflitos mal gerenciados com violência. Essa situação ocorre mediante:

Produção de preconceitos, discriminação e exclusão do outro; agressões físicas contra o outro; produção de danos morais no outro; uso da força de modo ilegal; destruição do outro como pessoa, como cidadão; negação dos direitos de cidadania do outro; intenção de destruição, de coação e negação do outro e processos de exclusão (ZENAIDE et al., 2003, p. 91).

As fontes de violência destacadas pela autora trazem elementos importantes para pensarmos o papel educativo da escola. Mostra que a violência gerada por conflitos não resolvidos ou mal geridos não é apenas física, há violências psicológicas e morais que negam o respeito e a igualdade de direitos entre as pessoas.

Os contextos sociais complexos e violentos que se refletem no cotidiano no âmbito escolar revelam inúmeros fatores, desde situações inerentes ao próprio ambiente escolar a outras circunstâncias relacionadas a jogos de poder, dificuldades de relacionamento ou mesmo reflexo de problemas familiares, financeiros, dependência química, preconceitos, desrespeito às diversidades e tantos outros (PASSOS; RIBEIRO, 2016).

Vinha; Díaz-Aguado (2016) relatam que, analisando os estudos sobre conflitos, percebe-se que a agressão acaba sendo sintoma de um problema complexo, diante do qual é comum que as instituições escolares utilizem a coerção ou medidas reducionistas. Tais medidas reducionistas referem-se à elaboração de mais regras, policiamento intensivo, mais punições, entre outros. Contudo, medidas

assim tornam difícil estabelecer vínculos educativos de qualidade e acabam corroborando um cenário maior de violência.

De acordo com Vinha e Licciardi (2011, p. 30), os esforços empregados pelos educadores para enfrentar essas questões são, em geral, três formas: intervenções direcionadas para evitar os conflitos, intervenções que visam a contê-los e ausência de intervenções ou intervenções muito breves e pontuais.

Quanto à primeira forma de intervenção, as autoras relatam que:

Visando evitar a ocorrência de conflitos são elaboradas regras e mais regras, controlam-se os comportamentos por meio de filmadoras ou vigilância sistemática dos alunos; trancam-se armários e salas de aula para evitar furtos, ocupam-se os estudantes com atividades de tão pouco valor pedagógico e tais como cópias de conteúdos em lousa e exercício de repetição, são utilizadas ameaças e coação e tomadas atitudes preventivas dos comportamentos (como “mapeamentos” pré-determinando os lugares em que os alunos sentariam) (VINHA; LICCIARDI, 2011, p. 31).

Agir para evitar conflitos torna necessário o controle e a vigilância assumindo a visão de justiça retributiva; assim, a escola promove sistematicamente a regulação exterior, atuando numa vertente moral heterônoma, que concebe o conflito como algo negativo, que deve ser evitado.

Quanto à segunda maneira de atuação, essas consistem em:

[...] intervenções que visam à contenção dos conflitos, tais como, a imposição de soluções prontas; a “terceirização” da intervenção no problema, transferindo-o para a família ou para um especialista da escola; o uso de punições, ações impulsivas e unilaterais; o incentivo à delação, a culpabilização; a admoestação; a associação da obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura e da perda do afeto. São mecanismos de controle utilizados cotidianamente nas escolas, que parecem “funcionar” temporariamente, mas que, além de reforçar a heteronomia, não raro, agravam o problema (VINHA; LICCIARDI, 2011, p. 31).

Quando se referem à ausência de intervenções ou intervenções muito breves, as autoras chamam a atenção para o fato de, geralmente, as ações como breves chamadas de atenção, gestos e expressões de irritação e descontentamento são observados por parte dos adultos quando os conflitos ocorrem entre os alunos.

Há uma diferença na abordagem quando o conflito é entre aluno e autoridade, transmitindo a mensagem subliminar de que o respeito e a justiça devem ser dedicados às autoridades, e não a qualquer ser humano, reforçando a ideia de um poder sobre o outro. Quando os conflitos se dão entre alunos, muitas vezes, são encarados como “brincadeiras da idade”. Essa omissão propicia a ocorrência de

situações de bullying, de maus tratos ou de intimidação entre os alunos (VINHA; LICCIARDI, 2011).

Diante do exposto, podemos afirmar que as escolas precisam ter consciência sobre o tipo de formação que proporcionam aos seus alunos, escolher qual caminho querem trilhar no tocante aos conflitos escolares. Se os discursos pedagógicos fazem alusão à cidadania, democracia, autonomia, responsabilidade, continuar reproduzindo ações pautadas na Justiça Retributiva acaba por estimular a violência nas relações interpessoais e institucionais.

Na escola, não estamos em um tribunal de acusação em que o agressor será sempre agressor e, por isso, condenável. Estamos em uma instituição que educa e, portanto, a resolução do conflito é um processo contínuo, que precisa ser visto como uma ação cotidiana em que todo dia se faz um pouquinho para que se formem sujeitos autônomos. Assim, mais do que punir exemplarmente, a escola precisa ensinar aos alunos formas de resolverem seus conflitos (TOGNETTA; LEME; VICENTIN, 2013).

O modo “novo” de atuação, fundamentado na JR, pressupõe a reflexão por parte da comunidade escolar sobre seus objetivos formativos e o conhecimento de outras práticas de justiça, como a restaurativa. Nesse contexto desafiador, as ferramentas e as habilidades da JR podem colaborar para uma melhoria na prevenção e na intervenção dos conflitos escolares. A JR pode construir valores fundamentais relacionados ao convívio escolar e social democrático e respeitoso; pode favorecer o despertar de uma consciência em relação à igualdade de direitos entre todos os seres humanos; pode favorecer o aprendizado de habilidades que estimulem o diálogo, a cooperação e a solução pacífica dos conflitos.

É de suma importância lembrar que a JR configura-se nesse sentido, como uma das possibilidades para educar os alunos e não somente eles, mas todos os que compõem a comunidade escolar, em novas formas de resolução de conflitos, e não alternativa única, e que ela não resolverá todos os problemas; há de se ter a cautela de utilizar as suas potências como aliadas ao processo educativo e suas fragilidades como mola propulsora de reflexão e novos modos de fazer.

De acordo com Passos e Ribeiro (2016), esse modelo de justiça coloca em cheque o paradoxo de se pretender acabar com a violência por meio de práticas ou ações igualmente violentas, que constantemente realimentam esse indesejado ciclo. Oferece uma nova visão, o desafio de conquistar a paz social sem perder de vista a

dimensão humana do ser no que diz respeito aos conflitos existentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, atribuir o enfoque restaurativo em contraponto ao punitivo no âmbito escolar é romper com a lógica retributiva, que foca suas ações punitivas na ruptura da norma, da regra. A JR olha para a mesma situação, mas foca a ruptura das relações interpessoais ou institucionais, ou seja, olha para os seres humanos, para a reparação de danos, para as necessidades da vítima, dos ofensores e de toda comunidade.

3.2 Práticas Restaurativas nas escolas e seus três níveis de atuação

Para instrumentalizar a comunidade escolar na direção de respostas mais adequadas à formação dos alunos, vem ganhando notoriedade a utilização de abordagens restaurativas, que abrangem diálogos, negociações e reuniões restaurativas (círculos restaurativos). São práticas pelas quais, através da comunicação não violenta, os atores escolares refletem e discutem sobre o que motivou o conflito e quais foram as consequências na vida deles. Podemos denominar genericamente essas abordagens como Práticas Restaurativas.

Por meio das Práticas Restaurativas, as partes são ouvidas e podem atacar as causas do conflito, restabelecendo o diálogo e prevenindo comportamentos semelhantes no futuro. O diálogo visando a resolver o problema passa a ser uma ação educativa, pois todos os envolvidos, sem julgamentos prévios ou definições, passam a se responsabilizar e a criar uma solução para o caso (NUNES, 2016).

As Práticas Restaurativas nas escolas refletem uma filosofia que abrange um conjunto de comportamentos, procedimentos e práticas proativas que buscam desenvolver as boas relações no espaço escolar. A essência dessas práticas está em valores éticos, tais como o respeito, a empatia, a responsabilidade social e a autodisciplina (NUNES, 2012).

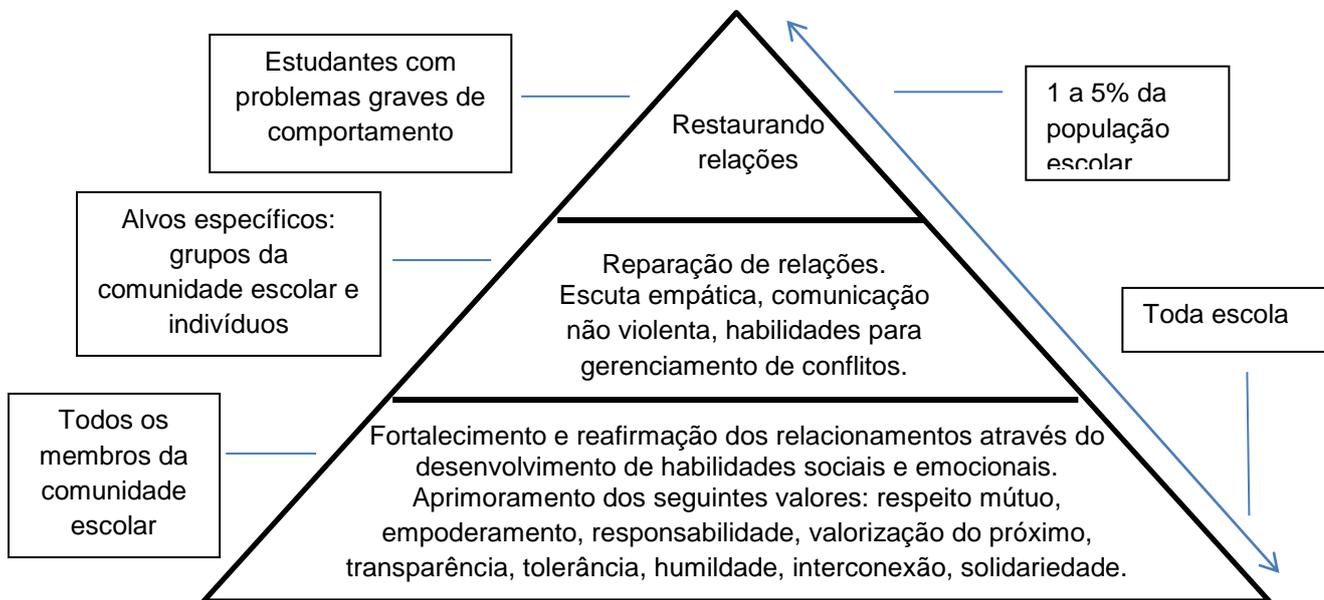
Segundo Passos e Ribeiro (2016), os programas que conectam a justiça e a educação articulam-se em três eixos: a resolução de conflitos por meio das práticas restaurativas; a instauração de programas para toda a escola, envolvendo todos, inclusive familiares e comunidade; e a articulação da rede de apoio.

Essas práticas também abrangem um conjunto de processos que vão desde o diálogo restaurativo até a formação dos círculos restaurativos e possuem uma gama

de respostas, entre elas, melhorar o relacionamento entre os atores escolares; trabalhar a cooperação escolar; aperfeiçoar a comunicação e o diálogo entre os atores; realizar negociações, mediações, círculos restaurativos, entre outras (NUNES, 2016).

Para pensar na aplicabilidade da Justiça Restaurativa nas Escolas (JRE), adotamos a classificação estabelecida por John Braithwaite (2002 apud MORRISON, 2005), que concebe um modelo composto por três níveis (figura 2): primário, secundário e terciário.

Figura 2 – Pirâmide dos Níveis de Intervenção da JR



Fonte: Morrison (2005, p. 304)

O nível primário de intervenção dirige-se a todos os membros da escola. Nele, a comunidade escolar desenvolve mecanismos de defesa, e o conflito surgido não passa para a violência. Todos os membros da escola são formados para desenvolver competências emocionais e sociais para prevenir e solucionar diferenças de forma construtiva e restaurativa.

Segundo Braithwaite (apud Morrison, 2005, p. 304), o nível secundário foca o indivíduo de forma específica e os grupos dentro da comunidade escolar. Nesse nível de intervenção, o conflito se prolongou e envolveu ou afetou um número maior de pessoas, exigindo a intervenção de um facilitador para trabalhar a mediação, ou os círculos de resolução de conflitos.

Por fim, ainda conforme Braithwaite (2002), o nível terciário exige uma maior participação de pessoas da comunidade escolar, visando a soluções restaurativas, pois o conflito tornou-se mais sério.

Nesse sentido, propõe-se criar uma cultura para as práticas restaurativas, pois elas, inequivocamente, em muito contribuem para a melhoria do ambiente de convivência na comunidade escolar e para a vida de todos os atores escolares.

Diante dessa desafiadora realidade, é preciso que a escola fortaleça os mecanismos autorreguladores de convivência escolar, estabelecendo bases normativas amparadas por práticas restaurativas informais, atuando ao máximo no nível de intervenção primária. Se esse nível não der conta das demandas existentes, a sugestão é que se parta para os outros níveis de intervenção, conforme aponta a pirâmide adaptada por Morrison (2005).

Morrison (2005) corrobora a ideia de que o foco das intervenções primárias está em reafirmar as relações, o foco de intervenções secundárias está em reconectar relações, e o foco de intervenções terciárias está em consertar e reconstruir relações. No entanto, daremos ênfase ao nível primário, que pressupõe a atuação no campo da construção de relações dialógicas, em que o objetivo apoia-se na busca de um trabalho de construção coletiva de uma comunidade escolar segura, democrática e respeitosa.

3.2.1 Possibilidades democráticas e dialógicas do nível primário da JR nas escolas (JRE)

De acordo com o Ministério Público do Estado de São Paulo (2012):

As práticas restaurativas de nível primário buscam: melhorar o relacionamento escola-família-comunidade, fortalecer o diálogo entre todos, promover a melhoria do vínculo da comunidade escolar, a comunicação não-violenta, as atividades pedagógicas restaurativas ou, em suma, construir um trabalho pró-ativo de comunidade escolar segura, democrática e respeitável, numa cultura de paz. Destinam-se a reafirmar as relações (SÃO PAULO, 2012, p. 3).

Nunes (2016) apresenta alguns tópicos de relevância para o desenvolvimento de práticas restaurativas de nível primário na escola. Essas ações situam-se no campo da construção de um ambiente escolar mais pacífico e restaurativo.

A primeira ação que o autor propõe é “fazer contínua reflexão sobre a construção de um ambiente escolar pacífico e restaurador”. É importante ficar claro a todos que naquele local deve sempre prevalecer um relacionamento de respeito mútuo, de colaboração e de afeto entre todos (NUNES, 2016, p. 58).

Nesse campo de atuação, o autor indica que seja trabalhado na escola que, assim como a sociedade, ela deve ter suas regras próprias. Sugere-se, para tanto, a construção coletiva das regras, com participação de todos, através do diálogo. Para a construção coletiva das regras de convivência, é importante ter um plano de ação bem definido, com objetivos precisos e alcançáveis. Práticas como assembleias escolares e processos circulares são destacadas pelos autores que abordam a JRE e por outros autores que estudam sobre a temática da convivência na escola.

Araújo e Puig (2007, p. 47) apresentam a construção de relações éticas e democráticas a partir das assembleias escolares. Os autores afirmam que a escola “ignora a importância das relações interpessoais e dos conflitos para a formação integral dos seres humanos” e, para tanto, sugere a “formação de cidadãos autônomos que tenham competências necessárias para lidar eticamente com seus próprios conflitos”.

Os autores ainda acrescentam que o surgimento de novos paradigmas em resolução de conflitos promove diálogos transformadores:

Tais propostas não adotam o pressuposto de que em um conflito há sempre ganhadores e perdedores, mas que é possível a construção do interesse comum, em que todos os envolvidos ganham conjuntamente, com uma participação responsável. Elas permitem aumentar a compreensão, o respeito e construir ações coordenadas que consideram as diferenças e a participação coletiva em decisões e acordos participativos (ARAÚJO; PUIG, 2007, p. 48).

