
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JOÃO MARCOS VITORINO DOS SANTOS

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA:
UMA ANÁLISE DA PROPOSTA EM
CAXIAS DO SUL**



Rio Claro
2016

JOÃO MARCOS VITORINO DOS SANTOS

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA:
UMA ANÁLISE DA PROPOSTA EM CAXIAS DO SUL

Orientador: Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro,
para obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia.

Rio Claro
2016

371.5 Santos, João Marcos Vitorino dos
S237j Justiça restaurativa na escola : uma análise da proposta em
Caxias do Sul / João Marcos Vitorino dos Santos. - Rio Claro,
2016
85 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Violência escolar. 2. Resolução de conflitos. 3.
CIPAVE. I. Título.

*“Temos que nos dar conta
que ainda que eu não receba uma lâmpada na cabeça
que a polícia não me considere um suspeito padrão
que ainda que eu não seja violentado no ônibus
assim como você, tenho calos em minhas mãos*

*Como você, baterei ponto ao chegar na firma
e apesar das nossas especificidades,
sentaremos lado a lado em nossos postos de trabalho,
sem qualquer lugar de fala
faremos os mesmos movimentos
nosso protagonismo apenas na produção
quando de repente diz o patrão, sorrindo cinicamente,
"vejam que belo, eu assim como vocês, sou cidadão!"*

*Quando nos dermos conta
que uns tomam lampadadas na rua e outros não
que uns tem o corpo violentado e outros não
que uns tem sua pigmentação criminalizada e outros não
mas que todos nós, os das mãos calejadas, temos o inimigo em comum
aquele mesmo que nos chamou de cidadão
apontaremos pra ele e diremos "revolução!"*

(Francisco Galvão do Amaral P. Barciela)

RESUMO

O estudo centra sua análise na política pública de prevenção e combate à violência escolar implementada na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Investiga-se o processo de instauração do modelo da justiça restaurativa de maneira a determinar: a) matizes ideológicas de sua preposição; b) modos pelos quais os sujeitos têm fundamentado as práticas diante do fenômeno; c) características dessa proposta. Desta forma, toma-se como problema de pesquisa a seguinte inquietação: No que se refere à metodologia de pacificação, estabelecida por meio da prática da Justiça Restaurativa, é possível compreender que esta altera o paradigma para a resolução de violências no âmbito das escolas da cidade gaúcha de Caxias do Sul? Faz-se uma análise da proposta de enfrentamento da violência escolar por meio da justiça restaurativa, alertando sobre as possibilidades e barreiras impostas a partir da intervenção desse modelo na escola. Privilegia-se no estudo uma análise do fenômeno a partir do ano 2000, tendo-se em vista sua vertiginosa propagação (ADAM; SCOTUZZI, 2013). Nesse sentido, o estudo pauta-se na teoria de Debarbieux (2002), no que se refere à necessidade do estabelecimento de indicadores para análise da violência na escola. Para a consecução da proposta, o estudo foi desenvolvido a partir de uma metodologia qualitativa (LUDKE; ANDRE, 1986), privilegiando escritos documentais caracterizados como fontes primárias (documentos oficiais e regulamentações oriundas do setor judiciário), como também secundárias (documentação que contém estudos analíticos sobre o tema). O estudo é relevante pois tem a pretensão de mapear a iniciativa, oferecendo possibilidade de se pensar ações e estratégias possíveis diante do tema. O estudo possibilitará uma nova perspectiva sobre o assunto, fator que poderá contribuir para o fomento e disseminação de conhecimentos que sejam úteis para o enfrentamento da violência na prática escolar.

Palavras-Chave: Violência escolar. Justiça Restaurativa. Caxias do Sul. CIPAVE.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 Problematização.....	10
1.2 Objetivos.....	11
1.3 Justificativa	12
1.4 Metodologia.....	12
2 VIOLÊNCIA NO CONTEXTO SOCIAL E SUAS REPRESENTAÇÕES NA ESCOLA: UMA ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA	14
2.1 Uma visão sociológica do fenômeno da violência no Brasil	14
2.2 A produção da violência no cotidiano escolar e suas interfaces subjetivas.....	23
3 LENTES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA	30
3.1 Diferentes abordagens de justiça: Uma contextualização histórica.....	30
3.2 Aspectos legais da prática restaurativa	37
3.3 Mas afinal, no que consiste a Justiça Restaurativa?	45
3.4 Técnicas autocompositivas para a efetivação dos preceitos Restaurativos	49
4 O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS ESTABELECIDAS EM CAXIAS DO SUL.....	56
4.1 O estabelecimento de uma “nova” justiça no ordenamento da prática do direito no Rio Grande do Sul e sua influência na escola	56
4.2 A estruturação de mecanismos pedagógicos para o enfrentamento da violência na escola: Uma análise das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar em Caxias do Sul.....	62
4.3 O enfrentamento da violência escolar por meio da metodologia restaurativa: Algumas críticas com relação à proposta	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de um processo de pesquisa iniciado durante as investigações realizadas na iniciação científica, a partir do ano de 2014. Tal problemática aglutinava-se a um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado “As propostas de enfrentamento de conflitos e da violência escolar nas escolas públicas a partir do ano 2000”. Este teve por objetivo averiguar, a partir de pesquisa documental, as diferentes estratégias efetuadas por setores governamentais para o enfrentamento da dinâmica da violência no âmbito escolar a partir do primeiro decênio do presente século.

O tema da violência escolar toma repercussão a partir do processo de redemocratização do Brasil, quando se observam efeitos de uma violência urbana que avança em direção ao espaço escolar “primeiramente encenando-se nos seus portões e, agora, adentrando-se por suas dependências [...] ganhando espaço e gravidade”. (MARRA, 2004, p. 15).

O que impressiona não se trata do fato da violência em si, uma vez que Charlot (2002, p.432) alerta que esta situação pode ser observada nos estabelecimentos franceses dedicados ao ensino profissional nos anos de 1950 e 1960. O que está em discussão se trata das formas em que esta violência tem se desenvolvido nas escolas. A gravidade desses atos tem ocupado diversos cientistas sociais a uma análise sobre o tema, de modo a constatar: a) causas possíveis que originam a violência; b) as diferentes manifestações da violência no espaço escolar, c) instrumentos de prevenção e combate à violência, dentre outras diversas categorias de análise.

Nesse estudo, nosso foco é analisar a última categoria apresentada (medidas de prevenção e combate à violência escolar) de forma a constatar como essas iniciativas têm sido desenvolvidas e quais são as interferências a partir desse trabalho. Tal categoria de análise trata-se de um esforço teórico-metodológico que tem por objetivo mapear o desenvolvimento dessas ações para estabelecer um panorama sobre o tema.

Nesta direção, para a consecução da proposta de pesquisa apresentada, analisamos a metodologia de pacificação da Justiça Restaurativa na cidade de Caxias do Sul, estado do Rio Grande do Sul/Brasil, de maneira a investigar o processo de instauração dessa prática, as matizes ideológicas de sua preposição, e o modos pelos

quais os sujeitos envolvidos têm fundamentado as práticas de prevenção e combate ao fenômeno da violência escolar para assim, delimitarmos suas características.

Sendo a violência uma variável que afeta as relações, interferindo na forma como os sujeitos se relacionam e se percebem (MELO, 2005, p. 7), é nítida a necessidade de estudos que focalizem medidas alternativas para o enfrentamento dessa questão no espaço escolar. Assim, é fortalecido o pensamento de Galaway (1998), quando examina a necessidade de se existirem programas que tenham por princípio a restauração.

Desta forma, a justiça restaurativa se apresenta como proposta capaz de reunir outra visão sobre os problemas sociais, afetando a forma como vítima e ofensor compreendem a situação, levando-os a um entendimento sobre a necessidade de se validar outros procedimentos para resolver o conflito a partir da recuperação dos elos rompidos (BARONI, 2011, p. 18). Por esta razão, pode-se compreender essa “nova” perspectiva a partir do alinhamento de uma visão de justiça da equidade, onde tanto a vítima, quanto o ofensor tem espaço para lidar com os problemas causados pelo ato.

Em análise que estabeleceu parâmetros para delimitar a influência da Justiça Restaurativa no Brasil, Adam e Scotuzzi (2013, p. 3313) evidenciaram que a partir dos anos 2000 há uma maior visibilidade dessa proposta como ferramenta alternativa à justiça retributiva, uma vez que de acordo com Balaguer (2014, p. 274), tal perspectiva preconiza a alteração de padrão ao tratamento da violência, pois permite o deslocamento das bases de negociação para o eixo da mobilização e empoderamento comunitário.

A revisão bibliográfica possibilita averiguar outras evidências com relação ao tema pois, quando verificado a partir da ótica educacional, embora o discurso sobre a Justiça Restaurativa tenha ressonância, a maior incidência de publicações sobre essa perspectiva ancoram-se na área do direito, peculiaridade que não nos é estranha, pois a prática restaurativa é produto da necessidade das questões criminais.

Todavia, sendo esta uma perspectiva que se propõe a reordenar as relações interpessoais e “[...] planejar as transformações necessárias para um futuro mais seguro e harmonioso” (ARAUJO, 2013, p. 77), tendo projetos que reverberam na área da educação, inquieta-nos o fato da produção bibliográfica sobre o tema ainda ser incipiente nessa área. Não obstante, a pesquisa em bases de dados fornece uma amplificação desse quadro de forma evidente, oportunizando a verificação de estudos relacionados à Justiça Restaurativa como forma de pacificação nas escolas. O Quadro 1 exprime o panorama da pesquisa em nosso país.

Quadro 1 – Produções acadêmicas *stricto-sensu* no período de 2009 – 2013

Ano	Nível	Título	Autor (a)	Instituição
2009	Doutorado	Veredito: Escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si	Betina Schuler	PUC-RG
2011	Mestrado	Justiça Restaurativa na Escola: trabalhando as relações sociomoraís	Mariana Custódio de Souza Baroni	UNESP
2011	Mestrado	Justiça Restaurativa na escola: Reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz	Clóvis da Silva Santana	UNESP
2012	Mestrado	Mediação de conflitos escolares e Justiça Restaurativa	Silvana Ferreira Magalhães Costa	UNOESTE
2012	Mestrado	A Justiça Restaurativa nas escolas: investigando as relações interpessoais	Lara Cucolicchio Lucatto	UNICAMP
2013	Mestrado	Os conflitos violentos de <i>bullying</i> na escola e seus entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa	Marcelle Cardoso Louzada	UFSM
2013	Mestrado	Práticas Restaurativas: alternativas de mediação de conflitos na escola uma opção pela humanização das relações	Maria Isabel Maldonado Guimarães	UMESP

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da extração de dados da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), procurou-se identificar variáveis que compõem as matizes da presente proposta a partir de pesquisa no descritor de busca. Utilizaram-se como parâmetro as seguintes palavras-chave: “justiça restaurativa” e “violência escolar”. A partir da seleção deste critério foram encontrados sete estudos defendidos em programas de pós-graduação em educação. Destes, apenas uma pesquisa de doutorado.

Entre as pesquisas é possível analisar que seis orientaram-se a partir de uma metodologia exploratória: Schuler (2009); Baroni (2011); Santana (2011); Costa (2012); Lucatto (2012); Louzada (2013), o que define que tais estudos foram submetidos a um processo de “levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram, ou têm, experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão” (CLEMENTE, 2007) e apenas a pesquisa de Guimarães (2013) orientou-se a partir da metodologia de relato de experiência.

Nesse âmbito todas as pesquisas visaram analisar a influência da Justiça Restaurativa a partir de experiências na escola, diferindo-se apenas no que se relaciona a

técnica para a efetivação do processo. Tanto Baroni (2011) quanto Lucatto (2012) propuseram-se a pesquisar as relações da perspectiva na escola tomando por base a teoria Piagetiana. A primeira enfatizou a questão da potencialidade da Justiça Restaurativa no direcionamento das relações sócio morais, sendo que a segunda atribui a necessidade de investigar as relações interpessoais a partir de análise em um grupo focal de estudantes do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental.

Embora a forma como desenvolvam a pesquisa diferem por aspectos metodológicos, Santana (2011), Costa (2012) e Guimarães (2013) contribuem para a divulgação das possibilidades de trabalho a partir da instauração dos círculos restaurativos na escola, permitindo uma percepção dos mecanismos auto compositivos que estão inseridos em sua dinâmica.

O primeiro tece considerações sobre a potencialidade da proposta na prevenção da violência, indisciplina grave e na promoção da cultura de paz. A segunda autora articula pesquisa que privilegia a análise do Programa Sistema de Proteção Escolar, implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, estabelecendo como questionamento a viabilidade da mediação nas escolas, sendo que Guimarães (2013) sistematiza relato sobre a prática em uma classe de primeiro ano do ensino fundamental I.

As pesquisadoras Schuler (2009) e Louzada (2013) enfatizam outras relações a partir do tema, mas convergem em uma perspectiva: ambas tecem crítica ao movimento de judicialização das relações escolares. A tese de Betina Schuler oportuniza uma reflexão sobre os círculos restaurativos a partir do questionamento da viabilidade da proposta da Justiça Restaurativa, ancorando-se nos fundamentos de Foucault.

Para a autora, que realizou sua pesquisa em escolas públicas da cidade de Porto Alegre, essa forma de intervenção apresenta méritos e possibilidades para organização de mecanismos de pacificação, porém salienta que essa técnica se corrobora como tecnologia da verdade que infiltra as relações dos sujeitos, articulando mecanismos que não diferem de forma agressiva da perspectiva retributiva. Louzada (2013), no entanto, desenvolveu pesquisa a partir do eixo *bullying* como forma de avaliar os entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa.

Outra pesquisa foi realizada na base de dados a partir das variáveis “justiça restaurativa” e “Caxias do Sul”, não se obtendo nenhum estudo ainda publicado. Na mesma medida, procuraram-se as variáveis “justiça restaurativa” e “CIPAVE”, não havendo nenhum resultado, o que nos impulsiona a constatação de que há lacunas

epistemológicas que carecem de exploração científica, de modo a demonstrar os limites e possibilidades dessa tendência restaurativa na escola.

Nesse sentido, a pesquisa oferece possibilidade para amplificação do tema da violência escolar, tendo em vista a discussão preconizada a partir da prática da Justiça Restaurativa em Caxias do Sul. O estudo decorre a partir de fontes primárias (documentos oficiais expedidos pela administração municipal e regulamentações oriundas do setor judiciário), como também secundárias (documentação bibliográfica que contém estudos analíticos sobre o tema). O texto está estruturado em três partes:

Em um primeiro momento faz-se uma análise da dinâmica pela qual a violência urbana no Brasil está inserida, de maneira a investigar os processos que a recobrem, bem como os indícios que materializam posturas agressivas, ratificando-se que esta prática se trata de um fenômeno histórico e, portanto, cultural, do qual o homem tem se utilizado para se sobrepor aos outros. Nessa direção, há um entendimento de que a violência pode ser compreendida como parte de um constructo que se viabiliza a partir das influências da sociedade capitalista, especificamente no que se relaciona a posturas individualistas.

Aliado a isso, pretende-se categorizar a violência escolar como parte de um processo pelo qual os sujeitos tendem a se sobrepor a partir de atos de incivilidade, definindo-se, portanto, como mais uma das formas de ameaça à ordem, seja esta individual ou coletiva, abarcando uma série de conflitos que, a partir de ações cumulativas, provocam a degradação de relações. Nesse aspecto indicamos o pensamento de Debarbieux (2002, p. 19) como base para compreender esse fenômeno, tendo por necessidade a formulação de “indicadores que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade”.

Em um segundo momento, explicitamos as possibilidades para enfrentamento da violência a partir de uma concepção histórica, abstraindo-se os conceitos bíblicos como paradigma. A verificação dos dados nos possibilita pensar os aspectos que envolviam os atos de violência, e a maneira como essas sociedades se organizavam para lidar com tal dinâmica, oferecendo-nos subsídios para refletir as propostas que atualmente permeiam o sistema judiciário. Além disso, é possível constatar como estas interferem na dinâmica dos processos, bem como as formas que se colocam a disposição para o enfrentamento da violência em diferentes espaços, como a escola.

Buscamos delimitar algumas concepções de justiça no ordenamento da prática do direito que possibilitam uma visão diferenciada com relação aos procedimentos

adotados, dando-se destaque para aquelas que viabilizam práticas holísticas para a resolução dos conflitos. Por esta razão, compreende-se que, dentre as possibilidades enumeradas, a Justiça Restaurativa se estabelece como metodologia factível a partir dos anos 2000, incorporando-se à lógica jurídica por meio da prática baseada nos círculos restaurativos.

Há um esforço teórico para mapear as matizes epistemológicas da Justiça Restaurativa no ordenamento da prática do Direito, bem como os mecanismos que compõem essa metodologia, alertando para o fato de que tal perspectiva tem reverberação na escola.

No terceiro momento analisamos o processo de implementação da Justiça Restaurativa no Estado do Rio Grande do Sul, indicando o processo histórico, bem como as influências para a consolidação desse processo. Estabelecemos o projeto “Caxias da paz” como pressuposto de análise, indicando os modos pelos quais os sujeitos têm fundamentado as práticas diante do fenômeno nas unidades escolares da cidade de Caxias do Sul. Pretende-se inquirir sobre as possibilidades da lógica restaurativa na escola, de maneira a compreender como isso ocorre.

Além disso, estabelecemos como necessidade o contraste de atuação entre a Central de Práticas Restaurativas da Infância e Juventude e as Comissões Internais de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar de maneira a compreender como articulam mecanismos para o enfrentamento dos conflitos violentos nas unidades escolares.

Com base nas discussões realizadas, enumeramos algumas críticas com relação à proposta da Justiça Restaurativa e o processo de judicialização das relações escolares. Nesse âmbito, concluímos o trabalho apontando os limites e possibilidades dessa proposta na escola.

1.1 Problemática

No que se refere à metodologia de pacificação, estabelecida por meio da prática da Justiça Restaurativa, é possível compreender que esta altera o paradigma para a resolução de violências no âmbito das escolas da cidade gaúcha de Caxias do Sul? Tal metodologia oferece-se como uma nova abordagem para o enfrentamento de tais situações aos educadores desta cidade?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- Analisar a proposta de pacificação de conflitos consubstanciada na metodologia da Justiça Restaurativa, de modo a inferir suas possibilidades e limites para o ordenamento da prática dos sujeitos nas unidades escolares da cidade de Caxias do Sul.

1.2.2 Objetivos específicos

- Compreender a prática da violência como processo que se estabelece a partir da sobreposição de poderes entre os sujeitos;
- Analisar a dinâmica pela qual o Brasil está inserido no que se relaciona à violência social;
- Mensurar se processo da violência pode ser compreendido como constructo que se viabiliza a partir das influências materializadas na sociedade capitalista;
- Compreender as matizes epistemológicas da Justiça Restaurativa no ordenamento da prática do Direito;
- Compreender os mecanismos pelos quais a cidade de Caxias do Sul viabiliza o enfrentamento da violência escolar;
- Analisar os modos pelos quais os sujeitos têm fundamentado as práticas diante do fenômeno nas unidades escolares da cidade de Caxias do Sul;
- Compreender a atuação das Comissões Internais de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE) no que se relaciona à erradicação da violência nas escolas;
- Analisar o processo de judicialização das relações escolares;
- Articular mecanismos de aproximação entre os escritos bibliográficos e a prática escolar como forma de avaliar os limites e possibilidades da proposta restaurativa.

1.3 Justificativa

Como já ressaltado, observamos que há possibilidades de estudo que podem contribuir para a ampliação do tema junto à comunidade acadêmica, sendo que a presente proposta apresenta-se de forma potencial para a produção de dados que ainda não foram explorados. Desta forma, cumpre destacar que:

- Embora as pesquisas evidenciem a prática da Justiça Restaurativa na escola, é possível constatar que a cidade de Caxias do Sul ainda não foi objeto de análise de nenhum estudo desta natureza, fato que torna a pesquisa aqui apresentada como sendo inédita;
- A análise da conjuntura de tal metodologia, tendo em vista um enfoque crítico, que possibilite uma reflexão sobre os limites dessa proposta, embora explorado por alguns autores, ainda carece de contribuições, fato que a pesquisa aqui apresentada oportuniza;
- A verificação do trabalho empreendido pelas Comissões Internais de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE) na cidade de Caxias do Sul, tendo em vista seu caráter pedagógico ao tratamento da questão da violência escolar, é um fato que pode contribuir para a disseminação da proposta em outras redes de ensino, materializando estratégias par o combate do fenômeno. Nesse aspecto, o presente estudo é o primeiro de seu gênero a privilegiar a discussão sobre o tema;

Pelo conjunto de aspectos mencionados, a proposta de pesquisa aqui apresentada oferece-se como possibilidade para o entendimento das ações restaurativas na escola, de modo a priorizar as interferências reais que essa perspectiva pode gerar em seus partícipes. O estudo possibilitará uma nova perspectiva sobre o assunto, fator que poderá contribuir para o fomento e disseminação de conhecimentos que sejam úteis para o enfrentamento da violência na prática escolar.

1.4 Metodologia

Para a consecução da proposta, o estudo foi desenvolvido a partir de uma metodologia qualitativa (LUDKE; ANDRE, 1986), privilegiando escritos documentais caracterizados como fontes primárias (documentos oficiais e regulamentações oriundas do setor judiciário), como também secundárias (documentação que contém estudos analíticos sobre o tema).

Tal metodologia esteve subsidiada pela coleta e análise de material bibliográfico, opção orientada sobre a necessidade de uma investigação meticulosa “[...] sem cair na já ‘superada’ discussão da qualidade em detrimento da quantidade, sempre considerando as possibilidades de abrangência, amplitude e dinamismo frente à temática aqui proposta” (SANTOS, 2002, p.41).

2 VIOLÊNCIA NO CONTEXTO SOCIAL E SUAS REPRESENTAÇÕES NA ESCOLA: UMA ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 Uma visão sociológica do fenômeno da violência no Brasil

O desenvolvimento das capacidades produtivas e o consequente aumento da produção no seio da sociedade capitalista oportuniza a criação de novas estratégias para a fomentação de atividades lucrativas, promovendo diferentes interesses e possibilidades. A contemporaneidade, marcada por traços de ampla concorrência e apelo ao individualismo (DUARTE, 2000, p. 183), tem gerado muito mais que o lucro: tem promovido a exacerbação de comportamentos hostis que por vezes extrapolam a mera abstração de conflitos de ideias.

Não obstante, é possível perceber que embora estejamos diante de um período em que a humanidade já domina técnicas e ferramentas aprimoradas para a garantia de sua subsistência e manutenção de sua humanidade, e mesmo havendo aparato teórico relacionado aos direitos humanos e educação para a paz, em muitas situações o que predomina é a resolução violenta de conflitos.

Analisar o contexto de produção da violência, e desta forma, suas interfaces em diferentes espaços, exige a necessidade de se objetivar esse fenômeno como uma das formas pelas quais o homem se apropria para delimitar condutas relacionadas à dominação em diferentes graus. A violência, nesse sentido, é uma ação mediadora que o homem utiliza para expropriar a partir da utilização da força ou de símbolos a individualidade de outro sujeito, relegando-o a uma condição inferior.

Tal premissa não se constituiu no entendimento de que a violência é pertencente à natureza humana, sendo determinada por questões biológicas nas quais os sujeitos já estejam fadados a reproduzi-las em diferentes contextos e manifestações. Ao contrário, e, para além disso, é preciso ratificar que esse fenômeno é um aparato histórico e, portanto, cultural, do qual o homem tem se utilizado para se sobrepor aos outros.

A relação histórica da violência com as diversas sociedades se confunde com o próprio entendimento do homem. Como sabido, não nascemos homens ou mulheres, mas nos humanizamos a partir das interações que concretizamos por meio da materialidade, o que, portanto, faz com que a produção da violência seja entendida a partir das situações que a envolvem como também das condições objetivas que a permeiam.

Na sociedade brasileira a presença da violência nos aspectos da vida urbana é um fato que se consolida principalmente pela existência de relações de dominação desiguais, fruto da má distribuição de renda, falta de acesso à escolaridade, e de condições efetivas para a participação nos aspectos da vida política (CALDEIRA, 1997, p.156).

Nesse sentido, é perceptível que esse fenômeno viceja com maior vigor junto às classes desprovidas materialmente, sendo estas consideradas como camadas subalternadas da população. Há, portanto, diferentes manifestações de violência a serem consideradas quando dirigimos a análise para o público mais precarizado da pirâmide social.

Podemos perceber que esses grupos estão inseridos em dinâmicas complexas, abrangendo relações de conflito exacerbado ora com o Estado e seus agentes, ora com milícias e grupos de dominação, assim como nas relações profissionais que estabelecem (COSTA, 1999, p.7), afetando a forma como interagem e se socializam na prática cotidiana. Além disso, há outros fatores que afetam essa lógica como: nível de escolaridade, raça, faixa etária, sexo, assim como região em que residem.

A divulgação do atlas da violência 2016 (CERQUEIRA *et al*, 2016) demonstra de forma explícita os dados relativos à violência no Brasil, abrangendo uma análise entre os anos de 2004 a 2014. Os dados coletados para a formulação da pesquisa foram extraídos da plataforma do ministério da saúde em seu Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), assim como do 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Nas oito seções do referido documento é possível averiguar: a) evolução dos homicídios nas unidades federativas; b) estimativas sobre as taxas de prevalência de homicídios nas 558 microrregiões do país; c) letalidade policial; d) evolução da letalidade violenta contra jovens, negros e mulheres no Brasil; e) relação da arma de fogo com os homicídios; f) qualidade dos dados sobre agressões do SIM.

A interpretação dos dados evidencia as situações em que a violência está engendrada no contexto social de nosso país. Não obstante, é perceptível que, apenas no ano de 2014, o país registrou alta de 21,9% nas taxas de homicídios, em comparação aos dados coletados em 2003 quando, no mesmo período, havia 48.909 óbitos registrados. Outra constatação se relaciona ao fenômeno da mortalidade causada pelos agentes do Estado no ano de 2014. Houve um registro de 3.009 óbitos, sendo que destes, 2.669 foram causados por policiais durante o serviço. De acordo com o referido documento:

Os três estados que apresentam os maiores números de mortes por intervenções legais, em 2014, são Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia. Mas se no SIM o número de mortes registradas nessa categoria são respectivamente 245, 225 e 97, no Anuário Brasileiro de Segurança Pública esses números sobem para 584, 965 e 278 (CERQUEIRA *et al*, 2016, p. 15).

Essa diferença entre os dados do sistema SIM e do Anuário se justifica, pois o primeiro baseia-se na unificação de mais de quarenta modelos de instrumentos para a coleta sobre mortalidade, sendo o segundo baseado em informações relativas à lei de acesso a informação, o que, no entanto, não exime o sistema de críticas, pois embora os seus registros sejam confiáveis no que se relaciona a captação de dados sobre mortes intencionais, “os mesmos não retratam a realidade quando se discute a letalidade na ação policial. Os dados do SIM são fundamentais [...] mas pouco podem informar sobre seus agressores” afirma ainda Cerqueira *et al* (2016, p. 15).