Nesse sentido, o trabalho com as assembleias escolares complementa a perspectiva de discutir novos paradigmas de resolução de conflitos, permitindo uma construção em vários contextos, psicológicos, sociais, culturais e morais do próprio sujeito, fomentando um movimento dialético em que o coletivo transforma cada um de nós que, por nossa vez, transformamos e ajudamos na constituição dos espaços e das relações coletivas (ARAÚJO; PUIG, 2007).

Tognetta e Vinha (2007, p. 11) corroboram a perspectiva ética de Araújo e Puig de que as assembleias contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral e para o favorecimento do diálogo como forma de resolver os conflitos. Para as autoras, as regras devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e

pelo outro, ou seja, o bem-estar de todos, por isso precisam ser “discutidas e negociadas quando surgir uma necessidade”. Deve também ser proporcionado o convívio democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo. “As assembleias traduzem-se como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam. É justamente esse o grande objetivo da escola: formar sujeitos autônomos (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 60).

Os autores e autoras supracitados ressaltam quatro formas de assembleias que se complementam e favorecem a construção de uma escola em que os sujeitos são corresponsáveis pelas decisões e ações ocorridas no espaço escolar: as assembleias de classe, as assembleias de nível ou segmento, as assembleias de escola e as assembleias docentes. Eles também chamam a atenção para o fato de as assembleias não serem mágicas, ou panaceias que resolverão todos os problemas, e que é preciso cautela com as expectativas falsas de que o objetivo dessas é a eliminação dos problemas. Ao contrário, elas são boas oportunidades para a resolução dos conflitos e discussão sobre questões que interessam ao grupo: “trata-se de um instrumento ‘duplamente eficaz’, pois além das soluções para os temas em debate, as assembleias, sobretudo, transmitem valores como a participação, a cooperação, o diálogo e a autonomia” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.101).

Outro método que estimula e viabiliza relações dialógicas são os processos circulares para a construção coletiva das regras de convivência. Autoras como Passos e Ribeiro (2016) descrevem que, em um círculo, todos têm a oportunidade de falar e ele é um dispositivo para que todos os envolvidos compreendam um fato ou questão ocorridos.

Pranis (2010) enfatiza a disposição espacial das pessoas ao integrarem um círculo, destacando que ele é inclusivo e igualitário e, por isso, torna-se um espaço que transmite a mensagem subliminar de que qualquer participante pode ajudar a encontrar soluções, de que todos têm igual relevância. A autora apresenta vários tipos de círculo, no entanto, a nuance de cada círculo depende da intencionalidade da ação. Se o objetivo é construir coletivamente as regras de convivência, pode-se utilizar um círculo de diálogo; de construção de valores ou até mesmo de construção do senso comunitário.

O círculo pode ser utilizado para construir um senso de comunidade, em que os participantes criam as bases para a resolução de conflitos. “O estar em

comunidade é algo que se aprende” e “o círculo pode ser também um espaço onde aprende-se mutuamente, com os desafios e conquistas” (PRANIS, 2010, p. 96-98).

Nunes (2016) destaca como importante, no rol das práticas de intervenção de nível primário ou informal, “o desenvolvimento de trabalhos contínuos sobre ações não violentas e de educação para a paz”. Para tanto, o autor sugere a realização de ações de sensibilização voltadas para a paz e a prevenção da violência, além da utilização de filmes, músicas, poesias, leituras, palestras, dinâmicas de grupo, elaboração de cartazes, gincanas da paz, jogos cooperativos que estimulem a cooperação e o convívio com as regras.

O autor propõe a promoção de cursos e de debates frequentes com a ajuda de profissionais convidados, com temas que abordem preconceito, ECA, drogas, Direitos Humanos, paz, violência, entre outros. Além disso, sugere a realização de atividades, conexões e vínculos com a comunidade escolar no trabalho de prevenção, reuniões, conselhos, atividades conjuntas escola-comunidade, abertura da escola para a comunidade em eventos planejados ou fins de semana ou para uso da biblioteca ou da internet, pois criam coesão, parcerias e vínculos afetivos entre a escola e a comunidade.

Outra ação de intervenção primária destacada por Nunes (2016) é o aprimoramento das relações humanas, o diálogo e a cooperação entre todas as pessoas da comunidade escolar, favorecendo espaços para a reivindicação de necessidades, permitindo sugestões escritas de diversas formas, como, por exemplo, uma “caixa de sugestões e reclamações”.

O último aspecto que o autor destaca é a “construção de salas de aula pacíficas e restaurativas” por meio de atividades pedagógicas restaurativas, que favoreçam a comunicação entre todos. Nesse tópico, há destaque para a importância do uso do círculo nas atividades escolares, como uma ferramenta pedagógica que evoca a horizontalidade nas relações. Além disso, deve haver aceitação e apoio à cultura dos alunos, absorvendo e incentivando as manifestações e expressões culturais desses, tendo o uso da linguagem construtiva no diálogo, para assegurar que as relações entre todos sejam mais respeitadas e positiva.

Para além do âmbito das relações interpessoais, o autor sugere práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de metodologias participativas, tais como: dinâmicas de grupo, *brainstorming*, pesquisas em grupo instigando o aprendizado sobre cidadania, resolução de conflitos, violência e paz, para que os alunos possam

interagir com o mundo que os cerca, utilização de filmes, simulações e jogos dramáticos, e utilização de comunicação positiva e restauradora.

Ao se proporem relações dialógicas, a maneira de se estabelecer o diálogo deve ser algo de atenção. Para Nunes (2016), é importante que os docentes e gestores consigam: expressar-se vagarosamente e de forma clara; chamar as pessoas pelo nome; dominar as suas emoções em situações de indisciplina ou de atos que gerem conflitos, mantendo a calma para uma melhor abordagem; evitar expressões de desinteresse, hostilidade ou negativismo; ter sempre uma atitude dialogal, mesmo em situações tensas e difíceis.

Tomar cuidado com as críticas; atentar-se para a linguagem corporal; usar a força do elogio; usar a linguagem descritiva, não acusatória, mas aquela que apenas descreve o que vemos, possibilitando uma relação de confiança; usar uma linguagem específica e objetiva, não sendo irônico; tomar cuidado com as mensagens contraditórias; utilizar a linguagem empática, evitando julgamentos; escutar os alunos com toda a atenção, aprendendo a ser um bom ouvinte e concentrar-se no problema e não na pessoa.

O trabalho com a JRE em nível primário retoma princípios e práticas de uma escola democrática, comprometida com a formação para a cidadania, com o desenvolvimento da autonomia moral e mediada por processos metodológicos ativos, que priorizam o aluno e sua participação nas aulas e na regulação da vida em comum dentro da escola.

3.3 A função da escola na formação dos seres humanos

Afinal, para que servem as escolas?

Essa pergunta é recorrente entre os autores que nos convidam a pensar qual é a função da escola, principalmente em tempos de “mudança, incertos” (ENGUITA, 2007). Freire (1982); Azanha (2006), Young (2007) e Saviani (1986) são alguns dos autores que provocaram reflexões possíveis em resposta a esse questionamento.

A ideia mais apontada entre os autores situa-se na perspectiva de que “a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou do conhecimento”, porém atentam para o fato de que sua função não deve se limitar apenas a esse aspecto. A educação deve dedicar-se também à formação integral do ser humano, considerando suas outras dimensões (afetiva, social, ética, cultural), fomentando um

movimento de elaboração de uma nova concepção do próprio conhecimento, um pensamento crítico sobre o próprio pensar e seus métodos, o que implica sempre voltar ao começo. Não se trata de círculo vicioso, mas de um procedimento em espiral, que amplia o conhecimento a cada retorno e, assim, coaduna-se com o fato de o homem ser sempre incompleto – o aprendizado é para toda a vida (MORIN, 2011).

Young (2007) reflete sobre qual conhecimento deve ser responsabilidade da educação escolar. Para o autor, a escola deve deter-se ao “conhecimento poderoso”, que se contrapõe ao “conhecimento dos poderosos”. Poderoso no sentido de impulsionar reflexões de novas formas de se pensar a respeito do mundo. Nessa perspectiva, a escola deve atuar na superação de conhecimentos ideologicamente comprometidos com classes dominantes e contribuir para pensar o mundo sob outras perspectivas; dito de outra forma, o conhecimento empodera o ser humano, tornando-o capaz de enxergar a realidade a partir de outras perspectivas, superando visões ideologicamente comprometidas com os poderosos.

O Relatório Delors (2004, p. 11), escrito na virada do século, pensa a educação a partir das demandas de uma sociedade em constante transformação e marcada pelas diversidades humanas. Nesse cenário, o autor aponta a educação como “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”.

O relatório intitulado “Educação, um Tesouro a descobrir” propõe um processo educativo sustentado em quatro pilares: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2004).

A concepção de educação de Delors transcende os limites conteudistas de uma educação centrada na instrução. O autor aponta para a importância da educação como um processo que acontece ao longo da vida e que considera a formação integral do ser humano.

A educação para o século XXI proposta por Delors (2004) prevê o aprendizado de habilidades sociais e emocionais que possam auxiliar os alunos para uma boa convivência social, abordando as questões do respeito ao outro,

fomentando o “aprender a viver juntos”, a conviver de forma participativa, solidária e cooperativa.

Aprender a conviver apresenta a oportunidade do exercício das relações humanas, desenvolvendo habilidades como a empatia, a apreciação pela diversidade, respeito pelos outros e o espírito de solidariedade. O papel da escola seria, então, de formar para a cidadania e promover a aprendizagem da convivência democrática.

Aprender a conviver, segundo Araújo e Puig (2007), pressupõe comprometer-se, colaborar em projetos comuns. Não se trata apenas de chegar a entender o outro, mas de se aproximar dele pelo caminho da ação conjunta.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para promover uma cultura de respeito; para tanto, o desafio é construir uma pedagogia multicultural, que respeite as diferenças e não reproduza estereótipos, exclusões e padrões sociais incompatíveis com o respeito à diversidade. A escola deve incluir em sua pauta uma educação criativa e inclusiva, que estimule constantemente o diálogo e a interação com as diferenças (NUNES, 2016).

Essa ampla compreensão da educação formal abre espaço para a discussão sobre a importância da adoção de processos dialógicos e formativos capazes de contribuir com o aprender a ser e com o aprender a viver junto. Entendemos que, nesse ponto, há convergência entre a proposta de Delors (2004) e os princípios e práticas da JRE.

3.4 O desenvolvimento da autonomia e o papel da educação escolar neste processo: escola como espaço de desenvolvimento moral

A reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia e o papel da educação escolar como espaço de desenvolvimento moral terá como base o trabalho de Jean Piaget e de Constance Kamii.

Partiremos das ideias de Piaget (1994) que, em sua obra “O Juízo Moral na Criança”, apresenta que o juízo moral não é inato e está determinado por quatro fatores: maturação, experiência, interação social e regulação. A participação da escola começa a se solidificar a partir da ideia de que crianças não pensam como os adultos e que certas habilidades não foram ainda desenvolvidas. Para se atingir a autonomia, nível desejável de desenvolvimento moral, são necessários processos

educativos pensados e planejados para que os indivíduos sejam capazes de superar a heteronomia e consigam agir de acordo com princípios morais internos, e não pautados mais nas regras e na repressão externa.

Piaget (1994) discorre sobre as fases do desenvolvimento moral, iniciando a discussão sobre a) anomia, que se caracteriza pela incompreensibilidade da obrigação moral, b) a moral de heteronomia e do dever puro, que corresponde naturalmente à noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos, e c) a moral do respeito mútuo e da autonomia, que conduz, no campo da justiça, o desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva e da reciprocidade.

Kamii (2012) apresenta a autonomia como finalidade da educação, apoiando-se em Piaget (1994) para discorrer sobre a importância da moralidade da autonomia. Segundo a autora, “Autonomia significa ser governado por si próprio. É o contrário da heteronomia, que significa ser governado por outrem” (KAMII, 2012, p. 97).

A moral da autonomia e da cooperação tem a característica estruturante de fazer compreender a consequência dos atos. A autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir e agir da melhor forma para todos (KAMII, 2012).

A moral da autonomia se desenvolve na medida em que os processos de cooperação e do respeito mútuo considerem a cooperação entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Puig (1998) afirma que:

[...] não é tão-só um meio de adaptação social ou de aquisição de hábitos virtuosos; também não é apenas o desenvolvimento do juízo moral ou o descobrimento dos próprios valores. A educação moral é uma tarefa complexa que os seres humanos realizam com a ajuda de seus companheiros e dos adultos para elaborar aquelas estruturas de sua personalidade que lhes permitirão integrar-se de maneira crítica ao seu meio sociocultural (PUIG, 1998, p. 150).

Por essa razão, uma educação moral, que objetiva desenvolver a autonomia dos indivíduos, não deve se pautar apenas no âmbito dos discursos, mas, sim, levá-los a viver situações nas quais a sua autonomia será necessária. Muitos são os desafios quando a proposta é sair do campo dos discursos. Torres (1996) acrescenta que:

Quem foi tratado autoritariamente tende a ser autoritário; quem foi reprimido e castigado é forte candidato a transformar-se em repressor e castigador; quem foi submetido à subordinação e à passividade dificilmente pode ensinar outros a sobrepor-se a elas; quem aprendeu de cor tende a crer que essa é a única e a melhor maneira de aprender; quem foi educado na rigidez e na verticalidade deve liberar a si mesmo para poder ensinar a outros os encantos da argumentação, da persuasão e do diálogo (TORRES, 1996, p. 45).

Tognetta e Vinha (2007) discorrem sobre a ideia de que somente em um ambiente no qual as pessoas experimentem vivenciar situações de respeito mútuo e a praticar a justiça como um exercício constante, tomando decisões e assumindo responsabilidades, que essas se tornam capazes de regular seu comportamento e construir um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia, percebendo-se como parte de uma comunidade, de grupos sociais, e capaz de comprometer-se com questões que considere relevantes para que se possa superar o individualismo e atuar considerando uma dimensão coletiva.

Só se chega à autonomia moral a partir de processos educativos orientados para tal finalidade. A autonomia como finalidade da educação situa-se na esfera da reflexão quanto às ações que possam permitir que crianças se tornem adultos moralmente autônomos, e não reforçar a heteronomia, que é natural das crianças com castigos ou recompensas. A educação pode estimular o desenvolvimento da autonomia quando intercambiam pontos de vista com crianças (KAMII, 2012).

Kamii (2012) contextualiza também a questão das sanções, apresentando que a punição acarreta três tipos de consequências, sendo a mais comum o círculo de riscos. A primeira diz que a criança que for punida repetirá o mesmo ato, mas tentará evitar ser descoberta em uma outra ocasião. A segunda consequência possível da punição é a conformidade cega. Algumas crianças tornam-se totalmente conformistas, pois lhes garante segurança e respeitabilidade. Quando se tornam totalmente conformistas, não precisam mais tomar decisões, e, sim, obedecer. A terceira consequência possível é a revolta. As crianças podem se comportar bem por um longo período, mas decidem, num determinado momento, viver por si próprias. Essa ação pode levá-las a envolver-se em comportamentos que se caracterizam como delinquência. Esses comportamentos não necessariamente tornam a pessoa moralmente autônoma.

Nessa perspectiva, a punição reforça a heteronomia das crianças e impede que elas desenvolvam sua autonomia. Se queremos que as crianças desenvolvam a

autonomia moral, devemos reduzir nosso poder adulto, abstendo-nos de usar recompensas e castigos e encorajando-as a construir por si mesmas seus próprios valores morais (KAMII, 2012).