Numa comparação histórica que varia entre os anos de 2004 a 2014 desses dados, é possível observar que há uma discrepância na contagem de homicídios, sendo que no Anuário há 20.418 mortes registradas e no sistema de informações de mortalidade 6.665 óbitos, diferença percentual de 205,43%.

Embora as discordâncias percentuais resistam e revelem múltiplas possibilidades para se analisar essa questão, uma informação parece ser incontestável para ambas as fontes e especialistas em segurança pública e violência: O Brasil manifestou em 2014 a maior taxa de homicídios de sua história recente. De acordo com a pesquisa, houve 59.627 homicídios em todo o território nacional, situação que se defrontada com a realidade de outros 154 países, posicionam a realidade brasileira de forma bastante adversa, pois “estas mortes representam mais de 10% dos homicídios registrados no mundo e colocam o Brasil como o país com o maior número absoluto de homicídios” (CERQUEIRA *et al*, 2016, p. 06).

De acordo com dados publicados pelo Conselho Cidadão para a Segurança Pública e a Justiça Penal (janeiro/2016), organização não governamental mexicana, o Brasil foi o país com o maior número de municípios listados como mais violentos. Dentre 50 cidades apontadas por apresentar altos índices, 21 eram brasileiras. A análise foi realizada em cidades com população acima de 300 mil habitantes, e os dados são referentes ao ano de 2014 (SÁNCHEZ, 2016, p.13).

Nesse sentido, as práticas violentas impelem outras desordens sociais que por sua vez demonstram um agravamento em diversas áreas da sociedade, oferecendo um desequilíbrio que:

[...] traz implicações na saúde, na dinâmica demográfica e, por conseguinte, no processo de desenvolvimento econômico e social, uma vez que 46,4% dos óbitos de homens na faixa etária de 15 a 29 anos são ocasionados por homicídios. Se considerarmos apenas os homens com idade entre 15 a 19 anos, esse indicador tem a incrível marca dos 53% (CERQUEIRA *et al*, 2016, p. 06).

Como já ressaltado, mencionar as condições objetivas da realidade apontando o critério de poder aquisitivo como parâmetro para se analisar a demografia dos delitos e, portanto, mapear a sua incidência é uma das condições para se refletir sobre os problemas relacionados à violência, uma vez que lugares com baixo desenvolvimento e grande concentração de pobreza possibilitam a disseminação de comportamentos hostis. De acordo com Costa (1999, p. 6)

As maiores vítimas das violências e homicídios não são os ricos, mas os pobres e excluídos. Os privilegiados economicamente sempre podem contratar seguranças particulares, encerrar-se em condomínios de luxo protegidos ou transferir a família para Miami, como vem acontecendo no Brasil, em decorrência da onda de sequestros. Já os pobres não possuem meios e, em muitas situações, nem sequer podem contar com o poder público para se defender das violências, da polícia, dos traficantes ou de outros tipos de gangues. Comprovando esta realidade, algumas pesquisas revelam o caráter altamente segregado de centros urbanos, como nos casos de São Paulo e Los Angeles, onde os ricos encerram-se em espaços privados, verdadeiros enclaves fortificados para o lazer, trabalho, moradia e outras atividades. E isso ocorre mesmo que o resultado seja mais segregação urbana e violência.

O entendimento deste critério como ferramenta para análise é crucial para se discutir a urgência de políticas públicas que se apresentem como possibilidade ao atendimento de comunidades com altas taxas de registros de violência. É preciso, portanto, que a utilização de tais indicadores se direcionem para o auxílio daqueles sujeitos que apresentam carência social, sendo o Estado o elo mediador para a resolução de tais problemas.

Por sua vez, é imperativo a estruturação de ações voltadas para o combate da violência, uma vez que este fenômeno se apresenta aos sujeitos de maneira explícita, incitando a necessidade de se repensar questões relacionadas à segurança pública.

Alguns estados, a partir da implementação de medidas de combate e controle à violência, lograram êxito na diminuição das taxas de criminalidade. Pode-se mencionar o caso dos estados do Paraná (-20,9%) e do Espírito Santo (-14,8%), que se destacam como unidades da federação onde os índices sofreram alteração entre os anos de 2010 e 2014. De acordo com o Atlas da violência de 2016:

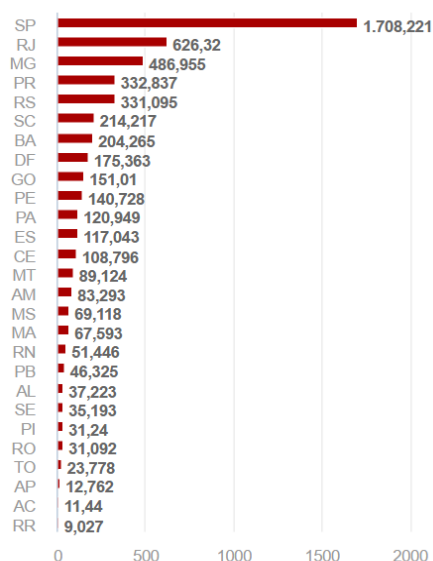
Espírito Santo lançou, em 2011, o programa Estado Presente, baseado em dois pilares: repressão qualificada com grandes investimentos feitos nas polícias e prevenção social focalizada em áreas mais vulneráveis socioeconomicamente e onde se encontravam a maiores taxas de homicídios.

Já o governo do Paraná investiu na integração entre a Polícia Civil e Militar e na maior qualificação e fortalecimento do trabalho de inteligência policial e Polícia Científica, que contribuíram para a identificação de membros de grupos ou de gangues (CERQUEIRA *et al*, 2016, p. 08-09).

Fato peculiar ocorre em suas capitais, Curitiba e Vitória, onde a situação é distinta, observando-se uma variável contrária à maioria absoluta das cidades desses estados. De acordo com os dados da ONG mexicana responsável pelo estudo dos cinquenta lugares mais violentos do mundo, Vitória apresenta uma taxa de 41.99%, ocupando o 31º lugar. Em Curitiba há uma taxa de 34.71%, que a coloca em 44º lugar.

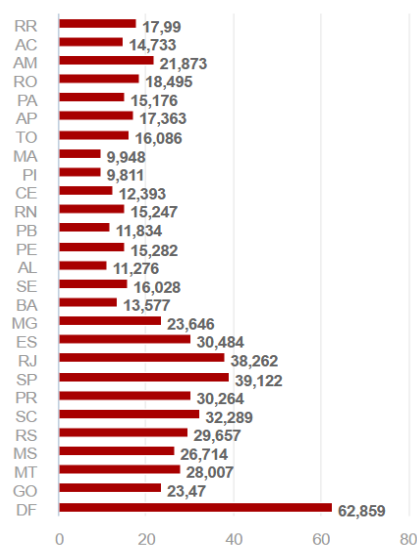
Todavia a realidade deste fato não deve ser submetida a uma equívoca interpretação. De acordo com os dados relativos ao produto interno bruto brasileiro do ano de 2013 (PIB) divulgados em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado do Paraná estava na 4º posição no que se refere ao agrupamento de riquezas produzidas pelo país, sendo, inclusive, dentre os três estados que compõem a região Sul, o de maior rendimento. Já o estado do Espírito Santo constava na listagem geral na décima segunda posição, estando em último lugar na região Sudeste. Além disso, embora as ações realizadas nesses estados sejam dignas de análise, e portanto, de avaliação quanto sua eficácia, é preciso ressaltar que as taxas de violência registradas nesses estados já são menores, e distanciam-se da média nacional.

Gráfico 1 – PIB dos estados em 2013



Fonte: IBGE (2013).

Gráfico 2 – PIB per capita em 2013



Fonte: IBGE (2013).

No ano em que a pesquisa do IBGE foi realizada, cinco estados concentravam 65,6% do total de riquezas produzidas pelo país: São Paulo (32,1%), Rio de Janeiro (11,8%), Minas Gerais (9,2%), Paraná (6,3%) e Rio Grande do Sul (6,2%). Os outros 22 estados participaram com o restante, 34,4% (ELIZARDO; NAIME, 2015).

Os estados das regiões Norte e Nordeste apresentavam um rendimento modesto em comparação aos demais estados, o que pode ser observado no gráfico 1. Embora alguns estados estejam bem posicionados, como é o caso da Bahia, de Pernambuco, do Pará e até mesmo do Ceará, a tendência é de que esses estados ocupem as últimas posições. Os dados do Atlas demonstram que a região Nordeste obteve a maior escala de violência na análise histórica, sendo que:

Os seis estados representaram crescimento superior a 100% na taxa de homicídios. O Rio Grande do Norte apresentou a maior escalada na taxa de homicídios, 308%. Em 2004, o estado tinha uma taxa de 11,3 mortes para cada 100 mil habitantes. Em 2014, o índice saltou para alarmantes 46,2 óbitos para um grupo de 100 mil pessoas. Os outros estados com maior escalada na violência são Maranhão, com crescimento de 209,4%, Ceará (166,5%), Bahia (132,6%), Paraíba (114,4%) e Sergipe (107,7%). Na região, a exceção é o estado de Pernambuco, com redução 27,3% na taxa de homicídios. O Nordeste também conta com os 4 estados com a maior taxa de mortes violentas para cada 100 mil habitantes. Em Alagoas, a média foi 63 óbitos. Completam a lista o Ceará, com índice de 52,2, Sergipe (49,4) e Rio Grande do Norte (46,2) (OLIVEIRA, 2016).

Tabela 1 – Taxa de homicídios por 100 mil habitantes

	Taxa de Homicídios por 100 mil Habitantes											Variação %		
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2004 a 2014	2013 a 2014	2010 a 2014
Brasil	26,5	25,7	26,2	25,2	26,2	26,6	26,7	26,4	28,3	28,3	29,1	10,0%	3,0%	8,9%
Alagoas	33,9	39,3	51,9	58,4	59,4	58,4	64,6	69,7	62,4	65,5	63,0	85,8%	-3,8%	-2,4%
Ceará	19,6	20,8	21,8	23,3	24,1	25,5	31,4	32,3	44,1	50,9	52,2	166,5%	2,7%	66,3%
Sergipe	23,8	24,8	29,7	25,8	27,8	31,7	32,6	34,4	40,7	43,6	49,4	107,7%	13,2%	51,7%
Rio Grande do Norte	11,3	13,3	14,5	18,9	22,6	24,5	25,0	31,6	33,6	43,0	46,2	308,1%	7,4%	85,3%
Goiás	25,8	24,8	24,5	24,4	29,4	29,6	30,8	35,4	43,0	45,2	42,7	65,4%	-5,7%	38,5%
Pará	22,0	27,4	29,0	30,3	38,7	39,8	46,4	39,7	41,5	43,2	42,6	93,5%	-1,2%	-8,0%
Mato Grosso	31,4	32,3	31,4	30,7	31,9	33,3	32,1	32,2	34,1	36,8	41,9	33,4%	13,8%	30,6%
Espírito Santo	48,0	46,4	50,7	53,1	54,1	54,7	48,5	44,9	44,6	42,4	41,4	-13,8%	-2,3%	-14,8%
Paraíba	18,2	20,3	22,2	23,2	27,2	33,5	38,2	42,0	39,3	39,6	39,1	114,4%	-1,3%	2,5%
Bahia	16,0	19,9	22,9	25,0	32,7	36,7	39,0	36,7	39,7	36,8	37,3	132,6%	1,1%	-4,5%
Pernambuco	49,2	50,2	51,7	52,2	50,2	44,4	38,3	38,2	36,3	33,9	35,7	-27,3%	5,4%	-6,8%
Maranhão	11,3	14,5	14,7	17,1	19,3	21,2	22,6	23,6	26,0	31,4	35,1	209,4%	11,6%	55,2%
Distrito Federal	35,8	32,0	32,4	33,6	35,2	39,5	33,9	36,7	37,8	32,9	33,1	-7,4%	0,5%	-2,4%
Amapá	29,9	32,8	33,0	27,0	32,4	28,5	37,6	29,6	34,9	29,8	32,9	9,9%	10,4%	-12,5%
Rio de Janeiro	48,1	45,8	45,6	40,1	34,0	31,8	32,8	28,2	28,2	29,9	32,1	-33,3%	7,2%	-2,2%
Roraima	21,2	23,2	26,3	27,0	23,8	25,9	26,7	20,2	34,7	43,9	32,0	51,3%	-27,0%	19,9%
Rondônia	37,1	35,8	37,6	27,3	29,7	32,7	32,7	26,5	30,6	27,6	31,9	-14,1%	15,4%	-2,6%
Amazonas	16,5	18,4	21,0	21,0	23,9	25,9	29,9	35,1	35,2	31,1	31,7	91,9%	1,9%	6,0%
Acre	17,8	18,9	22,9	19,3	18,9	21,1	22,5	22,4	27,4	31,0	29,4	65,0%	-5,4%	30,7%
Paraná	27,8	29,1	29,9	29,8	32,8	34,7	33,6	30,8	31,8	26,6	26,6	-4,3%	-0,2%	-20,9%
Mato Grosso do Sul	28,6	27,2	28,9	29,3	28,5	29,7	25,7	26,5	26,6	24,0	26,4	-7,7%	9,9%	2,8%
Tocantins	16,0	15,4	17,7	16,5	16,9	20,3	22,1	24,8	25,4	23,1	24,2	51,6%	4,5%	9,6%
Rio Grande do Sul	18,5	18,8	18,2	20,1	21,7	20,3	18,7	18,6	21,3	20,7	24,1	30,5%	16,5%	28,7%
Minas Gerais	22,3	21,9	21,4	20,9	19,6	18,6	18,0	20,9	22,2	22,8	22,5	1,0%	-1,2%	24,9%
Piauí	11,5	12,7	14,3	13,2	12,5	12,7	13,7	14,6	17,2	19,1	22,4	93,7%	16,8%	63,4%
São Paulo	28,2	21,7	20,0	15,1	14,7	15,0	13,7	13,1	14,6	13,4	13,4	-52,4%	0,1%	-1,9%
Santa Catarina	10,9	10,5	11,0	10,4	12,8	12,8	12,8	12,4	12,5	11,6	12,7	16,7%	9,4%	-0,5%

Fonte: IBGE (2015).

Na região sul do país os dados relativos às taxas de homicídios demonstram que o estado do Rio Grande do Sul apresenta os maiores índices de mortalidade, sendo que entre os anos de 2004 a 2014 houve incidência de 30,5%. Esse estado é seguido por Santa Catarina que, no mesmo período, apresentou taxas de 16,7%, enquanto que no Paraná o índice foi de -4,3%.

A materialização dos dados relativos à produção da violência, quando analisados a partir da lógica regional, exacerba o fator monetário como uma variável que colabora de maneira significativa para o agravamento do fenômeno, o que nos induz a refletir sobre sua dinâmica de forma a compreender os impasses relativos à distribuição de renda. Para além de tal problemática, verifica-se uma disparidade quando contrastamos a relação sobre o ganho per capita dos indivíduos, o que no entanto, não qualifica o discurso da investigação a se apoiar apenas sobre esse critério.

Se, por acaso, levássemos em consideração apenas tal particularidade, o estado do Rio Grande do Sul representaria uma exceção, pois embora represente 6,2% do PIB, ainda assim exibe um registro considerável¹, o que nos induz a estabelecer outras formas para averiguar a violência. Nesse sentido, a avaliação das questões relacionadas à renda é imprescindível, tornando esse elemento como parte indissociável do problema relacionado à violência, porém existem outras particularidades que precisam ser levadas em consideração.

A produção da violência, embora condicionada a certos elementos sociais, tem íntima relação com baixa qualificação acadêmica. Pesquisas relacionadas ao tema (CAMACHO, 2001; PACHECO, 2004; GALLO; WILLIAMS, 2005) têm comprovado que a dinâmica de escolarização é uma das condições que potencializam ou diminuem a probabilidade de indivíduos se tornarem possíveis vítimas ou mesmo agressores. Alguns pesquisadores (GREENBAUM, 1997; HOWELL, 1998) endossam a tese de que indivíduos com baixo desempenho escolar ou que não tiveram acesso adequado à escolarização apresentam maior propensão a delitos.

No Brasil, a taxa de homicídios entre aqueles que completaram apenas o ensino fundamental é proporcionalmente maior, se comparado com sujeitos que possuem o

¹ Se analisarmos as taxas de incidência de crimes na região Sul, o Rio Grande se destaca de forma negativa, pois Santa Catarina e Paraná tiveram índices muito baixos. Já o estado gaúcho obteve os seguintes índices: Entre 2004 a 2014: 30,5% entre 2013 a 2014: 16,5% e entre 2010 a 2014: 28,7%. Percebe-se, portanto, que embora tenham uma concentração de PIB relativamente alta, ainda assim esse fato não reverbera nas taxas de segurança do Estado.

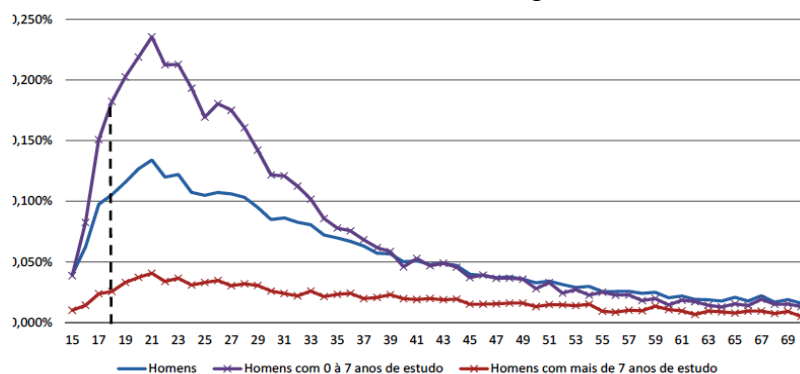
ensino superior completo. O capital cultural determina não apenas a incidência pela qual as ações recaem sobre os sujeitos, mas também as impulsionam. Nessa direção:

[...] um alto nível intelectual atua como fator de proteção, auxiliando jovens de alto risco a não se engajar em atividades delituosas. Os adolescentes com baixo nível intelectual têm maior probabilidade de praticar crimes mais violentos do que jovens com maior escolaridade e, também, são três vezes mais prováveis de se ferir em brigas e precisar de intervenção médica. Mais de 80% dos jovens custodiados na América do Norte são funcionalmente iletrados (MEICHENBAUM², 2001 *apud* GALLO; WILLIAMS, 2005, p. 85).

A realidade dos Estados Unidos não se distancia daquela em que estamos inseridos. No Brasil, a situação de adolescentes em conflito com a lei, e confinados em espaços de “ressocialização”, demonstram que “quase a totalidade dos adolescentes que estão cumprindo alguma medida socioeducativa abandonou os estudos muito cedo” (GALLO; WILLIAMS, 2005, p. 86). Essa lógica demonstra a interferência que o fator “escolarização” acarreta nas questões de proteção e segurança dos indivíduos, afetando a dinâmica de incidência.

Os dados do Atlas da violência possibilitam uma reflexão sobre esse tema, uma vez que expõem de forma clara as condições nas quais os jovens estão inseridos na dinâmica social. Não obstante, é possível perceber que a perspectiva de um jovem de 21 anos de idade, com escolaridade abaixo de sete anos, venha sofrer homicídio no Brasil, “são 15,9 vezes maiores do que as de alguém que ingressou no ensino superior” (CERQUEIRA et al, 2016, p. 21). Nesse sentido, “estas diferenças abissais expõem a natureza do problema social presente na criminalidade violenta no país” (CERQUEIRA; COELHO, 2015, p. 13).

Gráfico 3 – Probabilidade de ser vítima de homicídio por idade e nível de escolaridade



Fonte: IBGE (2010).

² MEICHENBAUM, D. **Treatment of individuals with anger-control problems and aggressive behavior**: a clinical handbook. Clearwater, FL: Institute Press. 2001.

Cerqueira *et al* (2015) condicionam a necessidade da educação como fator de mudança para a alteração dessa dinâmica da violência, uma vez que os dados demonstram uma clara evidência de que o fator escolaridade afeta de forma significativa o percurso dos jovens. De acordo com os autores é possível verificar que “[...] a educação é um verdadeiro escudo contra os homicídios no Brasil” (2015, p. 20).

Parece-nos claro que essa relação (educação como base para a transformação dos índices de violência) é de fundamental importância para se configurar novas formas de se entender as múltiplas facetas da violência e combatê-la a partir de instrumentos que levem os sujeitos a ressignificarem suas ações. A educação, nesse sentido, é uma possibilidade imediatamente necessária, e, portanto, estratégica, para o estabelecimento de uma cultura de paz. Cumpre destacar o artigo 26.2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos onde se expressa que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

A proposta de educação difundida pela ONU por meio de sua Declaração Universal dos Direitos Humanos não deve ser entendida como meio de se fazer recair sobre a escola a responsabilidade pelas mazelas consubstanciadas em práticas de violência. Ao contrário, é uma forma de se contemplar a essência da educação, pressuposto definido por Saviani (2011, p. 17) como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nessa acepção, a escola torna-se cerne de proposições relativas à erradicação da violência, de maneira que inúmeros debates são travados com o intuito de se organizar formas para a erradicação do fenômeno. Mas, sendo esta uma instituição composta por indivíduos tão distintos por aspectos da cultura, é essencial perceber as disputas e tensões que se conglomeram em seu núcleo o que ocasiona outras variações da violência produzida na sociedade.

Passamos a analisar os discursos relativos à violência no ambiente escolar de maneira a perceber suas interfaces e implicações, buscando distinguir as abordagens que a concebem.

2.2 A produção da violência no cotidiano escolar e suas interfaces subjetivas

A análise das práticas de violência escolar toma notoriedade, quando, vez ou outra, algum fato é noticiado pela mídia, provocando um debate sobre os desafios de enfrentamento desse problema nas unidades escolares. Tal situação reforça a constatação de que os conflitos nesse ambiente, quando externados a público, demonstram certa instabilidade de segurança nos espaços educativos, provocando acaloradas inquietações diante do tema. Sposito (2001) esclarece que no âmbito dos anos 80 houve latente demanda por segurança no espaço escolar por parte de moradores das periferias e assinala São Paulo como cidade em que o fenômeno passa a ser público. De acordo com a autora

Nesse momento, a mídia, sobretudo a imprensa escrita e a televisão, age como espaço possível de ressonância de denúncias que afetavam a vida dos estabelecimentos escolares situados na periferia de cidades como São Paulo. Em geral, o tom predominante era o de expor as precárias condições dos prédios quanto aos equipamentos mínimos de proteção. Eram denunciadas, também, as constantes depredações dos edifícios e invasões, observadas nos períodos ociosos, em especial nos fins de semana (SPOSITO, 2001, p. 90).

Quando denúncias sobre violência na escola são debatidas pela mídia, é perceptível notar conflito de interesses, no qual a escola torna-se protagonista de uma reprodução de pensamentos, como o de não ter possibilidades de organizar meios para combater a violência em sua estrutura, negando-se, portanto, às discussões oriundas tanto da gestão democrática como também da moral. Tal constatação é postulada como uma forma de conchamar a terceiros a “salvação” da escola, descredibilizando-se, assim, os profissionais da educação. Nesse sentido, pode-se compreender a mídia, segundo aquilo que Borges (2003, p.2) delimitou como sendo uma “formadora e armazenadora de uma memória social”.

O tema da violência escolar toma repercussão a partir do processo de redemocratização do Brasil quando se observam efeitos de uma violência urbana que avança em direção ao espaço escolar “primeiramente encenando-se nos seus portões e, agora, adentrando-se por suas dependências [...] ganhando espaço e gravidade”. (MARRA, 2004, p. 15).

Sposito (2001) esclarece que é possível considerar os anos de 1990 como um momento de mudanças do padrão de violências nas escolas públicas, uma vez que a partir da conjuntura dessa década há remodelação dessas práticas, que passam a englobar não só atos de vandalismo, mas também práticas de agressões interpessoais.

O que impressiona não é o fato da violência em si, uma vez que Charlot (2002, p.432) alerta que esta situação já podia ser observada nos estabelecimentos franceses dedicados ao ensino profissional nos anos de 1950 e 1960. O que está em discussão são as formas que essa violência tem se desenvolvido nas escolas. A gravidade desses atos tem levado diversos cientistas sociais a uma análise sobre o tema, de modo a buscar: a) causas possíveis que originam a violência; b) as diferentes manifestações da violência no espaço escolar, c) instrumentos de prevenção e combate à violência, dentre outras diversas categorias de análise.

Em primeiro plano é perceptível que a origem da violência escolar decorre do fato de uma “reprodução difusa” da sociedade, na qual a escola reflete em seu interior suas influências concretas. Parece-nos, portanto, que esta instituição com sua expectativa de padronização de comportamentos e saberes, tem se deparado com alguns problemas sociológicos instigantes: Como estabelecer um culto ao pacifismo quando a sociedade encontra-se em crise? Como fomentar um discurso de alteridade quando diante da escola (e por vezes, dentro dela) estabelecem-se discursos incongruentes? Como impor respeito sem respeitar?

Trata-se de um paradoxo que infiltra a relação entre os sujeitos que compõem a escola, causando uma insatisfação frente às situações de violência. Afinal como enfrentar aquilo de que não se tem domínio? Aquino (1998, p. 8) salienta que os sujeitos que compõem a escola: “[...] parecem tornar-se reféns de sobre determinações que em muito lhes ultrapassam [...] posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares”.

Embora tragam elementos que remetam a outras instâncias e que, por assim dizer, problemas que extrapolam os “muros escolares”, a mensuração das práticas violentas na escola merece um detalhamento científico preciso no que se refere às suas manifestações, uma vez que não nos é possível detalhar as práticas de forma uniforme, invariável, porque elas não o são.

Uma única classificação daquilo que poderia ser considerado violência escolar, e suas manifestações, tratar-se-ia de um erro metodológico, do qual Debarbieux (2002, p. 19) conclama a necessidade de multiplicação dos pontos de vista a partir de “indicadores que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade.” Trata-se, portanto, de distinguir dentre as várias classificações, o que é potencial para a análise e pode ser usado enquanto atributo de

conhecimento, que não seria possível analisar caso estivesse submetido a uma generalidade de pensamento.

É perceptível que o tema emerge sob a necessidade de se desvelar as diferentes situações que podem contribuir para a propagação da violência na escola. A análise isolada deste fato não é uma opção plausível. É preciso inserir o debate numa corrente de pensamento ampla. Nesse sentido, Charlot caracteriza a violência a partir da estruturação de três critérios: a) violência na escola; b) violência à escola; violência da escola:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos). Atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas (CHARLOT, 2002, p. 434).

Nessa acepção é possível averiguar resquícios de uma violência que avança até a escola, mas com outras formas de manifestação, assumindo relações um pouco menos graves, mas com consequências reais para os sujeitos.