Na autonomia, é fundamental que os indivíduos tornem-se aptos a tomar decisões por si mesmos, e que essas decisões levem em consideração fatores importantes, como agir da melhor maneira para todos. Não há moralidade quando se considera apenas o seu ponto de vista, mas, sim, quando se leva em consideração o ponto de vista das outras pessoas.

Há uma distinção importante entre punições e sanções por reciprocidade. Kamii (2012) atenta-se para o fato de que Piaget (1994) era bastante realista para dizer que, na vida cotidiana, é impossível evitar totalmente as punições. As sanções por reciprocidade estão diretamente relacionadas com o ato que se deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto, tendo o efeito de motivar a criança a construir por si mesma regras de condutas através da coordenação do ponto de vista (KAMII, 2012, p. 101).

Dentre as possibilidades de sanções por reciprocidade, Kamii (2012) aborda quatro exemplos: 1 – exclusão temporária ou permanente do grupo, 2 – apelar para a consequência direta ou material do ato; 3 – privar a criança da coisa que ela usou mal; e 4 – a reparação. Os quatro exemplos citados corroboram a ideia dos princípios e práticas da JR quando convida os indivíduos a olharem para o ponto de vista dos envolvidos, considerando uma relação de respeito mútuo entre eles. Coordenar nossos pontos de vista com os pontos de vista dos outros é um caminho possível para o desenvolvimento da autonomia.

Diante do exposto até aqui, a educação escolar precisa assumir o importante papel de educar para a diversidade, possibilitando a articulação dos diferentes pontos de vista existentes nesse contexto e formar para a autonomia, ampliando a reflexão e os espaços de convivência ética, respeitosa e democrática em seu cotidiano, reforçando a autonomia como sua finalidade, e não a heteronomia, sabendo diferenciar os caminhos que levam a cada uma delas. Não basta esperar que os alunos atinjam passivamente o nível de autonomia moral. Os alunos, moralmente autônomos, compreendem que as normas escolares se tornam obrigatórias a partir do momento em que elas resumem acordos entre os participantes e também aceitam a noção de responsabilidade .

Pensar no papel da educação escolar é fazer escolha crítica sobre qual caminho queremos trilhar, continuar utilizando os princípios e práticas da Justiça Retributiva, com punições e sanções que não educam para o desenvolvimento da autonomia e afirmam que uma ação é injusta quando se pune um inocente, quando se recompensa um culpado ou quando não é dosada a proporção entre o mérito e a pena aplicada ou ressignificar o olhar para a função da escola, reconceituando seus objetivos e zelando também pelas relações humanas a partir de uma outra forma de justiça, que não se fixa na punição como modo de restabelecer o equilíbrio, mas na repartição justa, isto é, igualitária entre as pessoas.

3.5 A JRE como um caminho possível nas escolas

Até aqui, defendemos e fundamentamos o papel formador da escola. Nesse sentido, o ambiente escolar e as relações que nele se travam são tão educativos quanto os conteúdos de sala de aula. Assim, refletir e intervir nos conflitos escolares e concebê-los como oportunidades de aprendizagem é uma postura que se coaduna com a dimensão formativa da escola. A JRE, ao propor relações dialógicas, reflexão sobre as atitudes individuais e grupais, propor sanções por reciprocidade e o resgate de vínculos perdidos, desenha-se como um dos caminhos possíveis para que a escola seja uma instituição formadora de seres humanos mais sensíveis, respeitosos e tolerantes em relação às diversidades humanas.

A JRE pode viabilizar o desenvolvimento moral dos seres humanos, pois trabalha com sanções por reciprocidade, que são a base para o desenvolvimento da autonomia moral. A JRE visa a “restaurar a relação afetada pelo conflito, se possível, com reparação do dano causado à vítima. Em vez de culpar e punir, o foco é restaurar as relações entre as pessoas envolvidas no conflito, criando uma cultura de diálogo, respeito mútuo e paz” (NUNES, 2016, p. 46).

A partir do momento em que se tomam como foco central os danos e consequentes necessidades, tanto da vítima como também do ofensor e da comunidade, trata-se das obrigações decorrentes desses prejuízos de ordem material e moral. Para tanto, vale-se de procedimentos inclusivos e cooperativos, nos quais serão envolvidos todos aqueles direta ou indiretamente atingidos, tudo de forma a corrigir os caminhos que nasceram errados (ZEHR, 2008).

Segundo Araújo e Puig (2007, p. 56), “a construção de um ambiente ético que ultrapasse os tempos, os espaços e as relações escolares vem se impondo como ferramenta importante para que a educação seja ressignificada na contemporaneidade”. O autor ressalta, ainda, que, nos dias atuais, ganha força o pressuposto de que a educação não pode mais ficar limitada aos muros da escola, mas deve incluir as relações com as famílias e demais pessoas que convivem no entorno, permitindo que a comunidade participe, dentro de suas condições e responsabilidades, dos processos da escola. Essa participação certamente auxiliará na construção desse ambiente ético.

Promover a participação das pessoas nos espaços de decisão e democratizar a convivência coletiva e as relações interpessoais, fortalecendo a democracia participativa, requer aprendizado e aprendizado requer oportunidade de conhecimento. Corroborar 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. Realizar projetos de colaboração é a demonstração mais clara de que se chegou a uma convivência ética e respeitosa.

Envolver todos os membros da escola na construção de um projeto de intervenção claro, com ações definidas conjuntamente, será uma via de mão dupla para que a escola caminhe numa abordagem restaurativa. Araújo e Puig (2007) acrescentam:

A autêntica relação educativa não está concebida para objetivar e disciplinar, mas para converter o sujeito com o qual se compartilha uma ação formativa em “alguém reconhecido”, alguém com quem se criam laços morais de mão dupla: a responsabilidade do adulto em relação ao jovem e o respeito do jovem em relação ao adulto (ARAÚJO; PUIG, 2007, p. 86).

A educação requer interação entre as pessoas e essa interação deve ser regada com práticas formativas que envolvam a convivência entre todos da escola, estimulando a construção coletiva de processos de reflexão e intervenção dialógica aos conflitos.

No entanto, promover ambientes democráticos, participativos, colaborativos, éticos e dialógicos é um campo de atuação da JRE. E não há perspectiva de um horizonte pautado nessa atuação que não se inicie pela formação das pessoas. Atrelar a teoria à prática é uma tarefa árdua quando, de fato, buscamos outros

modos de fazer, porém, essencial para que se tenham boas perspectivas de trabalho e resultados satisfatórios.

Amstutz e Mullet (2012, p. 36) alertam para o fato de que, para introduzir uma abordagem restaurativa nas escolas, não basta implementar novos programas, projetos e práticas, embora eles sejam um elemento-chave. Trata-se de oferecer uma nova estrutura para as relações de convivência, utilizando práticas restaurativas informais além das regras disciplinares já em curso. Porém, o ideal é que as escolas envolvam todos nesse debate, considerando, sim, as regras e práticas já existentes, mas que concebam “juntos” uma forma de abandonar as práticas que não estão funcionando e implementar novas abordagens.

No próximo capítulo, discorreremos sobre uma ação formativa desenvolvida com profissionais da educação, destacando as concepções iniciais e finais desses participantes sobre a JR e os conflitos escolares.

4. MÉTODO

Neste capítulo, apresentaremos o problema, os objetivos e os procedimentos metodológicos que guiaram a pesquisa.

4.1 Problema e objetivos

Segundo Minayo (2001, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Na articulação entre o cotidiano escolar e o conhecimento científico, desenha-se o objeto de estudo do presente trabalho. Partindo do pressuposto de que o conflito é inerente às relações humanas e de que a escola é um espaço de encontro e, muitas vezes, de confronto entre as diversidades humanas, e adotando a Justiça Restaurativa nas Escolas como uma via para a discussão e a busca de soluções democráticas para os conflitos escolares, formulamos o seguinte problema investigativo: “Quais as concepções de educadores sobre conflitos escolares e sobre os fundamentos e práticas de JR antes e após um curso de formação continuada?”

Para responder a essa questão, estabeleceu-se, como objetivo geral, investigar as possíveis mudanças de concepções sobre JR e conflitos na escola após a participação em um curso de formação continuada destinado a docentes e gestores escolares.

Os objetivos específicos são:

1. Caracterizar a JR por meio de seus fundamentos, práticas e possibilidades educativas;
2. Analisar as concepções iniciais e finais de gestores e professores sobre JR;
3. Analisar as concepções iniciais e finais de gestores e professores sobre conflitos escolares.

4.2 Caracterização da pesquisa

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, ela é aplicada, pois seu intuito é obter conhecimentos para a aplicação prática da JR, dirigidos às realidades específicas das instituições participantes, envolvendo seus interesses e

necessidades, bem como as diversas concepções dos participantes quanto ao tema estudado.

Em relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de abordagem caracteriza-se pela interpretação dos fenômenos e pela atribuição de significados a eles (SEVERINO, 2007).

Godoy (1995) apresenta a ideia de que a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir eventos estudados. Parte de questões ou focos de interesse amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação de estudo. Objetiva-se investigar, em maior profundidade, o problema estudado e trabalhar com o universo de interpretações, significados, crenças, valores e atitudes dos sujeitos. Neste estudo, interessa-nos a concepção de educadores sobre JR e conflitos escolares, pois entendemos que a maneira como o fenômeno (conflitos) e as práticas restaurativas são percebidas por eles influencia a maneira como esses profissionais lidarão com tais situações.

O uso da metodologia qualitativa não se resume apenas ao emprego das técnicas e instrumentos de coleta de dados, como questionários, entrevistas, observação. Para a adoção de tal metodologia, devem ser considerados o problema, os objetivos, o universo e o objeto de pesquisa, além da verificação das vantagens e desvantagens de sua aplicação (GIL, 2008; BOCCATO, FERREIRA, 2014; BALDO, 2011).

Tanaka e Melo (2004) apresentam a ideia de que o enfoque qualitativo de pesquisa possui quatro princípios: a) subjetivação: descrição de significados que são socialmente construídos, b) contexto e interação: ênfase nas interações entre os sujeitos participantes e o pesquisador, c) estruturação: a coleta de dados qualitativa possibilita a obtenção de respostas semiestruturadas ou não estruturadas, e d) particularização: as técnicas de análise de dados são indutivas – orientadas pelo processo – e os resultados não generalizáveis, e, sim, representativos de um universo particular de sujeitos participantes.

Em relação aos seus objetivos, é exploratória, haja vista que o estudo tem como objetivo aprimorar as ideias do tema da pesquisa, proporcionando a criação de hipóteses após a compreensão clara da temática (GIL, 2002).

A pesquisa exploratória possui um planejamento flexível, pois objetiva, primeiramente, familiarizar-se com o tema e, então, prevê variadas possibilidades, para ser condizente com a realidade e com contextos sociopolíticos e históricos. Mesmo considerado o planejamento flexível, a maioria das pesquisas cinge um levantamento bibliográfico, para embasar todo o conteúdo encontrado (GIL, 2002).

Quanto aos procedimentos técnicos, são utilizados a Pesquisa Bibliográfica, a Análise Documental e o Estudo de Caso, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Procedimentos Técnicos da Pesquisa

Objetivo	Procedimento Técnico/ Instrumento
1. Caracterizar a Justiça Restaurativa por meio de seus fundamentos, práticas e possibilidades educativas.	Pesquisa bibliográfica
2. Analisar as concepções iniciais e finais de gestores e professores sobre JR	Estudo de caso Análise documental dos materiais do curso/portfólios
3. Analisar as concepções iniciais e finais de gestores e professores sobre conflitos escolares.	Estudo de caso Análise documental dos materiais do curso/portfólios

Fonte: elaboração própria.

4.2.1 Pesquisa Bibliográfica

Neste estudo, a pesquisa bibliográfica tem por objetivo caracterizar a JR por meio de seus fundamentos, práticas e possibilidades educativas visando a compreender e a analisar os dados coletados.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Lima e Mito (2007), implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo.

De acordo com Gil (2009), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. Para o autor, a principal vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama maior de fenômenos do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem é particularmente importante quando

o problema de pesquisa requer dados que estão dispersos no tempo e no espaço relacionado ao objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica se define com quatro critérios, sendo o parâmetro temático, o parâmetro linguístico, as fontes primordiais que se pretende consultar e o parâmetro cronológico das publicações (LIMA; MIOTO, 2017).

O parâmetro temático circunscreve-se à JR; seus conceitos, princípios, valores, dimensões e práticas, os conflitos escolares e a função da escola para a formação dos seres humanos, compreendendo as diversidades, o desenvolvimento moral e a JRE.

O parâmetro linguístico incluiu obras em português e em inglês, pois o objetivo do trabalho é contextualizar a JR no Brasil, considerando também a contribuição de autores internacionais.

No que tange às fontes de pesquisa, utilizaram-se meios eletrônicos (*sites*) e meios físicos (Biblioteca da Unesp), na busca de teses, dissertações e artigos científicos. O levantamento bibliográfico priorizou trabalhos disponibilizados em páginas da internet, como Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo (USP), página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e estendeu-se para artigos científicos publicados no Banco de Dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), além de publicações de livros e materiais de orientação. A pesquisa bibliográfica utilizou como descritores as palavras ou expressões: Justiça Restaurativa, Conflitos Escolares e Escola.

Quanto ao parâmetro cronológico das publicações, adotamos como marco inicial a produção de Zehr (1990) “Trocando as lentes” por ser uma obra referência para as discussões contemporâneas sobre o tema. Assim o período de produções relacionadas a JR corresponde aos anos de 1990 – 2018.

4.2.2 Estudo de caso

Objetivando conhecer as concepções de educadores sobre JR e conflitos escolares, elegemos como locus da pesquisa um curso de extensão universitária voltado a esta temática, “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”,

realizado no segundo semestre de 2017. Optamos por um estudo de caso, pois este é caracterizado por Gil (2002) como o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Entendemos que a delimitação de um contexto específico (curso) que visa a compreender as concepções dos participantes dentro de um contexto real caracteriza-se como um estudo de caso. Os autores a seguir fundamentam o procedimento técnico escolhido para a realização da investigação.

O Estudo de Caso permite que seja investigado, de forma detalhada, um problema prático, sendo possível retratar de maneira completa e profunda uma situação ou problema, considerando o contexto no qual ele ocorre a fim de compreender melhor as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas relacionadas à situação pesquisada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Goldenberg (2004, p. 33), acrescenta que o estudo de caso consiste em “uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”.

De acordo com André (1984), o estudo de caso apresenta algumas características específicas, sendo a busca e a descoberta que enfatiza a interpretação no contexto, procurando representar os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social, usando uma variedade de fontes de informação.

Para Gil (2002), essa modalidade pode ser dividida em várias etapas, como: formulação do problema, definição da unidade-caso, determinação do número de casos, elaboração do protocolo, coleta de dados, avaliação e análise dos dados e preparação do relatório. O autor ainda acrescenta que, com relação à coleta de dados ao método de “estudo de caso”, pode ser considerado o mais completo dentre todos os outros, pois este se vale tanto de dados de pessoas quanto de dados documentais. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob a técnica de estudo de caso, e uma de suas características mais significativas está na utilização de instrumentos padronizados de coleta de dados.

O estudo de caso utiliza uma variedade de fontes de informação que possibilitam ao pesquisador “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Essas variadas fontes de informação podem ser coletadas por meio de diferentes técnicas; no caso desta pesquisa, foi realizada a análise documental dos portfólios sobre as concepções iniciais e finais dos participantes do curso.

4.2.3 Análise Documental

A Pesquisa Documental diferencia-se da bibliográfica em relação à natureza das fontes, sendo que a primeira utiliza materiais sem tratamento analítico, consideradas fontes primárias de dados, e a segunda baseia-se em trabalhos publicados por autores que pesquisam a temática (GIL, 2002).

O intuito da pesquisa documental é encontrar nos documentos as informações pertinentes quanto às questões e às hipóteses de interesse sobre a temática pesquisada, construindo, assim, um montante satisfatório de documentos sobre o tema e para “esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”, embasando e fundamentando a pesquisa em questão (CELLARD, 2008, p. 298).