Silva (2010, p. 32), ao discutir a relação da violência entre pares na escola, define que uma das formas de se compreender o fenômeno é pela averiguação do mau trato, sendo este definido “pela presença de relações assimétricas entre agressores e vítimas e por ser uma relação que implica continuidade de tempo”, tendo quatro tipos principais de manifestações: vitimização física, vitimização verbal, manipulação social e ataques à propriedade (MYNARD; JOSEPH Apud SILVA, 2010a, p. 34).

A verificação desse fato nos possibilita entender que essa é uma forma de violência que se constitui a partir de relações de poder desiguais entre indivíduos em principio semelhantes. Nesse sentido, “essas agressões que ocorrem entre iguais são menos custosas e têm maiores possibilidades de passarem despercebidas e não serem castigadas” (SILVA; SALLES, 2010b, p. 220).

Para além da exacerbação do uso da força ou de mecanismos de brutalidade, a violência na escola pode estar relacionada a uma atitude de ameaça, onde há intimidação à vítima por meio do poder do agressor, situação onde se é enfatizada a

imposição da vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro (SILVA; SALLES, 2010b, p. 218).

Dessa forma, delimitar o que é violência escolar exige um amplo esforço teórico-metodológico, uma vez que as ações impetradas pelos sujeitos no desenvolvimento de suas relações acarretam abordagens díspares.

Sendo a escola um espaço potencial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e, por extensão, local onde se reúne uma gama de diversidades, é legítimo assegurar que seu interior é confrontado por ações que, por vezes, desestabilizam a ordem e provocam um questionamento de suas normas. As transgressões ocorridas na escola podem ser analisadas a partir do conceito de incivilidade.

Postulado a partir do pensamento de Norbet Elias, o termo se refere a uma agressão pequena, onde há uma ruptura nas regras estabelecidas para a convivência, sendo uma agressividade muito presente no cotidiano escolar onde há “ataques cotidianos e repetidos ao direito de cada um” (CASTRO, 2010, p 106), não recebendo análises complexas, pois por vezes é entendida como ato relacionado à indisciplina.

A civilidade torna-se incivilidade, ou seja, essa habilidade tão difundida de incomodar o outro com o próprio eu, de lhe impor minha intimidade. A incivilidade teria como consequências os comportamentos egoístas e narcisistas e o esquecimento do outro, bem como o desinteresse na vida pública que caracterizam nossa sociedade. As incivildades não são crimes, e sim comportamentos públicos desregrados, desrespeitosos, ofensivos. Não são criminalizados e, portanto, não são alvo do sistema de justiça, o que faz com que as pessoas sintam-se desamparadas pelo Estado. Repetem-se cotidianamente, criando inquietação, um medo difuso associado a uma sensação de angústia, e rompem o liame civil que, nas interações sociais, liga cada indivíduo a uma comunidade de pertencimento (BORGES; LUIZA; SILVA, 2009, p. 6).

Observa-se que a incivilidade está associada com o fator de insegurança e aglutina-se como elemento indissociável das práticas de violência na escola, definindo-se, portanto, como mais uma das formas de ameaça à ordem, seja esta individual ou coletiva, abarcando uma série de conflitos que, a partir de ações cumulativas, provocam a degradação de relações. Podem estar combinadas com uma demanda de afirmação de identidade, de maneira a obter visibilidade a partir de comportamentos dissolutos, fato que provoca a intensificação de um individualismo.

Para Debarbieux³ (apud Sposito, 2001, p. 100) “a noção de incivilidade recobre uma série de práticas cotidianas expressas nos pequenos delitos” assim como “nas

³ DEBARBIEUX, E. La violence em milieu scolaire 1 – État deslieux. Paris: PUF, 1996

agressões verbais, na falta de polidez, nas ameaças e nas frequentes irrupções de desordem nos estabelecimentos escolares”.

Nesse sentido, embora a incivilidade seja uma ação coercitiva exercida a fim de provocar um sentimento desagradável em alguém, e esteja incorporada como um dos elementos da violência é importante destacar que esta não é a representação da violência em si, uma vez que não abrange relações tão complexas e não impele ao outro uma situação de perigo grave. Por esta razão é preciso atribuir um sentido claro e explícito a essa ação, a fim de se evitar problemas interpretativos, uma vez que:

[...] o uso não correto das palavras pode levar a que qualquer ato de incivilidade seja entendido como um perigo grave, um prenúncio ao crime e também à intolerância, levando a adotar políticas repressivas que tenderiam a criminalizar entre outros, a pobreza, justificando políticas de supervisão excessivas, pois o uso amplo da palavra violência não apenas descreve o mundo social, mas também o interpreta (SILVA; LANZONI, 2008, p. 2526).

As diferenças conceituais se fazem necessárias a fim de se evitar que incivildades escolares sejam submetidas ao tratamento jurídico de crimes, oportunizando a atuação de agentes do Estado na instituição escolar, fato que desagrega e potencializa a noção de judicialização das relações escolares.

Deve-se, portanto, atribuir a essa discussão a necessidade de a escola organizar-se para enfrentar os dilemas oriundos da violência, de modo a combatê-la em sua estrutura a partir de princípios relacionados à educação, e a partir da articulação daqueles que compõem esse espaço como gestores, corpo docente, alunos e funcionários.

Entretanto, existe certo despreparo por parte da escola em lidar com grupos de jovens incivilizados, sendo que alguns “apelam para a segurança policial, o que afeta a qualidade da interação educativa e o clima escolar” (SILVA, 2010a, p. 21).

É preciso compreender que para muitos estudantes a escola é o único lugar onde terão acesso ao saber elaborado, a uma cultura letrada. É a instituição onde depositam suas crenças na possibilidade de ascensão social, e por extensão, na melhoria da qualidade de vida. Porém, quando percebem que esse espaço se torna apenas a extensão de seu lar e não lhes oferece possibilidade para acesso ao arcabouço que lhes é de direito, descontentam-se com a escola, perdendo a crença nessa instituição como fonte de conhecimentos. Molpeceres, Lucas e Pons (2000) averiguam tal dinâmica e asseveram que a perda da legitimidade das autoridades escolares é resultado da ausência de sentidos.

Nessa direção, o nível de comprometimento dos estudantes pode sofrer alteração de acordo com o nível de comprometimento do professor, pois, de acordo com estudiosos como Burrato (1998), Salles (2000) e Fernandes (2003), os alunos apreciam e valorizam a disponibilidade que os professores apresentam para estabelecer trocas, para ouvi-los e quando possibilitam sua participação para a construção de espaços de decisão em classe.

Torna-se perceptível que a incidência de ações violentas ou de incivildades no espaço escolar é fato que se constitui a partir da relação que o aluno estabelece com a escola, e na mesma medida, como a escola se propõe a pensar a sua relação com os estudantes. Relações horizontalizadas tendem a promover um maior entendimento entre os pares, e desta forma a estabelecer um convívio com menos ações violentas. De outro lado, uma escola que se pauta em dinâmica autoritária apresenta maiores problemas para lidar com a violência, pois sua dinâmica socializadora não unifica os alunos, ao contrário, afasta-os das possibilidades de integração com o ambiente escolar, fazendo com que as punições, (muito comuns nessas escolas) estabeleçam efeitos colaterais, situação que não permite ao aluno aprender a ter a autodisciplina. Para Sposito:

[...] a crise da eficácia socializadora da escola recobre, de formas variadas, a experiência juvenil de diversas classes sociais na sua relação com o mundo adulto representado pela instituição escolar. Ou seja, as incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática (2001, p. 100).

A banalização da violência somada a uma ação ineficiente para a resolução dos conflitos demonstra a urgência de estratégias que se potencializem como mecanismos para a promoção de uma cultura de paz na escola.

Partindo do pressuposto de que todo problema produz a necessidade de se qualificar um modo para sua equalização, estabelece-se enquanto necessidade a articulação de mecanismos para o combate às práticas violentas no ambiente escolar, uma vez que tais situações incorporam condições adversas para a efetivação do trabalho pedagógico, cerne da proposta escolar.

Uma análise nessa direção mostra que é possível que exista um esforço teórico-prático no sentido de se pensar formas para a resolução desse problema. Podem-se destacar aí estudos sobre a moral da criança, a prática de conceitos democráticos na

escola, assim como uma intensificação de estudos para a transformação dos conflitos a partir da intervenção em processos circulares.

Abordagens holísticas que tenham por natureza o entendimento integral dos fenômenos que envolvem a situação de conflito tem se estabelecido como alternativa para o enfrentamento da violência escolar. A justiça restaurativa insere-se nesse âmbito como potencial proposta a serviço da mediação e resolução dessas situações oportunizando uma forma de se gerir os conflitos de modo a reordenar as relações.

Analisamos os elementos consubstanciados nas práticas restaurativas de maneira a apontar: a) elementos teóricos que balizam essa possibilidade de resolução de conflitos; b) aspectos legais inerentes à proposta; c) organização dos círculos restaurativos.

3 LENTES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

3.1 Diferentes abordagens de justiça: Uma contextualização histórica

¹⁸ *Quando alguém tiver um filho contumaz e rebelde, que não obedecer à voz de seu pai e à voz de sua mãe, e, castigando-o eles, lhes não der ouvidos,*

¹⁹ *Então seu pai e sua mãe pegarão nele, e o levarão aos anciãos da sua cidade, e à porta do seu lugar;*

²⁰ *E dirão aos anciãos da cidade: Este nosso filho é rebelde e contumaz, não dá ouvidos à nossa voz; é um comilão e um beberrão.*

²¹ *Então todos os homens da sua cidade o apedrejarão, até que morra; e tirarás o mal do meio de ti, e todo o Israel ouvirá e temerá.*

Deuteronômio 21:18-21

Parece-nos claro que a epígrafe acima remete certa instabilidade com relação aos parâmetros de justiça estabelecidos e convencionados na contemporaneidade, de modo que nos oportuniza refletir sobre as formas pelas quais os sujeitos eram julgados por seus atos em época tão distante da nossa. Fomenta-nos inquietações. Promove discussões que focalizam desde as questões morais, até a percepção da violência e a sua interferência no bojo social, assim como a necessidade de ressignificar as formas pelas quais se deve agir diante de circunstâncias de natureza violenta.

Não raro, quando nos remetemos à fonte bíblica para tratar sobre a questão da violência, é possível perceber certa tendência em se sobrepor aspectos punitivos a partir de uma exacerbação que recoloca a ênfase na ação de um Deus vingativo, e, portanto, soberano, que ultrapassa qualquer condição de possibilidade de perdão. Tal visão é explorada em algumas passagens do Antigo Testamento, sendo este um paradigma que se constitui a partir da máxima: “olho por olho, dente por dente⁴” expresso no Código escrito pelo rei babilônico Hamurábi, aproximadamente em 1700 a.C. (MEISTER, 2007, p.59).

⁴ Encontra-se referência à lei do Talião nos escritos bíblicos em: Êxodo 21, 23-25: “Mas se resultar algum dano, pagarás vida por vida, olho por olho, dente por dente, mão por mão, pé por pé, queimadura por queimadura, ferimento por ferimento, golpe por golpe.” Assim como em: Levítico 24, 17-21: “E quem matar alguém certamente morrerá. Mas quem matar um animal, certamente o restituirá, vida por vida. Quando alguém desfigurar o próximo, assim também lhe será feito: quebradura por quebradura, olho por olho, dente por dente. Como ele tiver desfigurado a algum homem, assim lhe fará. Quem, pois, matar um animal, restitui-lo-á, mas quem matar um homem será morto”.

A Lei do Talião expressa o “justo castigo”, determinando o código de conduta a ser observado em uma época em que a reciprocidade procedimental era a pena do acusado, tendo na retaliação a sua forma de aplicabilidade. Trata-se de uma forma de enfrentamento da violência que se colocava como modelo a ser aplicado em caso de infrações.

De fato, os desdobramentos de sua aplicabilidade parece-nos severos, e caberia aqui destacar que em alguns contextos cruéis, porém Meister (2007, p.59) destaca que: “o princípio por trás da lei é o de trazer equilíbrio entre crime e penalidade” uma vez que “[...] O mal causado a alguém deve ser proporcional ao castigo imposto [...]”.

Tal pressuposto estrutura e efetiva a aplicabilidade da Lei num contexto em que o aparato jurídico ainda não existia nas formas e convenções do direito moderno, transformando as relações entre os sujeitos a partir de um conceito de punição rígido e indissociável à ação cometida.

Embora essa visão seja difundida de forma extensa e, portanto, conhecida até mesmo pelos incautos, uma análise circunstanciada nos possibilita expandir essa noção de justiça e construir outras possibilidades diante dos registros bíblicos. Desta forma, há uma inquietação no sentido de se averiguar se seria a bíblia, uma fonte de inspiração para outras formas de justiça. Ou melhor, haveria nesse documento histórico, resquícios de outras práticas que se desprenderiam da proposta consubstanciada na Lei do Talião?

A averiguação de tal questionamento possibilita-nos uma constatação no mínimo curiosa: embora haja essa concepção de justiça no Antigo Testamento baseada na ideia punitiva, sua totalidade reveste-se em uma abordagem que se configura a partir de dois conceitos básicos e, portanto, fundamentais para “desvelar o pensamento bíblico no tocante à lei e à justiça: *shalon* e aliança” (ZEHR, 2008, p. 123).

Se para a comunidade babilônica a solução para as mazelas sociais de sua época foi a estruturação de um rígido código para a punição de condutas inadequadas, para a sociedade dos hebreus tal dilema também se colocou como problema a ser superado uma vez que se “viram diante da necessidade de padronização e unificação diante do crescimento, da urbanização e da especialização” (ZEHR, 2008, p. 128). Todavia tal necessidade não impeliu a essa população a estruturação de Leis tão assimétricas, situação que operacionalizou certa⁵ ruptura nos padrões de justiça, promovendo *shalon* e aliança como possibilidades eficazes para a transformação daquela sociedade.

⁵ Concluimos que há um distanciamento nas posições assumidas pelos hebreus em relação aos babilônicos, porém tal constatação não deve ser assumida de forma estática, uma vez que em alguns casos

Embora uma tradução menos criteriosa possa compreender *shalon* como sendo sinônimo de “paz”, este é um conceito amplo que está aberto a três dimensões que se referem ao: a) desenvolvimento de meio de vida que assegure circunstâncias físicas e materiais que efetivem condições para o bem-estar; b) respeito às relações empreendidas no meio social de modo a estabelecer relacionamentos sem inimizades, o que não significa estar isento de conflitos; c) estabelecimento de uma posição ética que privilegie a transparência e a sinceridade. (ZEHR, 2008, p. 125).

A justiça, que no idioma hebraico tem duas variantes que possibilitam a abstração de seu conceito: *sedeqah* e *mishpat* são igualmente resignificadas e portam a essência de retidão, correção, ato de retificar as coisas. Nesse sentido, *shalon* se coaduna com uma justiça holística que tem pretensão de repensar as relações e as diversas esferas que envolvem o conflito, sendo a injustiça de qualquer natureza, uma afronta aos seus preceitos (ZEHR, 2008, p. 130).

Todavia para que *shalon* se efetive é preciso que haja a unificação do conceito de aliança, que se relaciona a uma obrigação, um acordo que tem aplicabilidade e gera um atributo prático relacionado à lei, implicando em transformações, a partir da introjeção de responsabilidades e obrigações mútuas. Nesse sentido, é preciso que haja uma transformação sendo que a forma mais clara para que isso se firme está na lógica de se lidar com o crime a partir do perdão. Tal particularidade permite-nos conceber que “[...] o paradigma da justiça bíblica, inclusive do Antigo Testamento, não é a retribuição. A chave não está no ‘olho por olho’, mas na justificação motivadora. A reação de Deus à transgressão é normativa” (ZEHR, 2008, p. 140).

Esses conceitos de justiça divina, expressos em conformidade com paradigma bíblico nos possibilita pensar nos aspectos que envolviam os atos de violência e a maneira como essas sociedades se organizavam para lidar com tal dinâmica, oferecendo-nos subsídios para refletir as propostas que atualmente permeiam o sistema judiciário e interferem no ordenamento dos processos, bem como as formas que se colocam a disposição para o enfrentamento da violência em diferentes espaços, como a escola, por exemplo. Trata-se, portanto, de iniciativas históricas que corroboram a importância da “aliança” como estratégia pacífica para a resolução dos conflitos.

a aplicação rígida das Leis era feita até mesmo em Israel. Exemplo disso é a citação em Deuteronômio 21:18-21. Por esta razão, é possível perceber que há uma combinação de justiça estatal e comunitária, que se articulam e promovem a organização da sociedade hebraica, sobrepondo-se, no entanto, a segunda perspectiva.

A experiência desses povos a partir de suas histórias bíblicas tem inspirado novas vertentes de uma justiça que se pretenda ser mais humanizada, de modo a contrapor o discurso em voga que se relaciona com a retribuição.

Algumas comunidades, embora não tenham tido acesso aos escritos bíblicos, desenvolveram a partir de práticas ancestrais, mecanismos alternativos para lidar com os problemas relacionados à violência em sua localidade. Tais práticas balizam a organização do grupo e colaboram para a construção de espaços de resolução pacífica de conflitos mediante diferentes estratégias que ponderam a necessidade da participação efetiva de todos.

Essa noção de “justiça comunitária” inicia sua aplicabilidade e oferece-se enquanto modelo para países como Canadá e Estados Unidos que passam a refletir sobre o sistema carcerário e a onda de violência em suas comunidades.

A discussão sobre o papel das prisões é parte indissociável de muitos questionamentos que permeiam a sociedade, sendo esta uma instituição que traduz em diversos momentos o foco para a análise da violência. Como sabido, as prisões surgem na virada do século XVIII para o XIX como resposta a uma sociedade que vivenciava a violência e a punia por meio do suplício, ou por penas proporcionais ao crime.

Nesse sentido, é possível entendê-la como estratégica para a mudança de paradigma da sociedade, uma vez que Foucault (1987) indica que essa instituição surge como mecanismo punitivo que tem na privação uma estratégia inovadora. É instituição intimidadora, que em seus moldes deveria ter na ressocialização a sua maior atributo. Porém a experiência contemporânea tem demonstrado que as bases da justiça retributiva, baseada na discussão da culpa e consequentemente nas relações do passado, não contribuem de maneira efetiva para a inibição da violência.

No contexto dos últimos anos da década de 1970, inúmeros pensadores dedicaram-se a refletir mecanismos para mudar o sistema carcerário, que consubstanciado na ideia de privação da liberdade, demonstrava ineficiência e baixo impacto na experiência dos sujeitos encarcerados. Destacam-se aí os movimentos do abolicionismo e a vitimologia.

A perspectiva abolicionista do direito penal prega a extinção de todas as formas punitivas consideradas tradicionais, pois “[...] considera que os delitos são resultados dos conflitos sociais, que o direito penal não ajuda a resolver, por não evitar os delitos e não auxiliar o autor e a vítima [...]” (BARONI, 2011, p. 20). Trata-se, portanto, de um

movimento que busca a substituição da retribuição, abrindo possibilidade para a resolução do conflito entre ofensor e vítima.

Todavia, o movimento abolicionista é alvo de algumas críticas, pois, ao incorporar a ideia de que se faz necessária a exclusão de todas as prisões, colocando as decisões majoritariamente no seio da comunidade, expõe um radicalismo e demonstra fragilidade, uma vez que: “A comunidade não tem competência (condição) para resolver os conflitos e 2) esse modelo suprime os direitos e garantias previstos pelo processo penal ao acusado” (BARONI, 2011, p. 21). Embora as ideias sejam válidas, e por si só inspirem outra possibilidade para resolução de conflitos envolvendo delitos, é importante destacar que tal perspectiva ainda se mantém utópica, colocando-se como uma realidade impossível, ao menos para o nosso tempo.

Em contraposição, o movimento vitimológico apregoa a necessidade de se validar as vítimas para além da relação material. Busca-se protegê-las, ampará-las, uma vez que nos processos judiciais estes sujeitos são descaracterizados e por vezes são esquecidos pela excessiva ênfase que se coloca diante da culpa do agressor e as formas pelas quais este “pagará” sua dívida para com a sociedade.

Surgem nesse momento, estudos que privilegiam a identificação do perfil das vítimas, assim como a compreensão de suas necessidades (BARONI, 2011, p. 21). Ao se propor a pensar quão intensamente a vítima foi afetada, bem como os mecanismos necessários para resolver os dilemas, tal perspectiva se corrobora como humanizadora, demonstrando outra possibilidade para o ordenamento jurídico, uma vez que:

Os programas de ressarcimento e assistência às vítimas tornarem-se populares nos últimos anos, como de fato deveriam ser. No entanto, não se pode esperar que tenham um grande e duradouro impacto até que reexaminemos nossa definição de crime. Enquanto as vítimas não se tornem elementos intrínsecos da definição de crime, é natural esperar que continuem sendo mais peças de um tabuleiro do que participantes ativos (ZEHR, 2008, p. 79).

Alicerçando-se as bases para a compreensão das vítimas, em 1985 a Organização das Nações Unidas (ONU) publica a Resolução nº 40/34 que tem por objetivo reconhecer os direitos da vítima em relação às situações de abuso de poder, direcionando seus artigos para a proteção destes sujeitos. No quarto artigo, demonstra a necessidade de se “Aplicar medidas nos domínios da assistência social, da saúde, incluindo a saúde mental, da educação e da economia” assim como por meio de medidas “especiais de prevenção criminal para reduzir a vitimização e promover a ajuda às vítimas em situação de carência” (ONU, RES. 40/34, 1985). Ao definir os

procedimentos e as necessárias intervenções que deveriam ser realizadas em plano internacional como garantia da qualidade de vida das vítimas, tal resolução promove uma discussão sobre os meios mais eficazes para ajuda-las, assegurando-se a estas, a possibilidade de assistência.

Em relação aos culpados, embora a resolução personifique a tendência judicial de condenação, é evidente que há uma preocupação com relação às estratégias para com esses indivíduos, fato que se consolida no sétimo artigo onde se define que os meios que extrapolem a organização jurídica são válidos, abarcando “[...] a mediação, a arbitragem e as práticas de direito consuetudinário ou as práticas autóctones de justiça [...]” Nesse sentido, tais práticas podem ser utilizados desde que “[...] se revelem adequados, para facilitar a conciliação e obter a reparação em favor das vítimas” (ONU, RES. 40/34, 1985).

De fato, a perspectiva vitimológica nos aproxima de um processo criminal onde ofensor e vítima tornam-se elementos indissociáveis e participativos. Tais ideias balizaram práticas em prol de um modelo de conciliação que ensejou em alguns países a aproximadamente trinta anos, tendo hoje forte penetração em diferentes setores da sociedade.

A experiência de Elmira, em Ontário (Canadá) e Elkhart, Indiana (Estados Unidos) alicerçam bases na América para a disseminação de propostas comunitárias para resolver delitos a partir de um movimento de reconciliação entre vítimas e ofensores (ZEHR, 2008, p. 150). Tal metodologia ficou conhecida como Programa de Reconciliação Vítima-Ofensor [em inglês, *Victim-Offender Reconciliation Program* - VORP], podendo ser concebida como sendo uma:

[...] organização independente, externa ao sistema de justiça criminal, mas que trabalha em cooperação com ele. O procedimento do VORP consiste de encontros presenciais entre vítima e ofensor em casos nos quais foi dado início ao processo penal e o ofensor admitiu ser autor do dano. Nesses encontros são enfatizados três elementos: os fatos, os sentimentos e os acordos [...] (ZEHR, 2008, p. 151).

O VORP funciona a partir da interação dos facilitadores externos, ou mediadores que após treinamento, estimulam as bases para um acordo pacífico, nunca incorporando a este suas interpretações ou soluções. Esses sujeitos são potencialmente importantes para o processo de reconciliação, pois incentivam vítima e ofensor a compartilhar suas histórias, e falarem sobre como se sentiram diante do ato de violência ou delito.

Esse momento é de suma importância para a prática, uma vez que as “[...] vítimas ganham a oportunidade única de ficar “sabendo de tudo”, de fazer perguntas que as estão perturbando” assim como os ofensores podem se beneficiar desse momento para demonstrar “[...] sua verdadeira face àqueles que causaram dando [...] tendo a chance de fechar um ciclo emocional [...] agindo no sentido de retificar a situação e, se assim desejarem, expressando remorso ou se desculpando diante da vítima” (ZEHR, 2008, p. 152).

Nos Estados Unidos e Canadá há uma maior demanda para o atendimento de casos relacionados a dano patrimonial, sendo “o furto ou furto qualificado os mais comuns” (ZEHR, 2008, p. 153). A atuação dos facilitadores por meio do VORP possibilita o ressarcimento às vítimas, bem como o empoderamento a estas, que a partir da verificação da verdade podem obter respostas, e decidir se se sentem confortáveis ou não.

Embora muito válido, a atuação dos facilitadores por meio do VORP tem sido repensada, de modo a ressaltar os objetivos do movimento, possibilitando um maior entendimento de suas práticas. Nesse sentido, é possível constatar que:

[...] o movimento tem sido lembrado de que nem sempre seus objetivos estão claros, e algumas vezes são contraditórios. O programa precisa escolher um objetivo dominante e ter claras as implicações dessa escolha para os demais objetivos e a operacionalização do programa. Se o objetivo básico é a recuperação de ofensores ou a mitigação de sua punição, os VORPs poderão facilmente passar a negligenciar as necessidades e o ponto de vista das vítimas mesmo algemado levar as vítimas a sério (ZEHR, 2008, p. 159-160).

A motivação do programa em conciliar as partes por meio da reparação, oferecendo-se como pena alternativa ao sistema retributivo tem sido alvo de questionamentos, pois embora desenvolvam um trabalho que contribua para o direcionamento de outra forma de negociação, não rompem com as estratégias exercidas pelo judiciário através de seu sistema penal.

A reparação, embora necessária, já se constitui em um consolidado aparato jurídico, o que fortalece o pensamento de Galaway (1998), quando examina a necessidade de se existirem outros programas que tenham por princípio a restauração, para que estes, a partir de uma concepção construtiva, possam substituir as penalidades dentro do sistema judiciário. Iniciativas que promovam uma cultura de paz, a partir de uma ação mediatizada, revestem-se enquanto tendência para o enfrentamento da violência.

Desta forma, a justiça restaurativa surge como proposta capaz de reunir outra visão sobre os problemas sociais, afetando a forma como vítima e ofensor compreendem a situação, levando-os a um entendimento sobre a necessidade de se validar outros procedimentos para resolver o conflito. Por esta razão, pode-se compreender essa “nova” perspectiva a partir do alinhamento de uma visão de justiça da equidade, onde tanto a vítima, quanto o ofensor têm espaço para lidar com os problemas causados pelo ato.