A análise documental consiste numa técnica não obstrutiva, ou seja, não altera o ambiente e os sujeitos estudados, além de permitir a ratificação e a validação das informações obtidas por meio de outras técnicas de coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Para proceder a esse tipo de pesquisa, são necessárias algumas etapas: 1ª – organização e escolha de quais os dados a serem analisados; 2ª – caracterizar o tipo de análise que será feita a partir dos dados selecionados; 3ª – proceder o tratamento dos dados de maneira cuidadosa, criando as categorias necessárias para a análise.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e, posteriormente, analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos –

estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos [...] (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 4).

Os documentos analisados nesta pesquisa foram os portfólios respondidos pelos participantes do curso que visaram a levantar concepções iniciais e finais sobre JR e conflitos escolares.

Para Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados:

[...] envolve a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros, para os autores, neste processo de análise o uso de categorias “constituem um meio de classificar os dados descritivos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 203).

Na análise das respostas dos participantes, buscamos, em suas concepções, elementos comuns que pudessem configurar categorias; assim, as categorias foram definidas *a posteriori*, ou seja, a partir das respostas expressas nos portfólios.

Os Portfólios das Concepções Iniciais e Finais (APÊNDICES A e B), ambos compostos por seis questões abertas, foram aplicados, respectivamente, no primeiro e no último encontro, com a finalidade de comparar as concepções sobre JR e conflitos escolares. Devido à delimitação do objeto de pesquisa, que busca analisar as concepções sobre JR e Conflitos Escolares, optamos pela análise de apenas duas perguntas que integravam o portfólio, sendo a primeira “Para você o que é a JR”?, e a segunda “O que você acha que é conflito?”.

Cabe destacar que os portfólios foram anônimos e os dados dizem respeito às concepções do grupo de maneira geral, ou seja, não foi nosso objetivo investigar as mudanças de concepção de cada sujeito (intrapessoal).

4.3 Etapas da pesquisa e aspectos éticos

O percurso metodológico deu-se por meio da realização de três etapas distintas. A primeira etapa foi o acompanhamento do curso de difusão do conhecimento “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”, realizado no segundo semestre de 2017 e desenvolvido pela UNESP/IBILCE em parceria com o Eixo Social de JR. A segunda etapa foi destinada à pesquisa bibliográfica sobre a JR e os conflitos escolares, a função da escola no desenvolvimento dos alunos e as contribuições da JRE para esse fazer. A terceira e última etapa foi o Estudo de Caso, considerando a Pesquisa Documental, através da análise dos materiais

produzidos no curso, contemplando o olhar cuidadoso para os instrumentos portfólios das concepções iniciais e portfólios das concepções finais, tratando esses dados através da análise de conteúdo.

Todas as etapas para a realização deste trabalho atenderam às recomendações éticas que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/câmpus de São José do Rio Preto – UNESP/IBILCE (CAAE: 94624118.0000.5466). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os dados foram analisados resguardando seu anonimato.

4.4 Caracterização do curso

Entendemos que a análise das concepções dos participantes guarda relação com o curso, uma vez que as concepções finais podem refletir os conteúdos e as práticas desenvolvidas durante a formação. Assim, delineamos, de maneira geral, a estrutura e os temas dos encontros visando à interpretação dos dados.

O Curso de Difusão do Conhecimento “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção” teve como instituição promotora do evento o Programa Núcleo Ensino – Prograd UNESP, e foi realizado no segundo semestre do ano de 2017, na UNESP/IBILCE, contando com a execução de diferentes instituições, como o Grupo do Eixo Social de Justiça Restaurativa da Comarca de São José do Rio Preto, o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, a Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São José do Rio Preto, o Ministério Público Federal, a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, a Coordenadoria de Educação de Guapiaçu, outras universidades e ONGs locais.

Considerou-se uma carga horária total de 80h. Foram 13 encontros presenciais no horário noturno, desenvolvidos por meio de palestras, leituras prévias de textos de apoio, discussões e reflexões sobre os novos conhecimentos e sua relação com a prática escolar, registradas por meio de portfólios individuais.

O objetivo geral do curso foi instrumentalizar a comunidade escolar para que a mesma pudesse tornar-se segura e apta para atuar por meio de projetos de JRE, na resolução de conflitos interpessoais e/ou institucionais, através da discussão, reconhecimento, prevenção, reflexão e intervenções desses conflitos, a partir do

olhar para o seu cotidiano e as necessidades reais, estabelecendo o diálogo entre as partes envolvidas de maneira ampla e uma cultura de respeito ao ser humano nas escolas.

O curso estruturou-se em quatro módulos distintos e complementares: Desenvolvimento Moral, JR, Direitos Humanos e Cooperação, Formulação de projeto de intervenção. O modelo didático-pedagógico do curso teve como fundamento a articulação entre os conceitos teóricos, estudos e pesquisas com a prática pedagógica nas escolas (Proposta do Curso – ANEXO A).

A etapa final do curso foi a elaboração de um projeto de intervenção no cotidiano escolar, visando à implementação da JRE nas instituições. Para empreender tal tarefa, os participantes realizaram um levantamento junto à comunidade da sua escola, discentes e docentes, sobre os problemas que afetam a vida em comum. Esses dados foram analisados pelos participantes e serviram de base para a formulação do projeto.

4.5 Participantes do curso

A proposta do curso nasceu de uma demanda do Eixo Social de Justiça Restaurativa da Comarca de São Jose do Rio Preto, motivado pelas ocorrências de violências em escolas da região. O Eixo é integrado por diferentes segmentos da sociedade e, em especial, por secretarias e coordenadorias de educação da região. O anúncio da oferta de um curso sobre JRE foi recebido com entusiasmo na região e contou com uma grande demanda, impossível de ser atendida em sua totalidade. Assim, coube a cada secretaria e coordenadoria de educação indicar participantes de escolas que consideravam prioritárias para a realização de projetos de intervenção. Ao final desse processo, formamos um grupo com 43 participantes. Em relação a sua atuação profissional, temos 44% de gestores, 56% de professores, sendo que 64% são oriundos de instituições municipais de ensino, 18% de instituições estaduais e 18% de organizações não governamentais que atuam em instituições de medidas socioeducativas. Desse total, 77% foram mulheres e 23% homens.

Destacamos que concluíram o curso 40 participantes (93%), os 3 (7%) que desistiram antes de seu término alegaram problemas de incompatibilidade de horários. Os dados apresentados referem-se às concepções iniciais, portanto, foram

coletados no primeiro encontro do grupo, no qual todos os inscritos estavam presentes; e às concepções finais, que contam com 36 respondentes, pois 4 participantes não responderam ao portfólio final.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dois portfólios (inicial e final) respondidos pelos participantes do curso de formação continuada visando a levantar as suas concepções sobre JR e conflitos escolares. As perguntas analisadas foram: 1 – Para você o que é Justiça Restaurativa?; 2 – O que você acha que é conflito? A primeira pergunta objetivou levantar as concepções dos participantes acerca do que seria a JR, no início e ao término do curso. A segunda pergunta teve como foco coletar as concepções dos participantes sobre os conflitos.

Cada pergunta foi organizada em grandes categorias de respostas; estas, por sua vez, buscaram a ideia geral que organizava a resposta de cada participante, um elemento comum e central às ideias expressas. No entanto, a identificação da ideia geral levou à constatação de que havia elementos que a singularizavam. Dessa maneira, foram criadas subcategorias, observando-se os elementos específicos que estão contidos nos elementos gerais. Tudo isso implicou uma organização que estruturou o conjunto das grandes categorias, relacionando e conectando entre si as diferentes partes que se oferecem à percepção e à composição do todo, atribuindo diferentes significados dentro de cada conjunto de respostas que se inter-relacionam (MORENO et al., 1999).

Para cada questão, foram elaboradas tabelas que possibilitam observar as concepções iniciais e finais dos participantes por cada grande categoria e suas subcategorias (tabelas 1 e 3). Compusemos, também, tabelas comparativas entre as categorias gerais (tabelas 2 e 4). Destacamos que as representações iniciais contam com 43 respostas, e as finais, com 36 respostas analisadas. Convém destacar que as concepções iniciais foram coletadas a partir de portfólios respondidos no primeiro dia do curso com todos os inscritos presentes. As concepções finais foram levantadas a partir do portfólio final, no último dia do curso, quando alguns participantes estavam ausentes (4 pessoas) e alguns haviam desistido (3 pessoas).

5.1 Análise da questão 1 dos portfólios iniciais e finais: Para você o que é Justiça Restaurativa?

As respostas foram classificadas em três grandes categorias: A1 – Mediação/solução de conflitos, decomposta em 9 subcategorias; A2 – Contraponto ao modelo vigente; e A3 – Restaurar relações, decomposta em 5 subcategorias:

A1 – **Mediação/solução de conflitos** – o foco das respostas está no processo, no caminho pela mediação visando a resolver conflitos ou problemas. Esta categoria está decomposta em 9 subcategorias:

A1.1 - Instrumento/método – referem-se à JR como um instrumento ou como método para mediar ou resolver conflitos.

Exemplo: *“É uma maneira de mediar conflitos utilizando os princípios e as práticas da Justiça Restaurativa” (Participante 1 – concepções finais).*

A1.2 - Envolvimento – envolver as partes, a comunidade escolar, visando a resolver o problema/conflito.

Exemplo: *“É a possibilidade de solucionar o problema envolvendo todas as pessoas da instituição e comunidade que de alguma forma tem responsabilidade” (Participante 2 – concepções iniciais).*

A1.3 - Acordo/consenso – referem-se à busca de um acordo ou consenso entre as partes visando resolver um conflito.

Exemplo: *“Justiça Restaurativa é uma maneira de resolver conflitos a partir de mediações, de conversas e de consenso entre as partes envolvidas” (Participante 3 – concepções iniciais).*

A1.4 - Diálogo – referem-se ao diálogo como um caminho utilizado pela JR para mediar ou resolver conflitos.

Exemplo: *“Mediar conflitos através do diálogo e reflexão dos envolvidos” (Participante 4 – concepções iniciais).*

A1.5 - Habilidades – desenvolver habilidades para lidar com os conflitos.

Exemplo: *“É um trabalho humanizado que busca apoiar a comunidade escolar no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para enfrentar conflitos” (Participante 5 – concepções finais).*

A1.6 - Intervenção judiciária – entende na JR que os conflitos devem ser mediados pela intervenção judiciária.

Exemplo: *“Uma intervenção judiciária para mediação de conflitos” (Participante 6 – concepções iniciais).*

A1.7 - Restaurar a ordem – entendem que a JR resolve os conflitos de modo rápido, restaurando a ordem.

Exemplo: *“É uma justiça que tem como objetivo ‘restaurar’ a ordem e resolver conflitos, de modo direto e rápido” (Participante 7 – concepções iniciais).*

A1.8 - Relação – o foco são as relações para resolver o conflito.

Exemplo: *“Uma proposta que compreende a relação como elemento fundamental para encontrar caminhos no conflito” (Participante 8 – concepções finais).*

A1.9 - Cultura de paz – é um recurso para tornar a sociedade mais pacífica, resolvendo os conflitos.

Exemplo: *“Uma forma de tornar a sociedade mais pacífica” (Participante 9 – concepções finais).*

A2 – **Contraponto ao modelo vigente** – o foco está na mudança em relação ao paradigma da justiça retributiva, superação do modelo punitivo. Esta categoria não apresentou subcategorias.

Exemplo: *“Uma mudança de paradigma na resolução de conflitos (ao invés da tradicional punição) em que o foco está na convivência (tanto das relações quanto nas instituições). A mudança consiste em restaurar o diálogo e a convivência (não apenas punir, mas educar)” (Participante 10 – concepções finais).*

A3 – **Restaurar relações** – o foco das respostas está nos indivíduos e no restabelecimento de vínculos interpessoais, institucionais e sociais. Esta categoria está decomposta em 5 subcategorias:

A3.1 - Partes envolvidas – referem-se à restauração das relações entre as partes envolvidas, ofensor/vítima.

Exemplo: *“JR é uma forma dialógica de resolução de conflitos, no qual as partes envolvidas (ofensor e vítima) dialogam com o auxílio de um mediador e/ou outros como a comunidade e chegam a um acordo, uma solução criativa. A JR busca restaurar as relações” (Participante 11 – concepções iniciais).*

A3.2 - Relações interpessoais – referem-se à restauração das relações de maneira geral, não especificando os sujeitos.

Exemplo: *“Justiça Restaurativa é uma alternativa para resolução de conflitos e restauração das relações visando não a reparação (exclusivamente) do dano causado, mas a construção de novas relações” (Participante 12 – concepções iniciais).*

A3.3 - Responsabilização/reflexão – referem-se à responsabilização, à reflexão e à conscientização das pessoas envolvidas e do coletivo.

Exemplo: *“Situações de conflitos onde os envolvidos tem a oportunidade de se responsabilizarem por si próprios e por seus atos e refletir sobre suas ações e consequências” (Participante 13 – concepções iniciais).*

A3.4 - Garantir direitos – referem-se à restauração das relações, garantindo os direitos dos envolvidos.

Exemplo: *“É a metodologia ou modo em que se busca resolver um problema ou conflito entre as partes, com a finalidade de restaurar as relações sociais garantindo a participação dos envolvidos para que se haja um aprendizado ou que seja garantido os direitos de ambos os envolvidos” (Participante 14 – concepções iniciais).*

A3.5 - Relações sociais – retorno à convivência, integrando-se ao contexto social.

Exemplo: *“É uma forma de fazer justiça sem necessariamente ser baseada apenas na pura e simples punição tradicional, que faz com que o indivíduo faça reflexão sobre o seu ato, que encontre formas de reparar aquela situação e volte a ter a convivência normal, fazendo parte do contexto social” (Participante 15 – concepções finais).*

A seguir, apresentamos os dados relativos às categorias e subcategorias das respostas e tecemos comentários sobre as nuances que integram cada uma das categorias.

Tabela 1 – Análise da questão 1 dos portfólios iniciais e finais: Para você o que é Justiça Restaurativa? – Categorias e subcategorias

Categorias e subcategorias	Concepções Iniciais N = 43		Concepções Finais N = 36	
A1 – MEDIAÇÃO/SOLUÇÃO DE CONFLITOS				
	F	%	F	%
A1.1 - Instrumento/método	11	26	11	30
A1.2 - Envolvimento	2	5	0	0
A1.3 - Acordo/consenso	4	9	0	0
A1.4 - Diálogo	8	19	2	5
A1.5 - Habilidades	1	2	1	3
A1.6 - Intervenção judiciária	1	2	0	0
A1.7 - Restaurar a ordem	1	2	0	0
A1.8 - Relação	0	0	1	3
A1.9 - Cultura de paz	0	0	1	3
A2 – CONTRAPONTO AO MODELO VIGENTE				
	4	9	11	31
A3 – RESTAURAR RELAÇÕES				
A3.1 - Partes envolvidas	5	12	1	3
A3.2 - Relações interpessoais	3	7	2	5
A3.3 - Responsabilização/reflexão	2	5	4	11
A3.4 - Garantir direitos	1	2	1	3
A3.5 - Relações sociais	0	0	1	3
Total	43	100	36	100

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos portfólios sobre as Concepções Iniciais e Finais do Curso de Difusão do Conhecimento “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”, realizado na UNESP/IBILCE (2017).

Percebe-se, na Tabela 1, que a categorização da questão sobre concepções de JR nos possibilita identificar três grandes grupos que apresentam olhares sobre diferentes perspectivas. A primeira categoria foca os processos e o caminho para resolver os conflitos. A segunda categoria foca a mudança em relação ao paradigma da justiça retributiva e a superação do modelo punitivo. A terceira categoria foca os indivíduos e o restabelecimento de vínculos interpessoais, institucionais e sociais.