Por entendermos a necessidade de analisar essa proposta de forma crítica, focalizaremos nossa discussão nos princípios da justiça restaurativa de maneira a demonstrar os limites e possibilidades dessa proposta. Num primeiro momento tomaremos essa questão a partir do enfoque jurídico, delimitando os aspectos legais que ratificam a sua aplicação. Num segundo momento, pretende-se explorar as bases dessa perspectiva, assim como aspectos da organização dos círculos restaurativos.

3.2 Aspectos legais da prática restaurativa

É possível analisar que a justiça restaurativa aparece enquanto tendência desde as sociedades comunais, ou seja, sociedades pré-estatais europeias e coletividades nativas. Acrescenta-se a este fato que, naquele momento histórico: “[...] quando ocorria a transgressão de uma norma, práticas punitivas como a vingança ou morte existiam, mas a tendência era a aplicação de mecanismos capazes de conter a desestabilização do grupo social” (JACCOUD, 2005).

A comunidade Maori, localizada na Nova Zelândia é um exemplo de sociedade onde a prática restaurativa tem íntima relação com os sujeitos que ali habitam. Nessa comunidade, os whanau (famílias/famílias estendidas) e os hapu (comunidades/clãs) discutiam os problemas que interferiam no ordenamento da comunidade ou a família em reuniões comunitárias de modo a discutir e propor soluções para os problemas (MAXWELL, 2005, p.1).

Essa prática da comunidade Maori colaborou para o redirecionamento da legislação da Nova Zelândia no fim dos anos 80 em função das tensões sociais e a grande quantidade de presos. Os integrantes da etnia exigiam processos “culturalmente apropriados” além de “estratégias que permitissem às famílias sem recurso a possibilidade de cuidar de suas próprias crianças” (MAXWELL, 2005, p.279). As

críticas que enfatizavam os arcaicos trâmites burocráticos do sistema judiciário eram realizadas com frequência por essa população, uma vez que:

Os jovens infratores recebiam sanções sem sentido antes de serem liberados para voltarem a cometer infrações, ou eram recolhidos a instituições punitivas, que os isolava de qualquer influência social positiva de suas famílias. As famílias (whanau) são fundamentais para a identidade e autoestima, e os Maoris procuraram formas pelas quais os whanau poderiam desempenhar um papel mais significativo na reabilitação e reintegração dos menores infratores. Deste descontentamento, desenvolveu-se um longo processo de consultoria que resultou no Puao-te-Atutu Report (Relatório Puao-te-Atutu) de 1986. Isso, por sua vez, resultou na criação, em 1989, da Lei das Crianças, Jovens e suas Famílias, uma lei que exigiu que todos os jovens infratores fossem encaminhados para os encontros restaurativos com grupos de familiares (family group conferences) (MARSHALL; BOYACK, BOWEN, 2005, p. 267).

A Nova Zelândia, portanto, pode ser concebida como nação onde houve uma abertura para o trabalho de mediação nos trâmites do judiciário, trazendo para o Estado a possibilidade de se validar a justiça restaurativa como forma de resolver os impasses entre vítima e agressor. A organização da lei em defesa das crianças, jovens e suas famílias (equivalente ao Estatuto da Criança e do Adolescente em nosso país), contribuiu para validar os pressuposto de justiça consubstanciado na filosofia da comunidade aborígine, e sintetizar um novo mecanismo para se promover a resolução pacífica dos problemas.

Essa perspectiva foi realçada em 2002 quando o país instituiu práticas restaurativas para o sistema de justiça criminal, ampliando desta forma o atendimento à população por esse mecanismo. De acordo com Marshall; Boyack; Bowen as três leis que representaram grande impacto para essa sociedade foram: a Lei da Liberdade Condicional, a Lei dos direitos das vítimas e a Lei das Sentenças (2005, p. 267).

A introdução dessa nova forma de justiça no sistema penal do país é um fato que modificou não apenas a relação dos neozelandeses com o julgamento dos delitos, mas rompeu com a tradição britânica⁶, incluindo a discussão, e consequente decisão também

⁶ Como lembra Lara (2013, p. 25), o termo restauração foi consagrado como movimento de regimes monárquicos absolutistas da Inglaterra e França. Por esse motivo, A Restauração é o evento na história britânica em que Charles II foi feito rei da Grã-Bretanha (CAMBRIDGE, 1995, p. 1213), após o período da Commonwealth do Lord Protector Oliver Cromwell. Já na França, o período de restauração foi dividido em duas partes: Primeira Restauração Francesa (1814- 1815), entre a expulsão de Napoleão Bonaparte e o seu regresso para o Governo dos Cem Dias; e a Segunda Restauração Francesa (1815-1830), entre a abdicação definitiva de Napoleão e Revolução de Julho de 1830 (WARESQUIEL; YVERT, 2002).

às famílias, que se tornaram envolvidas em todo o processo. Ao se referir as práticas restaurativas no país, Maxwell avalia que:

O uso de práticas restaurativas conduziu a processos de tomada de decisão que são vistos como corretos e justos por todos os participantes, podem envolver as vítimas e responder a eles em uma maior extensão que os tribunais, podem responsabilizar os infratores e podem oferecer opções para o apoio contínuo a eles, o que ajudará a sua reintegração na sociedade. Além disso, onde há um maior uso de meios alternativos e comunitários de responsabilização há mais economia para o sistema (MAXWELL, 2005, p. 289).

A ampliação de experiências com foco em práticas restaurativas pode ser evidenciada em países como África do Sul, Canadá, Austrália, Estados Unidos, Argentina, Colômbia, assim como por meio de alguns projetos no Brasil (LARA, 2013, p. 50). Além disso, algumas orientações internacionais emanadas a partir dos anos 80 se propõem a pensar estratégias diferenciadas para lidar com o problema da violência, da delinquência infantil, e dos delitos. Embora ainda não se constituam em documentos que exacerbem a restauração, demonstraram indícios para isso.

Situam-se nesse prisma as recomendações expressas na Resolução 40/33 (1985) que estabelecem as “Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça na infância e na adolescência” onde se salienta no artigo 12.1 que trata sobre a especialização nos serviços policiais, a necessidade de policiais que lidam com delinquência juvenil terem acesso à qualificação especializada para a função.

Já Resolução 44/25 que define a “Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança” data de 1989 e demonstra avanços que repercutem na legislação brasileira. Ao promulgar a referida resolução, observa-se um reconhecimento das peculiaridades da criança por meio de sua identidade, assim como a garantia de direitos para a preservação da vida e de sua integridade. O Decreto federal n. 99.710 de 1990, que trata sobre a convenção, estabelece em seu artigo 40, terceiro parágrafo, alínea “b” que, em caso de crianças haverem cometido delito é preciso que se estabeleça de forma preferível “[...] medidas para tratar dessas crianças sem recorrer a procedimentos judiciais, contando que sejam respeitados plenamente os direitos humanos e as garantias legais”.

Já as Diretrizes de Riad, publicadas em 1990 possibilitam intervenções mais abrangentes, corroborando a necessidade de se desfigurar a criminalização dos jovens, possibilitando a estes mecanismos diferenciados para o atendimento e prevenção.

Nessa diretriz é possível observar: a) O entendimento que se faz necessário a aplicação de políticas e medidas progressivas para a prevenção da delinquência; b) organização de meios para proteção de crianças em potencial situação de perigo; c) a necessidade de estruturação de métodos e critérios para o combate à delinquência; d) A compreensão de que posturas delinquentes fazem parte de comportamentos juvenis que buscam se adequar as normas sociais; e) O reconhecimento de que os estereótipos de delinquência colaboram para a marginalização juvenil; f) a necessidade de se haver programas com base na ação comunitária para a prevenção da delinquência.

Por meio da Resolução 1999/26 que trata sobre o “Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e Justiça Restaurativa na Justiça Criminal” há um esforço para que a Comissão de Prevenção do Crime e de Justiça Criminal observasse a pertinência de estudar o tema e elaborar padrões sobre mediação e justiça restaurativa “levando em conta a existência de compromissos internacionais a respeito das vítimas [...]” (ONU, RES 26,1999).

Nesse sentido, efetiva-se no ano seguinte a resolução 2000/14, que trata sobre os “Princípios Básicos para utilização de Programas Restaurativos em Matérias Criminais”, documento que ressalta a necessidade de desenvolver instrumentos para a consecução da proposta, instituindo como necessidade compromissos internacionais para a mobilização do tema.

Todavia, é no ano de 2002 que a ONU publica a Resolução 2002/12 que orienta e possibilita uma transformação dos processos jurídicos, repercutindo ações em diferentes países, tendo reverberação inclusive no Brasil. Desta orientação, surge uma instrumentalização teórica onde o conceito “restauração” passa a gerir estratégias para a difusão de uma metodologia apoiada na cultura de paz. Trata-se, portanto, de documento salutar que estabelece as bases para a otimização de mecanismos restaurativos. Nesse documento, compreende-se processo restaurativo como sendo:

Qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (conferencing) e círculos decisórios (sentencing circles) (ONU, RES 14, 2000).

A ênfase do documento se direciona ao sistema judiciário, uma vez que é produto da necessidade das questões criminais. Por esta razão, os programas de justiça restaurativa estabelecem-se como um processo, e só podem ser difundidos a partir do

acordo entre ofensor e vítima para participarem, sem que haja coerção. Além disso, para que o ofensor participe é preciso que haja provas suficientes que definam a possibilidade de sua presença o que, no entanto, não lhe imputa admissão de culpa.

O trabalho de mediação é estabelecido pelos facilitadores que precisam ter qualificação e treinamento para essa tarefa. Durante todo processo há supervisão pelos agentes judiciários, e em caso de descumprimento das decisões estabelecidas é preciso “ensejar o retorno do caso ao programa restaurativo, ou, se assim dispuser a lei nacional, ao sistema formal de justiça criminal” (ONU, RES 14, 2000).

Na Colômbia observa-se a incorporação dos pressupostos da resolução de forma nítida. O país subscreveu a prática como mecanismo potencial para a pacificação de conflitos, podendo ser observado um esforço para a incorporação dos preceitos restaurativos na Constituição do país. O artigo 250, alterado pelo ato legislativo 03 de 2002, esclarece em seu sétimo parágrafo que se faz necessário assegurar a proteção *“de las víctimas, los jurados, los testigos y demás intervinientes en el proceso penal, la ley fijará los términos en que podrán intervenir las víctimas en el proceso penal y los mecanismos de justicia restaurativa”* (COLOMBIA, 2015, p. 68).

A observância de tal conjectura recoloca a ênfase na necessidade de outros mecanismos para o ordenamento da justiça Colombiana, apresentando-se no ano de 2004 outra importante contribuição a partir da Lei 906⁷ que trata sobre o novo Código de Processo Penal do país. Nesse documento há uma explicitação mais detalhada dos pressupostos da Restauração, apresentando-se um capítulo específico (Artigos 518-521) para o tratamento da questão.

Esse estímulo por outras formas de se julgar as práticas incivilizadas tende a se fortalecer no Brasil a partir do ano de 2005 quando o Ministério da Justiça cria o projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”. Já em 2006, essa tendência é reelaborada a partir do lançamento do projeto “Conciliar é legal”⁸ em 23 de agosto. Promovido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o objetivo do projeto era favorecer mecanismos para promover o entendimento entre as partes envolvidas no

⁷ A Lei 906 ratifica a prática restaurativa sendo possível analisar menções a esta metodologia nos artigos: 53, parágrafo 4; Artigo 324, parágrafo 8; Artigo 325; Artigo 524 e 527.

⁸ Farache (2014) nos esclarece que a conciliação é um mecanismo que permite o acesso à justiça por meio alternativo, de modo que a resolução do conflito pode ser estabelecida sem que haja a efetivação do litígio por meio dos operadores do direito. Além disso, esse movimento está imbricado na necessidade de se reduzir a demanda jurisdicional, acelerando-se o andamento de processos e recursos pendentes de apreciação. Nesse sentido “conciliar” é uma forma de se fazer movimentar a máquina judiciária, sem que haja uma dilapidação de recursos em tempo menor.

conflito, induzindo a um acordo mútuo. Nessa direção, a ideia catalizadora se coadunava com a necessidade de mudanças de paradigma, oportunizando melhores formas para se resolver impasses. Para Soares e Alemão (2009), o empecilho para a difusão do sistema de conciliação no país reside no fato que a legislação brasileira está imbuída em uma:

[...] cultura excessivamente litigante e judicante, pouco afeita a soluções negociadas, o que guardaria relações com o ensino deste campo do saber no país. Considera-se essa uma mentalidade “antiga”, defasada frente às mudanças ocorridas no campo do direito nas últimas décadas, mas que, não obstante, encontra-se difundida por toda a sociedade brasileira (SOARES, ALEMÃO, 2009, p. 10).

Tal paradigma legislativo baseado no ordenamento de práticas retributivas, tem se demonstrado ineficaz em algumas situações, fato que promove a conciliação como estratégica alternativa para o direcionamento de novas posturas ao judiciário. Essa tendência, portanto, infiltra as relações e promove mudanças na legislação brasileira de maneira a contemplar os mecanismos auto compositivos. O Decreto nº 7.037/2009 é um indicador dessa nova postura.

Estabelece-se no documento a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, sancionando providências relativas ao tema. O que nos instiga, no entanto, é o caráter social atribuído à legislação, uma vez que corrobora direitos das minorias, estabelece garantias a jovens em potencial perigo, além de possibilitar outras abordagens com relação ao tema da violência. O eixo IV, inclusive, aborda como sendo uma diretriz a necessidade da reforma da Lei de Execução Penal de modo que se corrobore nesta o estímulo a “novas formas de tratamento dos conflitos, como as sugeridas pelo mecanismo da Justiça Restaurativa” (BRASIL, 2009).