Quanto à Categoria A1 – **Mediação/solução de conflitos**, encontramos respostas que apresentam a JR como um caminho para a resolução de conflitos. Observamos que, dentro dessa grande categoria, suas subcategorias seguem essa

ideia central, porém apresentam elementos que diferenciam a maneira como essas ações de resolução podem ser realizadas.

Alguns participantes (26% iniciais e 30% finais) citam a JR como um método, um instrumento de mediação de conflitos (A1.1 - **Instrumento/método**), sendo a subcategoria mais citada nas respostas dos participantes em ambas as etapas do curso. Essa concepção encontra respaldo em uma das características da JR, pela Resolução do CNJ nº 225/2016; esta apresenta-se como um conjunto ordenado e sistêmico de “métodos”, porém, não pode reduzir-se apenas ao caráter de instrumento de “mediação de conflitos”, conforme o referencial teórico nos aponta: “A JR não é mediação” (ZEHR, 2015, p. 19) e frequentemente é confundida com o método de mediação de conflitos (BRASIL, 2018). Observamos, também, que não houve uma alteração quantitativa significativa entre os percentuais de concepções iniciais e finais nesta subcategoria.

Alguns participantes (5% iniciais e 0 finais) citam o envolvimento das pessoas (A1.2 - **Envolvimento**), trazendo a figura da comunidade nessa ação. Quanto a esse aspecto, é de suma importância destacar que, de acordo com Zehr (2012), “a JR tem origem em práticas ancestrais inspirando-se na antiga tradição dos índios norte-americanos, resgatando a essência da resolução dos conflitos em comunidade, onde as tribos indígenas em um movimento circular traziam à roda os problemas a serem discutidos”. Essa ideia corrobora a necessidade de participação não apenas dos envolvidos em uma situação conflituosa, mas também da comunidade escolar. O percentual de participantes que elegem essa subcategoria é pequeno e, quando comparadas as representações iniciais e finais, houve uma queda na porcentagem dessa concepção.

Outros participantes (9% iniciais e 0 finais) citam a necessidade de um acordo ou consenso (A1.3 - **Acordo/consenso**). A JR visa a acordos, mas não se reduz a isso, nem sempre há acordo ou consenso entre as partes. Zehr (2015) aponta que a JR não tem por objetivo principal reduzir a reincidência ou as ofensas em série, ou seja, sanar ou resolver conflitos conforme os participantes apresentam nas concepções iniciais. A Resolução do CNJ nº 225/2016 (BRASIL, 2016) endossa essa ideia ao complementar que a JR visa, antes de tudo, à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos. Mais importante do que o resultado (acordo ou consenso) é o processo de reflexão, diálogo e tomada de consciência. Percebemos que essa subcategoria também

apresentou um percentual pequeno e, quando comparada às concepções iniciais e finais, houve uma queda na porcentagem dessa concepção.

Um grupo de participantes (19% iniciais e 5% finais) refere-se ao uso do diálogo (A1.4 - **Diálogo**), sendo essa uma das estratégias mais apontadas pelos autores para o desenvolvimento da JR. Grossi et al.(2009) defendem a ideia de que a JR, por intermédio de seus princípios e valores, contribui para a instauração de práticas dialógicas. Pranis (2011) endossa a ideia de que a JR, por meio de suas práticas (processos circulares), viabiliza o diálogo como apoiador no processo de intervenção nos conflitos, atuando como ferramenta que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas, visando a melhorar os relacionamentos e a refletir sobre as diferenças. Camara (2013) também afirma que a JR atua como um mecanismo que propicia o diálogo. De acordo com Zehr (2015), a JR é convidar à plena participação de um diálogo sobre os problemas coletivos e ter voz no tocante aos resultados ou às decisões tomadas. O autor também aponta que um dos dez valores mínimos a serem respeitados nos procedimentos restaurativos diz respeito a oferecer oportunidades de diálogo entre os envolvidos. Melo (2005) nos apresenta que o desafio que a JR nos coloca é justamente avançar para um processo que adote o espaço para o diálogo e não uma lógica punitiva. As normativas legais da JR também apresentam, em seus contextos, a promoção do diálogo, permitindo a reflexão e a intervenção nas situações conflitantes (BRASIL, 2016; SÃO VICENTE, 2017; SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018; TATUÍ, 2018). Destacamos que essa subcategoria foi a segunda mais apontada pelos participantes nas concepções iniciais e, quando comparadas as percepções iniciais e finais, houve uma queda na porcentagem.

Outros participantes (2% iniciais e 3% finais) entendem que a JR seria uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades como as sociais e emocionais para lidar com os conflitos (A1.5 - **Habilidades**). Nunes (2012) corrobora essa ideia ao afirmar que as ferramentas da JR podem auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades, colaborando para uma melhoria na prevenção e na resolução de conflitos escolares. O percentual de participantes que elegem o desenvolvimento de habilidades para lidar com os conflitos é pequeno e teve uma variação pouco expressiva entre as concepções iniciais e finais.

Alguns participantes (2% iniciais e 0 finais) entendem que, na JR, os conflitos devem ser mediados por intervenção judiciária (A1.6 – **Intervenção judiciária**).

Essa ideia contraria os pressupostos da JR, que não pertencem apenas aos tribunais, muito menos deve ser entendida como minitribunais. Ela é um convite a pensar a justiça como um valor da convivência humana, sendo assim, o processo de reflexão e intervenção nos conflitos deve se dar através do envolvimento de todos (ZEHR, 2015), conforme o referencial teórico nos aponta: “trata-se de um processo relativamente informal, a ter lugar preferencialmente em espaços comunitários, sem o peso e o ritual solene da arquitetura do cenário judiciário” (PINTO, 2005, p. 20). De acordo com Mumme, Penido e Rocha (2016), desde o início, prepondera, no Estado de São Paulo, a diretriz de que a JR não pode ser monopolizada por nenhuma instituição específica, pelo fato de que inscreve sua legitimidade e pertence a todos os espaços e a todos os atores. Percebemos que essa subcategoria também apresentou um percentual pequeno e, quando comparadas as concepções iniciais e finais, houve uma queda na porcentagem dessa concepção.

Outro grupo de respostas (2% iniciais e 0 finais) concentrou a ideia de que a JR resolve os conflitos de modo rápido, restaurando a ordem (A1.7 – **Restaurar a ordem**). O referencial teórico também afirma que a JR não tem por objetivo principal reduzir a reincidência, muito menos é uma panaceia que pode resolver todos os problemas, sendo assim, não tem por objetivo restaurar a ordem, e, sim, promover o processo de reflexão e intervenção nos conflitos. Atua muito mais no campo da prevenção (MORISSON, 2005; NUNES, 2016), da reflexão e da aprendizagem e de uma convivência ética e respeitosa. Observamos que essa subcategoria também apresentou um percentual pequeno e, quando comparadas as concepções iniciais e finais, houve uma queda na porcentagem dessa concepção.

As duas últimas subcategorias (A1.8 - **Relação** e A1.9 - **Cultura de paz**) aparecem apenas nas concepções finais e merecem destaque, pois apresentam a JR com o foco também nas relações. A ideia da JR com o foco nas relações (A1.8 – **Relação**) (0 iniciais e 3% finais) dialoga com Zehr (2015, p.42), quando o autor apresenta os princípios da JR: “relações implicam obrigações e responsabilidades mútuas e a preocupação com o restabelecimento de todos os envolvidos, aqueles diretamente prejudicados, os que provocaram o dano e suas comunidades”. A JR prefere processos inclusivos, colaborativos e decisões consensuais e estimula decisões que promovem responsabilidade, reparação e restabelecimento para todos. Observamos que os percentuais de respostas desta subcategoria, mesmo

não sendo um número tão expressivo, quando comparadas às representações iniciais e finais, está presente apenas nas concepções finais.

Já a compreensão de que a JR é um recurso para tornar a sociedade mais pacífica, resolvendo os conflitos (A1.9 – **Cultura de paz**) (0 iniciais e 3% finais) dialoga com a ideia da Cultura de Paz. Marshall; Boyack e Bowen (2005) acrescentam que a JR pode ser considerada uma abordagem colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos. Slakmon, De Vitto e Pinto (2005) também consideram que o modelo restaurativo, se bem aplicado, pode constituir um importante instrumento para a construção de uma justiça participativa, abrindo caminho para uma nova promoção dos direitos humanos e da cidadania, da inclusão e da paz social. Autores como Grossi (2009), Orsini e Lara (2012), Nunes (2012), Camara (2013) enfatizam a relação e a importância da JR para uma cultura de paz. As normativas legais da JR também contemplam a construção de uma cultura de paz como objetivo da JR (BRASIL, 2016). Observamos que os percentuais de respostas desta subcategoria, mesmo que não sendo um número tão expressivo, quando comparadas as representações iniciais e finais, estão presentes apenas nas concepções finais.

Os dados apresentados nos permitem afirmar que quase todas as subcategorias, exceto A1.6 - **Intervenção judiciária** e A1.7- **Restaurar a ordem**, trazem aspectos complementares que integram o conceito de JR. As duas subcategorias que se excetuam trazem elementos da Justiça Retributiva, demonstrando que o paradigma vigente é dominante nas suas concepções de justiça.

A categoria A2 – **Contraponto ao modelo vigente** apresenta um grupo de respostas (9% iniciais e 31% finais) com a concepção de que a JR seria uma mudança em relação ao paradigma da justiça retributiva, superando o modelo punitivo. Essa ideia de contraponto ao modelo vigente encontra ressonância no trabalho de vários autores, tais como Zehr (2010); Brancher (2007); Marshall, Boyack e Bowen (2005); Pallamola (2008); Elliot (2011); Orsini e Lara (2012); Brasil (2016); Melo (2005); Salmasso (2016); Penido (2016); Brasil (2018); Araçatuba (2005) e Recife (2006).

As respostas que integram esta categoria fizeram alusão à compreensão de que os princípios, valores e práticas da JR podem apoiar novas perspectivas de reflexão e intervenção nos conflitos. Indicam que a JR é muito mais do que um

método, técnica ou instrumento; embora pareça um conceito simples, suas implicações são profundas e complexas (ZEHR, 2010). A JR seria uma oportunidade de realizar o exercício de “trocar as lentes”. A lente pela qual enxergamos determina o modo como configuramos o problema e a solução. Teremos que buscar formas alternativas de ver o problema e a solução. Um paradigma é mais do que uma forma de ver ou uma perspectiva. Exige uma teoria muito bem articulada, combinada a uma sólida gramática e uma física de aplicação – além de certo grau de consenso. Ele não precisa resolver todos os problemas e deve indicar a direção a seguir (ZEHR, 2010). A JR é um paradigma em construção. É encontro, reparação, transformação, mas, sobretudo, responsabilização, resolução, prevenção e pacificação (BRASIL, 2018). Destacamos que essa categoria teve um aumento expressivo no percentual, quando comparadas as concepções iniciais e finais.

A categoria A3 – **Restaurar relações** apresenta um grupo de concepções pautadas nas relações entre os indivíduos; o foco está nas relações e no restabelecimento de vínculos interpessoais, institucionais e sociais. Uma parcela dos participantes (12% iniciais e 3% finais) referem-se à JR como uma possibilidade de restaurar as relações entre as partes envolvidas, (A3.1 - **Partes envolvidas**), no entanto, destacam que a resolução deve acontecer apenas pelas partes envolvidas no conflito (vítima/ofensor) ou com a ajuda de um terceiro/mediador. Essa visão corrobora uma ideia superficial sobre o conceito da JR, apresentando um caráter reducionista de sua ação. Voltamos a destacar a fala de Zehr (2015), que diz que, na JR, o processo de reflexão e intervenção nos conflitos não se dá apenas pelas partes envolvidas, tampouco quando os conflitos acontecem “relações implicam em obrigações e responsabilidades mútuas e a preocupação com o restabelecimento de todos os envolvidos: aqueles diretamente prejudicados, os que provocaram o dano e suas comunidades” (ZEHR, 2015, p. 36). Outros autores corroboram a ideia de que a JR deve envolver toda a comunidade e não apenas as partes (PINTO, 2005; PENIDO, 2016). É válido destacar que esta subcategoria foi a que teve maior percentual nas concepções iniciais. Houve uma queda no percentual de respostas nesta subcategoria nas concepções finais.

Outro grupo de participantes (7% iniciais e 5% finais) concentrou suas respostas em torno da ideia de que a JR se refere à restauração das relações de maneira geral (A3.2 – **Relações interpessoais**). Essas ideias encontram aporte no referencial teórico que considera as abordagens de JR como processos circulares

(PRANIS, 2011), e que têm potencial para incentivar uma forma mais participativa de democracia no âmbito da comunidade, fortalecendo-a no processo de reflexão e intervenção nos conflitos. Zehr (2008) dispõe que a JR envolve todos os que sofrem impacto ou têm algum interesse na situação, utilizando processos cooperativos e inclusivos. Penido (2014) acrescenta que a JR contribui diretamente para a recomposição do tecido social por meio do empoderamento da comunidade. Nunes (2016) destaca que a JR se constitui em procedimentos e atividades proativas que podem garantir o desenvolvimento de boas relações no espaço escolar. Pranis (2011) acrescenta que a JR conduz ao reaprendizado da convivência e ensina, na prática, como lidar com as diferenças. O percentual de participantes que elegem relações interpessoais é pequeno e teve uma variação pouco expressiva entre as concepções iniciais e finais.

Uma parcela dos participantes (5% iniciais e 11% finais) concentrou suas respostas na ideia de que a JR é responsabilização/reflexão das pessoas envolvidas e do coletivo (A3.3 – **Responsabilização/reflexão**). Essa subcategoria apresenta princípios da JR que seriam a reflexão e a responsabilização. Pranis (2006), Camara (2013), Zehr (2015) afirmam que a JR pressupõe decisões compartilhadas e responsabilidade mútua pelo bem-estar de todos. Morris (2005) compactua da mesma concepção ao afirmar que a JR, por intermédio dos seus procedimentos restaurativos, não podem ser vistos como “pedidos de desculpas”, mas, sim, como a responsabilização dos atos cometidos, no plano simbólico e, quando possível, no plano concreto. Destacamos que, ainda que os percentuais de respostas desta subcategoria não sejam grandes, quando comparadas as representações iniciais e finais, houve um aumento na porcentagem de concepções de JR concebida como responsabilização e reflexão.

Uma parte dos participantes (2% iniciais e 3% finais) apresentou a ideia de que a JR se refere à restauração das relações, garantindo o direito dos envolvidos (A3.4 – **Garantir direitos**). Melo et al. (2008) corroboram a ideia de que é possível, por intermédio da JR, aprender, com os conflitos, a respeitar direitos. O PNDH3 (BRASIL, 2009) também propõe a promoção da JR na garantia /defesa dos direitos. Boonen (2011) também sugere que a JR potencializa a participação dos sujeitos e a instauração dos direitos humanos. Orsini e Lara (2010) acrescenta que a JR se constitui em um importante instrumento para uma nova forma de promoção dos direitos humanos e da cidadania, da inclusão e da paz social com dignidade.

Braithwaite (2002) aborda que um dos princípios da JR é o respeito aos direitos humanos fundamentais. As normativas legais também apontam a JR como uma abordagem que propicia a restauração das relações e a garantia de direitos (BRASIL, 1988; 1990; 2012; 2015; 2016). O percentual de participantes que elegem garantia de direitos é pequeno e teve uma variação pouco expressiva entre as concepções iniciais e finais.

Outra parte dos participantes (0 iniciais e 3% finais) aborda a JR como o retorno à convivência, integrando-se ao contexto social (A3.5 – **Relações sociais**). Pinto (2005) apresenta a JR como uma forma de suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e se lograr a reintegração social de ambas as partes envolvidas. Observamos que os percentuais de respostas desta subcategoria, mesmo não sendo um número tão expressivo, quando comparadas as representações iniciais e finais, está presente apenas nas concepções finais.

Todas as subcategorias que integram a categoria A3 – **Restaurar relações** apresentam concepções convergentes com a JR, destacando aspectos fundamentais em relação à restauração das relações. Interessante notar que essas concepções são complementares e juntas fornecem um conceito de JR amplo e que se aproxima muito da literatura sobre o tema.

Apresentadas as nuances que caracterizam as categorias e suas subcategorias, procedemos a uma análise e interpretação mais geral, que considera as categorias de maneira global, comparando os dados percentuais de concepções iniciais e finais.

Tabela 2 – Análise da questão 1 dos portfólios iniciais e finais: Para você o que é Justiça Restaurativa? – Categorias

Categorias Gerais				
Categorias	Concepções Iniciais N= 43		Concepções Finais N= 36	
	F	%	F	%
A1 - Mediação/solução de conflitos	28	65	16	44
A2 - Contraponto ao modelo vigente	4	9	11	31
A3 - Restaurar relações	11	26	9	25
Total	43	100	36	100

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos portfólios sobre as Concepções Iniciais e Finais do Curso de Difusão do Conhecimento “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”, realizado na UNESP/IBILCE (2017).

Nota-se, na Tabela 2, que a comparação entre os percentuais das concepções iniciais e finais aponta que houve uma redução do percentual de participantes que concebem a JR como mediação/solução de conflitos A1 - **Mediação/solução de conflitos** (65% iniciais e 44% finais), superando uma visão reducionista e pragmática, que enxerga a JR apenas como um caminho para resolver situações de conflitos. Zehr (2010) alerta para a necessidade do entendimento da JR em sua profundidade, tendo a cautela necessária para diferenciá-la da mediação. A mediação pressupõe a resolução de um conflito em curso e que está sendo enfrentado de maneira não democrática; sua atuação geralmente se restringe aos envolvidos diretamente no conflito e a um mediador. Já a JR pressupõe ações que se desenvolvem em três níveis, primário, secundário e terciário (MORISSON, 2005) e incluem, em alguns momentos, toda a comunidade escolar. Há um olhar positivo para o conflito, que serve de mote para o debate e a discussão sobre temas que afetam a convivência escolar.

Em relação à segunda categoria, A2 – **Contraponto ao modelo vigente** (9% iniciais e 31% finais), houve um considerável aumento percentual, quando comparamos as concepções iniciais e finais, levantando a hipótese de que as ações desenvolvidas no curso contribuíram para a desmistificação de que a JR é apenas um método, uma técnica ou um instrumento de resolução de conflitos. Compreendem que a JR faz um contraponto às práticas retributivas e implica o olhar

crítico sobre essas práticas e suas sanções expiatórias. As características de cada modelo não podem ser postas em um mesmo plano, como se fossem opções que visam a um mesmo objetivo. A JR visa a objetivos formativos, como desenvolvimento da autonomia moral, responsabilidade social, relações de respeito mútuo e cooperação. Tais fins não são os objetivos da Justiça Retributiva, que tem uma ação voltada para a resolução imediata de um problema e punição dos envolvidos diretamente. Um fator interessante a se considerar quando apresentamos as duas lentes pela qual podemos enxergar o mundo, a lente retributiva e a lente restaurativa, é que talvez não devamos sonhar em desmontar o sistema retributivo, tão pouco resolver todos os problemas, mas, sim, reconhecer a importância dos paradigmas que usamos e ter a liberdade de questioná-los, mantendo a escolha crítica de qual deles usar (ZEHR, 2015).

Na categoria A3 – **Restaurar relações** (26% iniciais e 25% finais). Ao compararmos os percentuais de concepções iniciais e finais, percebemos uma pequena variação, que reúne um quarto dos participantes. Essa é uma definição de JR amplamente adotada e presente em diversos discursos sobre o tema. A análise das subcategorias, apresentadas anteriormente, revela que, no início, havia maior concentração de respostas voltadas às partes envolvidas; ao final do curso, percebe-se que os participantes focaram suas interpretações na possibilidade de reflexão e assunção da responsabilidade por parte dos envolvidos.

Diante do exposto, percebemos que as principais mudanças de concepções se deram entre as categorias A1 (**Mediação/solução de conflitos**) e A2 (**Contraponto ao modelo vigente**), sugerindo que a ideia de mediação de conflitos ampliou-se e passou a compreender que se trata de um novo paradigma, um caminho diferente, guiado por valores e práticas que superam a justiça retributiva e as práticas punitivas. Em contrapartida, a categoria A3 (**Restaurar relações**) manteve-se praticamente com o mesmo percentual de respostas em ambas as etapas do curso.

5.2 Análise da questão 2 dos portfólios iniciais e finais: O que você acha que é conflito?

Na segunda questão, “O que você acha que é conflito?”, foram criadas 3 grandes categorias: C1 – Causas dos conflitos, decomposta em 3 subcategorias; C2 – Formas de enfrentamento; e C3 – Valoração dos conflitos, decomposta em duas subcategorias.

C1 – Causas dos conflitos – o foco das respostas está nas atitudes, comportamentos ou situações que causam os conflitos. Esta categoria foi subdividida em 3 subcategorias:

C1.1 – Concepções/consenso – localizam a raiz dos conflitos nas divergências de opiniões e concepções sobre determinado tema, na intolerância em relação ao que não é convergente com o seu pensamento e na falta de consenso entre as pessoas sobre determinado assunto ou problema.

Exemplo: *“Conflitos são concepções divergentes acerca de um mesmo tema, porém essa diferença de visões dificulta o relacionamento ou convívio” (Participante 16 – concepções iniciais).*

C1.2 – Direitos – as respostas entendem que conflitos são violações de direitos.

Exemplo: *“Conflito é qualquer ato que fere o direito do outro” (Participante 17 – concepções finais).*

C1.3 – Necessidades – para este grupo, os conflitos eclodem quando as suas necessidades não são atendidas.

Exemplo: *“Atendimento de necessidades não realizadas” (Participante 18 – concepções finais).*

C2 – Formas de enfrentamento – este grupo de participantes entende que os conflitos se definem pela maneira como são resolvidos; o foco das respostas está nas formas de enfrentamento dos conflitos. Para este grupo, os conflitos se definem pelo enfrentamento violento, referem-se à agressão física, verbal ou psicológica. Não foram criadas subcategorias.

Exemplo: *“É quando uma ou mais pessoas não entram em acordo e partem para a agressão física e/ou verbal” (Participante 19 - concepções iniciais).*

C3 – Valoração dos conflitos – as respostas que integram esta categoria valoram os conflitos, enxergando-os de maneira negativa ou construtiva. Para distinguir essas duas valorações, criamos duas subcategorias.

C3.1 – Indisciplina – nesta subcategoria, os conflitos são associados a infringir regras, normas de convivência social, desobediência e sair do controle.

Exemplo: *“São ações que transgridem as normas sociais convencionais, exigindo, portanto, uma discussão sobre o assunto” (Participante 20 - concepções iniciais).*

C3.2 – Visão construtiva – referem-se à visão positiva do conflito, como possibilidade de reflexão, escuta, busca por soluções coletivas e educar para a convivência.

Exemplo: *“Conflito é qualquer situação que desestabiliza as relações entre as pessoas. O conflito não é necessariamente negativo e pode ser um caminho para a construção de relações mais sólidas e consistentes e pode contribuir para o crescimento pessoal e da instituição como um todo” (Participante 21 - concepções finais).*

A seguir, apresentamos os dados relativos às categorias e subcategorias das respostas e tecemos comentários sobre as nuances que integram cada uma das categorias.

Tabela 3 – Análise da questão 2 dos portfólios iniciais e finais: o que você acha que é conflito? – Categorias e subcategorias

Categorias e Subcategorias	Concepções Iniciais N= 43		Concepções Finais N= 36	
	F	%	F	%
C1 – CAUSAS DOS CONFLITOS				
C1.1 - Concepções/consenso	23	53	21	58
C1.2 - Direitos	2	5	1	3
C1.3 - Necessidades	2	5	3	8
C2 – FORMAS DE ENFRENTAMENTO	6	14	2	6
C3 – VALORAÇÃO DOS CONFLITOS				
C3.1 - Indisciplina	9	21	0	0
C3.2 - Visão construtiva	1	2	9	25
Total	43	100	36	100

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos portfólios sobre as Concepções Iniciais e Finais do Curso de Difusão do Conhecimento “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”, realizado na UNESP/IBILCE (2017).

Nota-se, na Tabela 3, que a categorização da questão sobre as concepções de conflitos nos possibilita identificar três grandes grupos, que apresentam olhares sobre diferentes perspectivas. A primeira categoria foca as atitudes, comportamentos e situações que causam os conflitos. A segunda categoria foca o entendimento dos conflitos pela maneira como são resolvidos e se referem às formas de enfrentamento deles, geralmente violentas. A terceira categoria se refere à valoração dos conflitos, lançando um olhar negativo ou positivo sobre eles.

Quanto à categoria C1 – **Causas dos conflitos**, percebemos que a ideia central é a causa dos conflitos, no entanto, apresentam elementos que diferenciam essas causas. Por esse motivo, criamos subcategorias que evidenciam as diferentes nuances dos olhares dos participantes.

Nota-se que a primeira subcategoria compreende os conflitos como concepções/consenso (C1.1 - **Concepções/consenso**), focalizando a causa dos conflitos nas divergências de opiniões e concepções, bem como a falta de consenso entre as pessoas sobre um determinado assunto ou problema, e é a subcategoria mais citada nas respostas dos participantes em ambas as etapas do curso (53%

iniciais e 58% finais). Observamos também que não houve uma alteração quantitativa significativa entre os percentuais de concepções iniciais e finais nesta subcategoria. Essa concepção pode sugerir que as diversidades presentes na escola geram situações de conflitos. Esteve (2004), ao abordar três grandes revoluções educacionais, enfatiza a terceira delas, decorrente do processo de democratização do acesso e da permanência de todos na escola. O autor caracteriza essa revolução por meio da presença marcante das diversidades em sala de aula e, com isso, o grande desafio se impõe: lidar com pontos de vista diferentes e a diversidade dos estudantes. Chrispino (2007), Moore (1998) e Martinez Zampa (2005) elegem a diversidade dos atores que compõem a escola como uma das classificações do conflito, que são oriundos das relações que envolvem esses atores. Zenaide et al. (2003) ressaltam que os conflitos podem refletir a falta de respeito com as diferenças. Vinha (2007) e Tognetta, Leme e Vicentin (2013) também ressaltam essa ideia. Passos e Ribeiro (2016) afirmam que o desrespeito às diversidades reflete-se no cotidiano escolar e nas dificuldades das relações interpessoais.

Uma parte (5% iniciais e 3% finais) dos participantes apontou, como causa dos conflitos, as violações de direitos (C1.2 - **Direitos**). Zenaide et al. (2003) e Nunes (2016) coadunam com essa ideia ao ressaltarem que os conflitos também se caracterizam pelo não reconhecimento do outro como sujeito de direitos iguais, principalmente quando são geridos numa perspectiva não dialógica. O percentual de participantes que elegem direitos violados como causas de conflitos é pequeno e teve uma variação pouco expressiva entre as concepções iniciais e finais.

Outra parte dos participantes (5% iniciais e 8% finais) concebeu como causa dos conflitos as necessidades não atendidas (C1.3 - **Necessidades**). Os autores Nunes (2016) e Passos e Ribeiro (2016) confirmam que as necessidades, quando não atendidas, podem gerar conflitos, pois a simples convivência humana implica a pluralidade de interesses, necessidades e vontades, significando uma potencialidade constante para os conflitos. O percentual de participantes que elegem necessidades atendidas como causas de conflitos é pequeno e teve uma variação pouco expressiva entre as concepções iniciais e finais.

Todas as subcategorias que integram a categoria C1 – **Causas dos conflitos** apresentam concepções convergentes com os conceitos apresentados na literatura sobre o tema.

A categoria C2 – **Formas de enfrentamento** reuniu respostas de um grupo de participantes (14% iniciais e 6% finais) que entendem o conflito nas formas como são resolvidos, destacando-se o uso de formas violentas, como as agressões físicas, verbais e psicológicas. Andrade (2007) afirma que é possível reconhecer uma dupla potencialidade do conflito, pois ele pode acentuar desacordos e soluções não consensuais, como a violência. Passos e Ribeiro (2016) confirmam situações em que os conflitos são atrelados a ações violentas, como a física, verbal, psicológica e social. Abramovay e Rua (2002), Nunes (2016) e Zenaide et al. (2003) também relacionam conflitos mal gerenciados com violência. Amstutz e Mullet (2012), Tognetta, Leme e Vicentin (2013) e Vinha e Licciardi (2011) também apresentam discussões sobre a violência como forma de enfrentamento dos conflitos, destacando que um ambiente escolar pautado por ações coercitivas e retributivas ou medidas reducionistas corrobora um cenário de maior violência. Destacamos que, ainda que os percentuais de respostas desta categoria não sejam grandes, quando comparadas as representações iniciais e finais, houve uma queda na porcentagem de concepções de conflitos que adotam o viés de suas formas de enfrentamento.

Na categoria C3 – **Valoração dos conflitos**, os participantes apresentaram a concepção de conflitos a partir de sua valoração e elegem como elemento central um juízo de valor: ser construtivo ou sintoma de indisciplina. Na subcategoria (**C3.1- Indisciplina**), as respostas (21% iniciais e 0 finais) relacionam-se a episódios de indisciplina que atentam contra a ordem e a convivência respeitosa nas instituições. Essa concepção revela a necessidade da discussão sobre o que é indisciplina na escola. Vinha e Licciardi (2011) e Tognetta, Leme e Vicentin (2013) discutem a importância de a comunidade escolar distinguir e compreender indisciplina, incivildades e violências, muitas vezes, classificados como ações de uma mesma ordem. Para as autoras (VINHA; LICCIARDI, 2011; TOGNETTA; LEME; VICENTIN, 2013), é importante mudar o ponto de vista sobre episódios de indisciplina e incivildades, entendendo-os como pontos de partida para a discussão da convivência respeitosa entre as pessoas na escola. Ao compararmos as concepções iniciais e finais, nota-se uma queda considerável nos percentuais desta subcategoria. Essa mudança de concepção sugere que os participantes superaram a visão negativa do conflito.

Outra parte dos participantes (2% iniciais e 25% finais) apresentou respostas considerando os conflitos como algo positivo, possibilidade de reflexão, escuta, busca por soluções coletivas e educar para a convivência, expressas na subcategoria (C3.2 - **Visão construtiva**). Ao compararmos os percentuais das concepções iniciais e finais, verificamos uma grande mudança, ou seja, mais participantes passaram a perceber o potencial construtivo dos conflitos. Essa visão é frequentemente citada pelos autores que estudam a temática, uma vez que os conflitos podem ser vistos como oportunidades de educar para a diversidade e formar para a autonomia. Chrispino (2007) e Nunes (2016) afirmam que, se os conflitos forem gerenciados democraticamente, poderão levar à colaboração, que auxilia a regular as relações sociais e a ver o mundo pela perspectiva do outro. Andrade (2007) ressalta que os conflitos são momentos para o fortalecimento dos vínculos sociais. Araújo e Puig (2007) acrescentam que o surgimento de novos paradigmas em relação aos conflitos promove diálogos transformadores. Se vistos como oportunidade para educar para a autonomia (KAMII, 2012; PIAGET, 1994), são fontes que permitem aumentar a compreensão, o respeito e construir ações coordenadas que considerem as diferenças e a participação coletiva em decisões e acordos participativos. Percebe-se que esta subcategoria apresentou um considerável crescimento, lançando um olhar positivo para os conflitos.

Apresentadas as nuances que caracterizam as categorias e suas subcategorias, procederemos a uma análise e interpretação mais geral, que considera as categorias de maneira global, comparando os dados percentuais de concepções iniciais e finais.

Tabela 4 – Análise da questão 2 dos portfólios iniciais e finais: o que você acha que é conflito? – Categorias

Categorias Gerais				
Categorias	Concepções Iniciais		Concepções Finais	
	N= 43		N= 36	
	F	%	F	%
C1 – Causas do conflito	27	63	25	69
C2 – Formas de enfrentamento	6	14	2	6
C3 – Valoração dos conflitos	10	23	9	25
Total	43	100	36	100

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos portfólios sobre as Concepções Iniciais e Finais do Curso de Difusão do Conhecimento “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”, realizado pela UNESP/IBILCE (2017).

Na tabela 4, ao analisarmos a categoria C1 – **Causas do conflito** (63% iniciais e 69% finais), percebemos que os percentuais de respostas nas concepções iniciais e finais sofreu pouca variação, tendo aumentado 6%. Essa categoria considera o conflito como ideias ou pontos de vistas diferentes e dialoga com o conceito educativo e construtivo de conflito, enxergando as possibilidades educativas e formativas advindas da convivência e da valorização das diversidades dentro do contexto escolar.

Na categoria C2 – **Formas de enfrentamento** (14% iniciais e 6% finais), que foca a concepção na maneira como os conflitos são resolvidos, percebe-se uma queda no percentual referente às concepções finais, que pode indicar que os participantes do curso perceberam que os conflitos não se conceituam necessariamente como violência. A violência é a forma escolhida para agir diante de um conflito, e não o conflito em si.

A categoria C3 – **Valoração dos conflitos** (23% iniciais e 25% finais) demonstra que houve pouca variação no percentual de respostas quando comparamos as concepções iniciais e finais. Nessa categoria, estão reunidas as respostas que enxergam o olhar que se tem para os conflitos na escola, podendo ser negativo ou positivo. O dado mais significativo nesta categoria só é perceptível quando consideramos as suas subcategorias, pois nota-se a inversão das respostas, ou seja, praticamente o mesmo percentual que via nos conflitos algo negativo

passou a concebê-los de maneira construtiva. A visão positiva/construtiva é frequentemente citada pelos autores referenciados nesse trabalho, Tognetta e Vinha (2007), Nunes (2016) e Passos e Ribeiro (2016) como um dos passos essenciais para poder lidar com essa situação no contexto escolar de maneira mais assertiva. Esse resultado dá indícios de que os participantes podem ter compreendido, ao longo dos módulos estudados no curso, que os conflitos são inerentes às relações sociais humanas e, portanto, fontes em potencial para a oportunidade de reflexão, debate e transformações.

Alguns participantes relataram, em suas respostas, que, antes do Curso, tinham uma visão negativa dos conflitos, considerando-os como problemas destrutivos do ambiente escolar e não viam outra possibilidade a não ser sanções coercitivas e punitivas para tentar saná-los totalmente.

Diante do exposto, percebemos que as principais mudanças de concepções se deram entre as categorias C2 – **Formas de enfrentamento** e C3 – **Valoração dos conflitos**, sugerindo que a ação formativa permitiu a reflexão dos participantes quanto ao olhar para os conflitos e a superação de ideias que relacionam conflitos à indisciplina e à violência, como algo sempre negativo, para processos positivos, que permitem a reflexão, a escuta, a busca por soluções coletivas e educar para a convivência.

Outro ponto que deve ser destacado é que, ao identificarmos um elemento central para categorizar as respostas, percebemos que participantes focam aspectos amplos e comuns a um mesmo grupo. No entanto, esses aspectos amplos têm matizes próprias, que são as subcategorias apresentadas. A análise minuciosa das subcategorias permite perceber mudanças de concepções significativas. Por exemplo, na categoria C3, que valora os conflitos, classificando-os como indisciplina ou educativos, apesar de o percentual geral manter-se o mesmo, a mudança entre as subcategorias é muito significativa. Isso demonstra que, mesmo quando as pessoas elegem um ponto comum àquele grupo, há diferentes maneiras de conceber e interpretar esse ponto. Essa complexidade nas concepções dos participantes aponta para a importância do diálogo e da troca de ideias entre os participantes, pois a visão de cada um pode ser ampliada ou contribuir para a superação de paradigmas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que orientou o presente estudo foi: quais as concepções de educadores sobre conflitos escolares e sobre fundamentos e práticas da Justiça Restaurativa (JR) antes e após um curso de formação continuada? O objetivo geral foi investigar as possíveis mudanças de concepções sobre JR e conflitos na escola após a participação em um curso de formação continuada destinado a docentes e gestores escolares.

Em relação ao seu objetivo específico, analisar as concepções iniciais e finais sobre a JR, formulamos três grandes categorias (A1 – **Mediação/solução de conflitos**; A2 – **Contraponto ao modelo vigente** e A3 – **Restaurar relações**). A categoria A1 foi subdividida em nove subcategorias e, ao analisar cada uma delas, percebemos que quase todas as subcategorias trazem aspectos complementares, que integram o conceito de JR, exceto as subcategorias **A1.6 Intervenção judiciária** e **A1.7 Restaurar a ordem**. As duas subcategorias excetuadas trazem elementos da justiça retributiva e estão presentes apenas nas concepções iniciais. Isso nos leva a supor que, inicialmente, as respostas que integram essas subcategorias utilizam elementos do paradigma vigente para definir a JR. Tais concepções foram modificadas ao final do curso.

A segunda categoria A2 - **Contraponto ao modelo vigente** demonstra que as concepções finais superaram o paradigma vigente da justiça retributiva. Os participantes passaram a identificar a JR como um caminho com princípios, valores e atuações distintos do modelo retributivo.

A categoria A3 – **Restaurar relações** foi decomposta em cinco subcategorias, que especificam os elementos constitutivos da ideia de restauração de relações. O foco nas relações interpessoais faz parte de práticas ancestrais da JR, nas quais as comunidades eram convidadas a resolver os problemas conjuntamente, visando à responsabilização de todos diante dos problemas e ao fortalecimento dos vínculos sociais. Essa característica se faz presente até hoje e é um dos aspectos que diferencia este tipo de justiça do modelo retributivo.

Percebemos que as concepções de JR dos participantes trazem aspectos facetados, que integram o conceito, como mediação, contraponto ao modelo vigente e restauração de relações. As principais mudanças entre as concepções iniciais e finais demonstram a superação do paradigma da justiça retributiva, como, por

exemplo, a intervenção judiciária e a restauração da ordem. Outra mudança na concepção foi a ampliação do olhar sobre o desenvolvimento da JR: inicialmente, o foco estava no envolvimento apenas das partes, por meio de um processo de mediação; essa visão parcial deu espaço a uma concepção mais ampla, que passa a incorporar outros atores no processo, ou seja, a comunidade escolar como um todo.

De maneira geral, entendemos que os participantes que integram o presente estudo apresentaram, inicialmente, concepções sobre JR que têm respaldo na literatura, mas mostraram-se parciais, ou seja, revelaram conhecimentos fundamentados e difundidos socialmente, mas que simplificam a abrangência e a atuação da JR. As concepções finais demonstram ampliação da compreensão acerca do conceito. Destacamos que as concepções dos participantes são pertinentes e convergem para as definições apresentadas pela literatura sobre o tema; mais do que isso, são concepções complementares que juntas permitem a compreensão das diferentes dimensões da JR.

Outro ponto a ser destacado é que, mesmo quando as respostas integram uma grande categoria, composta por um elemento comum, percebemos que esse elemento pode ser interpretado de maneiras distintas, revelando a subjetividade dos sujeitos, que talvez resulte de suas experiências vivenciadas cotidianamente, de seus valores e de seus conhecimentos prévios.

Em relação ao seu objetivo específico, analisar as concepções iniciais e finais sobre conflitos escolares, formulamos três grandes categorias (C1 – **Causas dos conflitos**; C2 - **Formas de enfrentamento** e C3 – **Valoração dos conflitos**).

A categoria C1- **Causas dos conflitos** foi subdividida em três subcategorias, e, ao analisar cada uma delas, percebemos que todas as subcategorias que a integram apresentam concepções convergentes com os conceitos apresentados na literatura sobre o tema. Essa categoria considera o conflito como ideias ou pontos de vistas diferentes e dialoga com o conceito educativo e construtivo de conflito, enxergando as possibilidades educativas e formativas advindas da convivência e da valorização das diversidades dentro do contexto escolar.

A categoria C2 – **Formas de enfrentamento** demonstra que as concepções finais foram superadas, o que pode indicar que os participantes do curso perceberam que os conflitos não se conceituam necessariamente como violência. A violência é a forma escolhida para agir diante de um conflito, e não o conflito em si.

A categoria C3 – **Valoração dos conflitos** foi decomposta em duas subcategorias, que apresentam as concepções dos conflitos de acordo com a valoração que se dá a eles, positiva ou negativa. Percebemos uma mudança significativa nas concepções finais, o que sugere que os participantes superaram a visão negativa, lançando um olhar positivo para os conflitos, passando a concebê-los de maneira construtiva.

De maneira geral, percebemos que as principais mudanças de concepções se deram entre as categorias C2 – **Formas de enfrentamento** e C3 – **Valoração dos conflitos**, sugerindo que a ação formativa permitiu a reflexão dos participantes quanto ao olhar para os conflitos e à superação de ideias que relacionam conflitos à indisciplina e à violência, como algo sempre negativo, para processos positivos, que permitem a reflexão, a escuta, a busca por soluções coletivas e o educar para a convivência.

A realização deste estudo permitiu que refletíssemos sobre a importância de favorecer o acesso de educadores a conhecimentos que possibilitem a superação de concepções parciais e reducionistas. Esse acesso aos conhecimentos sobre JR foi, em parte, proporcionado pelas palestras e pela leitura de textos sobre o tema. Mas há outro ponto que consideramos muito relevante, a consideração dos conceitos e conhecimentos das pessoas. As respostas sobre concepções de JR bem como sobre os conflitos demonstram que os aspectos destacados pelos participantes eram, em sua grande maioria, convergentes com a literatura proposta, mas percebidos de maneira fragmentada. A complementaridade entre os conceitos apresentados permite uma compreensão mais profunda e complexa dos fenômenos estudados. Entendemos que oportunizar espaços para troca e debate de ideias é muito rico, pois permite que diferentes visões sobre um mesmo tema entrem em cena, ora complementando-se, ora propiciando a mudança de paradigmas.

Compreender os conflitos escolares como possibilidades para a discussão de temas que permeiam as relações na escola e ampliar a compreensão acerca do conceito de justiça podem resultar em uma atuação pedagógica comprometida com a formação ética/moral dos estudantes. Superar padrões de justiça retributiva pautados na punição e adotar práticas dialógicas e colaborativas é uma ação imprescindível à construção da autonomia moral, pois transcendemos a mera obediência de regras e passamos a agir tendo como referência o outro ser humano.

Troca-se a obediência pelo respeito aos direitos e sentimentos das pessoas, destacando a importância de cada um no contexto social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

AGUINSKI, B.G. et al. A Introdução de Práticas de Justiça Restaurativa no Sistema de Justiça e nas Políticas da Infância e Juventude em Porto Alegre: Notas de um Estudo Longitudinal no Monitoramento e Avaliação do Projeto Justiça para o Século 21. In: BRANCHER, Leoberto & SILVA, Susiâni (orgs.). **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências**. Porto Alegre: Nova Prada, 2008, p. 23-57.

AMSTUTZ, L. S.; MULLET, J. H. **Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012. (Da reflexão à ação).

ANDRADE, F. C. B. **Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-reacional do (a) educador (a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

ARAÚJO, A. P. **Justiça Restaurativa na Escola**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (Org.). 2. ed. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

AZANHA, J. M. P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. A formação do professor e outros escritos. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.

BALDO, A. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidencia de pesquisa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 10, n. 1, p. 151-170, 2011.

BARUERI. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1.948, de 29 de abril de 2010**. Dispões sobre a implementação de um programa de justiça restaurativa no município de Barueri.

BOCCATO, V. R. C; FERREIRA, E. M. Estudo comparativo entre o grupo focal e o protocolo verbal em grupo no aprimoramento de vocabulário controlado em Fisioterapia: uma proposta metodológica qualitativa-cognitiva. **InCID - Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 47-68, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOONEN, P. M. **A Justiça restaurativa, um desafio para a educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. **No Coração da Esperança: Guia de Práticas Circulares**. Tradução por Fátima de Bastiani. Porto Alegre: AJURIS, 2011.

BRAITHWAITE, J. B. **Restorative Justice and Responsive Regulation** (Oxford: Oxford University Press). 2002.

BRANCHER, L. **Manual de práticas restaurativas**. Brasília: PNUD, 2006, v.1.

BRANCHER, L. Um novo olhar para a violência cotidiana. **Educação em Revista**, v. 11, n. 64, 2007. Porto Alegre. p. 5-7.

BRANCHER, L.; SILVA, S. **Justiça para o século 21**. Instituinto práticas restaurativas e pacificando violências. Três anos de justiça restaurativa na capital gaúcha. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Legislação participativa. **Pensar a Justiça Restaurativa no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de Publicações, 2007. 60p. (Série ação parlamentar; n. 341).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília, DF: SEDH/PR, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 125, de 29 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF: 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Justiça Restaurativa do Brasil. **A paz pede a palavra**. Escola Nacional da Magistratura, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225 / Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.**

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 225, de 31 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_225_31_052016_02062016161414.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Justiça Pesquisa. Direitos e Garantias Fundamentais. **Pilotando a Justiça Restaurativa: o papel do poder judiciário.** Relatório Analítico Propositivo. CNJ, 2018.

CAMARA, L. Justiça restaurativa e educação: perspectiva para uma cidadania participativa. **Revista Direito em Debate**, v. 22, n. 39, p. 3-23, 16 maio 2013.

CARVALHO, L. M. S. S. Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C. P.; PINTO, R. S. G. (Org.). **Notas sobre a promoção da equidade no acesso e intervenção da justiça brasileira.** Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

CECCON, C. **Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar.** São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. 208 p.

CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO LIMPO. Relatório Final do Projeto. Novas Metodologias de Justiça Restaurativa com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei. **Justiça Restaurativa Juvenil: conhecer, responsabilizar-se, restaurar.** São Paulo: CDHEP, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar. Da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval . pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, jan./mar. 2007.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL ACESSO À JUSTIÇA POR MEIOS ALTERNATIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS. 2005. Brasília-DF. **Carta de Brasília.** Disponível em: <<http://justicarestaurativaemdebate.blogspot.com.br/2008/10/carta-debraslia.html>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

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: 02 de mar. 2019.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Unesco/MEC, 2004.

EDNIR, M. (Org.). **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: CECIP, 2007. 128 p.

ELLIOTT, Elizabeth. **Security with Care: Restorative Justice & Healthy Societies**. Published in Canada by Ferwood Publishing, Manitoba, 2011.

ENGUITA, M. F. **Educação e Transformação Social**. Mangualde: Edições Pedagogo. Resenhado por Carina Coelho, 2007.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção educação em pauta).

EVANS, K.; VAANDERING, D. **Justiça restaurativa na educação: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo, Palas Athena, 2018. (Da reflexão à ação).

FREIRE, P. **Sobre Educação (Diálogos)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-29, mai./jun., 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROSSI, P. K.; SANTOS, A. M.; OLIVEIRA, S. B.; FABRIS, C. S. Implementando Práticas Restaurativas nas Escolas Brasileiras como Estratégia para a Construção de uma Cultura de Paz. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, set./dez. 2009.

ITAJOBI. Prefeitura Municipal. **Lei municipal nº 1.226 de 05 de julho de 2017. Decreto nº 1.089 de 08 de dezembro de 2017.**

JACCOUD, M. Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, C. et al. (Org.). **Justiça Restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e PNUD, 2005.

KAMII, C. A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 39. ed. Trad. Regina A. de Assis. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LARANJAL PAULISTA. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 3.196 de 15 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a implantação da Justiça Restaurativa, no âmbito do município de Laranjal Paulista e dá outras providências.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de Conflitos**. Tradução por Tonia Von Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012. (Da reflexão à ação).

LIMA, C. B.; JUNIOR, E. A. **Educar para a paz**: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. Movimento Revista de Educação, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, 2015.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

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

MARAPOAMA, Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 823 de 21 de junho de 2017**. Dispõe sobre a implementação da Justiça Restaurativa, criação do Grupo Gestor e do Núcleo Interinstitucional de Justiça Restaurativa, no âmbito do município de Marapoama.

MARSHALL, C. BOYACK, J.; BOWEN, H. Como a “Justiça Restaurativa” assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. In: BASTOS, M. T.; LOPES, C.; RENAULT, S. R. T (Orgs.). **“Justiça Restaurativa”**: coletânea de artigos. Brasília: MJ e PNUD, 2005. Disponível em: <www.justica21.org.br>. Acesso em: ago. 2018.

MARTINEZ ZAMPA, D. **Mediación educativa y resolucion de conflictos**: modelos de implementacion. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

MELO, E. R. Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In: SLAKMON, C. et al. (Org.). **Justiça Restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e PNUD, 2005.

MELO, E. R.; EDNIR, M.; YAZBEK, V. C. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul**: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: CECIP, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOORE, C. W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MORENO; M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna;

Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999. (educação em pauta: teorias e tendências).

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORRISON, B. “Justiça Restaurativa” nas escolas. In: BASTOS, M. T.; LOPES, C.; RENAULT, S, R. T (Orgs.). “**Justiça Restaurativa**”: coletânea de artigos. Brasília: MJ e PNUD, 2005.

MORRISON, B. School Bullying and Restorative Justice: Toward a Theoretical Understanding of the Role of Respect, Pride, and Shame. **Journal of Social Issues**, v. 62, i. 2, p. 371-392, jun. 2006.

MUMME, Monica. Justiça Restaurativa: um caminho de valor social que acontece no coletivo. In: PELIZZOLI, Marcelo Luiz (Org.). **Justiça Restaurativa**: caminhos da pacificação social. Caxias do Sul: Educus; Recife: UFPE. 2016. p. 87-112.

NEBOT, J.R. Violencia y conflicto em los âmbitos educativos. **Ensayos y Experiencias**, Buenos Aires, ano 7, n.35, p.77-85, sept./oct. 2000.

NUNES, A. O. **Curso de Introdução à justiça restaurativa para professores mediadores escolares e comunitários**: manual prático. São Paulo: Ministério Público do Estado; Secretaria Estadual de Educação, 2012.

NUNES, A. O. **Como Restaurar a Paz nas Escolas**: um guia para educadores. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

NUNES, A. O. **Diálogo e práticas restaurativas nas escolas**: guia prático para educadores. São Paulo: Ministério Público do Estado; Secretaria Estadual de Educação, 2018.

ONU. Conselho Econômico e Social. **Resolução nº 1999/26 de 28 de julho de 1999**. Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e Justiça Restaurativa na Justiça Criminal.

ONU. Conselho Econômico e Social. **Resolução nº53/243 de Setembro de 1999**. Declaração e Programa de Acção Numa Cultura de Paz.

ONU. Conselho Econômico e Social. **Resolução nº 2002/12**. Tradução de Renato Sócrates Gomes Pinto. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br/j21.php?id=366&pg=0>>. Acesso em: ago. 2018.

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. **Responsabilidades**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 305-324, set. 2012/fev. 2013.

PALLAMOLLA, R. P. **A Justiça Restaurativa da Teoria à Prática** – Relações com o sistema de Justiça criminal e implementação no Brasil. Porto Alegre: PUCRS, 2008, 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais), Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

PASSOS, C. M. O.; RIBEIRO, O. O. P. **A Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar**. Instaurando o Novo Paradigma, Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado, 2016.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENIDO, E. A. Justiça e Educação: parceria para a cidadania em Heliópolis/SP: a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação. **Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal**, Porto Alegre, v. 9, n.50, p. 196-204, jun./jul. 2008.

PENIDO, E. Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: uma jornada da alma. Pesquisa em Justiça Restaurativa. In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social**. Caxias do Sul: Educus; Recife: UFPE, 2016. p. 13-45.

PENIDO, E. A; MUMME, M. M. R. Justiça Restaurativa e suas Dimensões Empoderadoras. **Revista do Advogado**, Ano XXXIV, n. 123, ago. 2014.

PENIDO, E. A; MUMME; M. M. R; ROCHA, V. A. Justiça Restaurativa e sua humanidade profunda. Diálogos com a Resolução 225/2016 do CNJ. In: CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça Restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Brasília: CNJ, 2016. p. 165-214.

PIAGET. O juízo moral na criança. 2.ed. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, R. S. G. Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C. P.; PINTO, R. S. G. (Org.). **Justiça restaurativa é possível no Brasil?** Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

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

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

PRANIS, K. **Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz**. Guia do Facilitador. Tradução por Fátima de Bastiani. Porto Alegre: AJURIS, 2011.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

QUINTANA, M. Velório sem defunto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

RIO DE JANEIRO. Ministério Público. **A Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar**. Instaurando o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado, 2016.

SALIBA, M. G. **Justiça restaurativa e paradigma punitivo**. Curitiba: Juruá, 2009.

SALMASO, M. N. Uma mudança de paradigma e o ideal voltado à construção de uma cultura de paz. In: CRUZ, F. B. (Coord.). **Justiça Restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Brasília: CNJ, 2016.

SANTOS. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 057 de 22 de junho de 2017**. Institui no município de Santos, a política pública de Justiça Restaurativa, e dá outras providências.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 12977 de 27 de junho de 2018**. Institui, no âmbito do Município de São José do Rio Preto, a Política Pública de Justiça Restaurativa e dá outras providências.

SÃO VICENTE. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 3658-A**. Institui as Práticas Restaurativas como política pública no município e dá outras providências.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANE, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.**, v.1, n.1, p.1-15, 2009.

SÃO PAULO. Ministério Público do Estado. Secretaria Estadual de Educação. **Curso de introdução à justiça restaurativa para professores mediadores escolares e comunitários: manual prático**. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça. **Provimento CSM nº 2416/2017**. Institui o Grupo Gestor da Justiça Restaurativa no âmbito da Coordenadoria de Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. Ministério Público. Secretaria Estadual de Educação. **Diálogos e práticas restaurativas nas escolas: guia prático para educadores**. São Paulo, 2018.

SAVIANI, D. **A escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JUSTIÇA RESTAURATIVA. I. 2005. Araçatuba-SP. **Carta de Araçatuba**. Disponível em:
<<http://jij.tjrs.jus.br/justica-restaurativa/carta-aracatuba>> Acesso em: 28 ago. 2018.

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JUSTIÇA RESTAURATIVA. II. 2006. Recife-PE. **Carta de Recife**. Disponível em:<http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_209.pdf> Acesso em: 28 ago. 2018.

SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C. P.; PINTO, R. S. G. (Org.). **Justiça Restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília, DF: MJ, PNUD, 2005.

SCHULER, B. **Veredito: Escola, Inclusão, Justiça Restaurativa e Experiência de Si**. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TANAKA O. Y, MELO C. Reflexões sobre a avaliação em serviços de saúde e a adoção das abordagens qualitativa e quantitativa. In: BOSI, M. L. M., MERCADO, F.J. (Org.). **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. Petrópolis: Vozes; 2004. p. 121-36.

TATUÍ. Prefeitura Municipal. **Lei municipal nº 5.827 de 12 de setembro de 2018**. Dispõe sobre a implantação das técnicas da justiça restaurativa (pacificação restaurativa) na resolução dos conflitos no âmbito do poder público do município de Tatuí e dá outras providências.

TOGNETTA, L. P.; LEME, M. I. S.; VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia**: v. 3. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros)

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA. T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. (Coleção Cenas do Cotidiano Escolar)

THORNBORNE, M.; VINEGRAD, D. **Restorative Practices in Classrooms: Rethinking Behaviour Management**. Buderim, Queensland, Australia, 2004.

TONCHE. J. **A construção de um modelo 'alternativo' de gestão de conflitos usos e representações de justiça restaurativa no estado de São Paulo**. 2015. 223f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2015.

TORRES, R. M. **Educação e Imprensa: o educativo como desafio jornalístico**. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época; v. 55)

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VINHA, T. P.; LICCIARDI, L. M. S. Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. **Professores e Infâncias: estudos e experiências**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

VINHA, T. P; DÍAZ AGUADO, M.J. Agressores: quem são? Por que agredem? O que fazer? **Revista Nova Escola**. Ano 31. nº 291, Maio 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. **Educ. Soc.**, **Campinas**, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: mar. 2019.

ZAGALLO, Ricardo Luiz Barbosa de Sampaio. **A justiça restaurativa no Brasil: entre a utopia e a realidade**. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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

ZEHR, H. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

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

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa: teoria e prática**. 2ª ed. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015. (Da reflexão à ação).

ZENAIDE. M. N. T et al. **Ética e cidadania nas escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

APÊNDICE A – Portfólio Inicial**CURSO DE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO “JUSTIÇA RESTAURATIVA POR
MEIO DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO”**

Sexo: () Homem () Mulher

Função: () estudante () pais () gestor () professor () funcionário

() aluno UNESP

Escola: _____

PERCEPÇÕES INICIAIS

1. Para você o que é Justiça Restaurativa?
2. O que você acha que é conflito?
3. Quais os problemas que você acha que tem na sua escola?
4. Como você acha que os conflitos devem ser resolvidos na escola?
5. Quais direitos você conhece?
6. Quais as contribuições o curso trouxe para você?

APÊNDICE B – Portfólio Final**CURSO DE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO “JUSTIÇA RESTAURATIVA POR
MEIO DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO”**

Sexo: () Homem () Mulher

Função: () estudante () pais () gestor () professor () funcionário

() aluno UNESP

Escola: _____

PERCEPÇÕES FINAIS

1. Para você o que é Justiça Restaurativa?
2. O que você acha que é conflito?
3. Quais os problemas que você acha que tem na sua escola?
4. Como você acha que os conflitos devem ser resolvidos na escola?
5. Quais direitos você conhece?
6. Quais as contribuições o curso trouxe para você?

ANEXO A – Proposta do curso

CURSO DE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO “JUSTIÇA RESTAURATIVA POR MEIO DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO ESCOLAR”

Apresentação

O Curso de Formação: ***Justiça restaurativa por meio de projetos de intervenção escolar*** tem por objetivo instrumentalizar a comunidade escolar para que atue por meio de projetos na resolução de conflitos interpessoais e/ou institucionais. Será desenvolvido de maneira presencial e destina-se a gestores e a professores. O curso está estruturado em 4 módulos: Desenvolvimento moral, Justiça Restaurativa, Direitos Humanos e Cooperação, Formulação de projeto interventivo. A duração do curso será de quatro meses durante os quais serão desenvolvidas as seguintes atividades: palestras, leituras, portfólios. A carga horária total do curso é de 71 horas. Os participantes serão certificados pela UNESP.

Objetivo Geral: apoiar a comunidade escolar no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para enfrentar conflitos. Tais habilidades envolvem a capacidade de escutar, criar empatia, compreender a diversidade humana, agir por meio da cooperação e da negociação. Espera-se que a comunidade escolar torne-se segura e apta para atuar na discussão, reconhecimento e enfrentamento de conflitos por meio da Justiça Restaurativa. De maneira específica, espera-se o acordo entre as partes envolvidas e de maneira ampla, o estabelecimento de uma cultura de respeito ao ser humano nas escolas.

Estrutura Didático-Pedagógica

O modelo didático-pedagógico do curso tem como fundamento a articulação entre os conceitos teóricos, estudos e pesquisas com a prática pedagógica nas escolas. Para tanto, estrutura-se a partir de três eixos que se inter-relacionam: **construção de novos conhecimentos, conhecimento da realidade escolar e intervenção no cotidiano da escola.**

Construção de novos conhecimentos

Adota-se a perspectiva construtivista em relação ao conhecimento, com isso, as experiências e conhecimentos dos participantes são a base para a discussão dos novos conceitos a serem trabalhados pelo curso. A diversidade de participantes, oriundos de diversos segmentos da comunidade escolar propicia a abordagem a

partir de diferentes pontos de vista, favorecendo uma concepção mais complexa do problema estudado.

Além das **palestras presenciais**, serão utilizados **textos de apoio** na construção de novos conhecimentos. Os participantes terão acesso aos textos que poderão ser impressos ou digitalizados e enviados por email. Estes textos terão extensão máxima de 5 páginas e a linguagem será acessível a fim de viabilizar que todos os participantes (com formações e experiências distintas) compreendam seu conteúdo. Ficarà a critério do palestrante professor responsável a indicação de leitura vídeos complementares (de caráter não obrigatório).

Outro instrumento utilizado será o **portfolio** que visa a reflexão e favorece a relação entre os conhecimentos e experiências do participante e os novos conteúdos discutidos nas vídeo-aulas e textos, visando uma aprendizagem significativa. Funciona como “um baú de memórias” e percepções. Ao final do curso, o participante terá um dossiê de sua trajetória e poderá ter um acervo de material rico para lhe auxiliar nas suas próximas etapas. Assim, trata-se de um instrumento que visa a relação entre teoria e prática a partir da reflexão pessoal.

No início de cada encontro deverá ser entregue um portfolio refletindo sobre:

1. O que achou do encontro anterior?
2. Quais pensamentos e ideias teve depois do encontro?
3. O que aprendeu com o encontro?
4. Quais dúvidas teve depois do encontro?

Conhecimento da realidade escolar

O desafio de empreender um curso de formação não se limita aos conteúdos que se julgam necessários ao domínio de uma área específica. Afinal, envolvem sujeitos concretos que possuem saberes e práticas profissionais/pessoais que se exercitam em seu cotidiano. Utilizar metodologias que privilegiam a participação ativa dos cursistas e promovam a reflexão sobre a prática que já desenvolvem é também essencial ao desenvolvimento da formação, ratifica-se esta importância ao tomarmos a afirmação de Nóvoa (2001) de que é necessário criar espaços para troca e reflexão, nos quais as experiências destes sujeitos possam se transformar em objeto de reflexão e gerar novos conhecimentos.

Parte-se da **reflexão sobre situações reais** que são propostas visando à busca de explicações e formas de enfrentamento ao problema proposto. Com isso, a relação entre realidade e teoria é exercitada continuamente, desde a identificação do problema, passando pela sua discussão e compreensão e chegando à proposição de ações para seu enfrentamento. Nessa concepção, a construção dos conhecimentos pressupõe um sujeito ativo que participa por meio do diálogo e da reflexão sobre a realidade em que vive. Os participantes tornam-se autores do conhecimento sobre sua realidade e não meros reprodutores de conceitos.

Objetiva-se que a realidade da escola seja questionada e analisada à luz dos novos conhecimentos, a partir da contribuição de diferentes olhares.

A fim de viabilizar a discussão, os participantes deverão ler o texto indicado previamente e elaborar um **registro dos pontos que consideraram mais importantes ou não compreenderam**. Estes registros serão parte de seu **portfolio** e cada participante terá liberdade para elaborá-lo de acordo com suas possibilidades e compreensão.

Intervenção no cotidiano da escola

O curso estrutura-se a partir da premissa de que os novos conhecimentos devem ser articulados à realidade de cada escola. O desdobramento desta premissa é a intervenção na escola a partir dos estudos e reflexões. Assim, a cada encontro presencial buscar-se-á a convergência das palestras, textos de apoio, discussões e reflexões do portfolio para a formulação de um **projeto interventivo**.

Conteúdos

- Conflitos e Bullying
- Desenvolvimento moral do ser humano: autonomia, heteronomia, sanções e valores éticos
- Punição e cultura retributiva X Cultura Restaurativa
- Justiça Restaurativa: conceito e práticas
- Concepções e práticas restaurativas
- Mídias sociais: exposição e riscos
- Escola: ambiente promotor de direitos humanos
- Estatuto da Criança e do Adolescente: sujeitos de direitos
- Assembleias escolares
- Metodologia para identificar os conflitos que ocorrem nas escolas /Coleta de dados
- Análise de dados das escolas
- Metodologia de Projetos
- Elaboração de projetos