No tocante ao sistema judiciário, há a explicitação da necessidade de estímulo a formas diferenciadas para a promoção e acesso efetivo da justiça, sendo possível encontrar menção sobre a necessidade de se “Incentivar projetos pilotos de Justiça Restaurativa, como forma de analisar seu impacto e sua aplicabilidade no sistema jurídico brasileiro” estabelecendo também, formas estratégicas para a intervenção em espaços como escolas, instituições de nível superior para se promover a “capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar”. (BRASIL, 2009).

A delimitação da Justiça Restaurativa em conformidade com aspectos da Lei oportunizou uma primeira aproximação do método no país, alicerçando as bases para a disseminação de projetos que tivessem por intuito uma sobreposição dos aspectos conciliatórios, abarcando uma alternativa reconstrutora das relações. Lara (2013) compreende que a publicação do Decreto nº 7.037/09 é uma forma de “[...] reconhecimento oficial governamental da Justiça Restaurativa como metodologia apta a enfrentar as mazelas da justiça criminal e a proporcionar o acesso material e formal à justiça” (LARA, 2013, p. 60).

A Lei Federal nº 12.594/2012 que estabelece o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, em seu artigo 35, inciso II e III que trata sobre a execução das medidas socioeducativas indica enquanto princípios para a aplicabilidade da lei a:

- II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de auto composição de conflitos;
- III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas; (BRASIL, 2012).

O reconhecimento de tal particularidade ratifica os preceitos das Diretrizes de Riad (1990), pois ao indicar a auto composição⁹ como ferramenta capaz de dirimir os problemas, possibilita uma ação que não corrobora estereótipos, ou assuma uma criminalização da conduta delinquente, organizando mecanismos para a transformação por meio da justiça restaurativa. Além disso, ao estabelecer uma forma alternativa para resolver casos relacionados com o público juvenil favorece-se a reconstrução dos vínculos, e a possibilidade de reparação do erro, sempre é claro, após uma reflexão sobre o problema causado.

A lei expressa a justiça restaurativa como paradigma, o que solidifica os preceitos desta metodologia no direcionamento de ações a jovens de caráter delinquente, deixando explícito que a aplicação de outras formas de enfrentamento do problema só serão validadas após o uso da técnica. Porém Lara ressalta que, “muito embora um novo caminho para a execução das medidas socioeducativas tenha se aberto, permanece a sensação de que a reforma tenha ficado incompleta” (LARA, 2013, p. 61).

Tal constatação reside no fato de que houve uma inovação legislativa que promoveu a modernização da Lei, adequando-a as necessidades de nosso tempo, o que,

⁹Entende-se como mecanismo em que a solução do litígio/delito reside na consensualidade, estabelecendo-se entre as partes a possibilidade de discutir e organizar uma forma para modificar a situação de conflito. Difere da perspectiva heterocompositiva, que se baseia em uma ordem imposta por alguém que não tem ligação com o fato. As práticas restaurativas são exemplos de procedimentos autocompositivos.

contudo, não rompe com os trâmites considerados pelo autor como sendo “arcaicos”, pois os infratores ainda seguiriam o rito burocrático da justiça. Nesse sentido, há uma dificuldade de assimilação dos conceitos dessa “nova” justiça, havendo uma amálgama entre os preceitos restaurativos e os processos retributivos.

Por essa razão “a dificuldade de assimilação da medida a eles aplicada, continuarão existindo até o momento da prolação da sentença” tendo em vista que o legislador “perdeu a oportunidade de legitimar em definitivo a restauração do início ao fim do processo de natureza infracional” (LARA, 2013, p. 61).

Talvez a interpretação da Lei possibilite lacunas, pois um aparato jurídico mais amplo com relação ao tema ainda seja necessário, uma vez que a discussão sobre a questão no Brasil embora tenha se fortalecido nos últimos anos, ainda é incipiente se comparado a outros países. A Resolução publicada pelo Conselho Nacional de Justiça sob nº 125/2010 é um esforço para solidificar as bases dessa possibilidade.

Em 2010 essa resolução estabeleceu como necessidade uma política que tratasse de forma adequada os conflitos, direcionando atribuições e competências, além de a) organizar os trabalhos dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos; b) estabelecer os conciliadores e mediadores como sujeitos potenciais para a conciliação; c) a organização de estatísticas relativas ao trabalho; d) criação do portal da conciliação. A justiça restaurativa aparece como um tópico de curso obrigatório para os mediadores.

A emenda nº 1, de 31 de janeiro de 2013 reflete a importância da conciliação a partir dos princípios da Resolução nº 2002/12 da ONU, reconhecendo a Justiça Restaurativa como mecanismo potencial para a sistematização do referido documento, sendo observado o § 3º do 7º artigo que indica a criação de Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos, sendo que estes poderiam centralizar e estimular “programas de mediação penal ou qualquer outro processo restaurativo, desde que respeitados os princípios básicos e processos restaurativos previstos na Resolução nº 2002/12 do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas” (CNJ, 2013, p. 4).

No que se relaciona à disseminação de práticas conciliatórias, é notório perceber uma evolução da legislação na Emenda nº 2/2016, uma vez que a Resolução 125/2010 prevê em seu parágrafo único do primeiro artigo que se pode validar a solução mediante sentença, assim como por mecanismos diferenciados. Já a emenda de 2016 é taxativa ao esclarecer que “nos termos do art. 334 do Novo Código de Processo Civil combinado com o art. 27 da Lei de Mediação, antes da solução adjudicada mediante sentença,

oferecer outros mecanismos de solução de controvérsias” (CNJ, 2016, p.2). Deste modo, a prática restaurativa ganha espaço como mecanismo que antecede as sentenças, sendo incentivada como forma de se validar outras estratégias.

A iniciativa dessa resolução oportunizou a criação de diversos projetos que tem por intuito disseminar os círculos restaurativos como forma alternativa ao sistema de justiça tradicional. Além disso, muitos desses projetos têm sido realocados na escola com o propósito de difundir as práticas no ambiente escolar com o intuito de diminuir os índices de violência nessa instituição. Examinaremos as práticas restaurativas, apontando o cerne de sua proposta, e os desdobramentos de tal metodologia.

3.3 Mas afinal, no que consiste a Justiça Restaurativa?

O método de resolução de conflitos oportunizado pela prática da justiça restaurativa tem se propagado de forma vertiginosa nos últimos anos. De acordo com Adam e Scotuzzi é possível constatar que

On the plate of the Educators for Peace Program¹⁰, and as from the year 2000, the methodology of restorative justice, present in the judicial processes Begin to be viewed as an alternative to resolve conflicts within the school, reaching its peak in Brazil at the end of the first decade of 2000 (2013, p.3313).

É a partir dos anos 2000 que as iniciativas sobre essa prática alcançam maior visibilidade, apresentando-se como uma ferramenta alternativa à justiça retributiva, o que estimula o ordenamento jurídico a repensar a dinâmica do sistema penal que é focado na tríade: crime-culpa-punição (ADAM; SCOTUZZI, 2013, p.3313). Nesse sentido, coloca-se em discussão uma nova maneira de se julgar atos infracionais, adotando uma técnica de mediação de conflitos que tem em seu círculo restaurativo uma modificação na condução de julgamentos.

Pode-se compreender, portanto, que esta é uma proposta que se apresenta como alternativa à aplicação das penas tradicionais baseadas em cerceamento da liberdade, superando a intenção de apenas punir o agressor, pois se trata de “proposta que visa à resolução dos conflitos por meio da recuperação dos elos rompidos pela prática de uma ação delituosa” (BARONI, 2011, p. 18).

¹⁰ O programa Educadores da Paz foi lançado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a partir do manifesto de 2000 e tem por princípios: respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade (Mullet & Amstutz, 2012).

Por esta razão a prática restaurativa pressupõe a participação voluntária dos envolvidos no problema, para que juntos possam resolver o dilema e seguir com uma proposta que tenha por princípio ajustar a relação. Marshall define a importância desse encontro uma vez que é a oportunidade que se estabelece para que “[...] todas as partes envolvidas em uma ofensa particular se reúnam para resolver coletivamente como lidar com as consequências da ofensa e as suas implicações para o futuro” (1996, p. 37).

Melo (2005, p. 7) aponta que relações violentas afetam a forma como os sujeitos se percebem e criam sentimentos tanto na vítima quanto no agressor. Para o autor, é preciso que haja oportunidade para expressar esses sentimentos, reorganizando-os para que se possa avaliar a situação de conflito e reconstruir as relações. Compreende, em vista disso, que a justiça restaurativa oferece mecanismos capazes de possibilitar abertura para outras perspectivas, sanando as dificuldades iniciais para compreender o outro.

Por essa razão, a justiça restaurativa difere de outras práticas intervencionistas que visam à superação imediata do problema e o ressarcimento individual. Ao assumi-la enquanto mecanismo para resolução dos dilemas, deve-se levar em conta que uma das características principais dessa metodologia está na abordagem holística assim como sua capacidade de arregimentar outros sujeitos que contribuam para a construção do círculo.

Para esta metodologia, a participação nesse espaço não se resume à vítima e seu ofensor, limitando-se a um acordo individual, mas também a outros sujeitos que possam estar indiretamente envolvidos com o problema, o que reforça a tese de Gabriela Balaguer quando demonstra que o efeito coletivo das práticas é “[...] frutífero não apenas na mobilização e empoderamento comunitário, mas na luta contra a impunidade, o sentimento de injustiça e de indiferença frequente em nossa sociedade e, especialmente, na escola” (BALAGUER, 2014, p.274).

Outro aspecto a se considerar, se resguarda no fato de que a reponsabilidade é uma prática coletiva e, portanto, assumida por todos aqueles que se envolvem no mecanismo dos círculos. Deste modo foca-se na reparação dos atos, bem como na mobilização das necessidades de ambas as partes – tanto vítima quanto ofensor- o que repercute em ações construtivas que se coadunam com a necessidade de “[...] resgatar as relações interpessoais e planejar as transformações necessárias para um futuro mais seguro e harmonioso” (ARAUJO, 2013, p. 77). O resultado dessa reunião se efetiva por meio de um acordo consensual que implica em responsabilidades e obrigações.

Esse processo só se torna possível a partir do trabalho dos facilitadores, ou mediadores, que auxiliam e mobilizam os participantes a enfrentarem as questões que os angustiam. Por esta razão, esses sujeitos adotam uma postura de condução pacífica dos problemas, nunca impondo sua concepção, mas buscando estratégias éticas para adequar as necessidades de ambas as partes.

Nazareth (2006) considera a mediação como um método capaz de direcionar os conflitos “aplicado por um terceiro neutro e especialmente treinado, cujo objetivo é restabelecer a comunicação produtiva e colaborativa entre as pessoas que se encontram em um impasse, ajudando-as a chegar a um acordo” (NAZARETH, p. 130).

Embora a autora esclareça que o termo mediação é relativamente novo, é possível perceber que a abordagem restaurativa visa fundamentar uma prática que colabore para a construção de espaços igualitários, desde a oportunidade da fala, quanto no momento de se averiguar a responsabilização pelo ato, demonstrando que a atuação desse terceiro sujeito na condição de articulador possibilita a construção de uma justiça que é:

[...] alcançada a partir da anuência das próprias partes quanto ao procedimento adotado e conteúdo alcançado pelo discurso argumentativo. Assim, se na heterocomposição a justiça é definida por valores impostos, na autocomposição esta é alcançada em razão de valores consensuados (AZEVEDO; CARVALHO; SILVA, 2006).

Se numa abordagem retributiva as questões legais para análise da punição são: Que lei foi infringida? Quem infringiu? Que castigo merece? Na justiça restaurativa há uma mudança de enfoque diante de tais questionamentos, transformando-os nas seguintes questões: Quem sofreu o dano? O que o sujeito necessita para que o dano seja reparado? Quem tem a responsabilidade por melhorar essa situação? Nesse âmbito, Scotuzzi (2012) nos esclarece que:

Responsabilizar significa, no paradigma restaurativo, compreender as consequências causadas por um ato e assumir a responsabilidade pelos resultados dessas ações. A Justiça Restaurativa parte do pressuposto de que quando alguém prejudica outro tem a obrigação de corrigir o dano e este se torna o ponto central para se fazer justiça. A responsabilidade pelo ato se dará com a efetiva participação dos envolvidos na resolução do conflito, diferentemente do processo criminal, na lógica do sistema penal, onde vítima e ofensor são representados por terceiros (SCOTUZZI, 2012, p. 156).

O conceito de restauração possibilita uma visão diferenciada para a justiça ao promover o conceito de “crime” a ações que violam o sujeito e as relações interpessoais deste, de forma que cabe a esta prática restaurar tais violações e reparar não apenas a

vítima, mas também a sociedade, o próprio ofensor e as relações constitutivas desse processo. Nesse sentido, pode-se conferir a pena [...] Uma natureza mais humanizante e ressocializadora que a dos modelos anteriores [...] (BARONI, 2011, p. 19).

Por esta razão é perspectiva que difere do aparato retributivo, buscando a construção de espaços comunitários que possibilitem a resolução dos conflitos. O quadro abaixo facilita-nos a compreensão de tal processo:

Quadro 2 – Valores: Justiça retributiva X Justiça Restaurativa

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Conceito estritamente jurídico de crime – violação da Lei Penal – ato contra a sociedade representada pelo Estado.	Conceito amplo de crime – ato que afeta a vítima, o próprio autor e a comunidade, causando-lhe uma variedade de danos.
Primado do interesse público (Sociedade, representada pelo Estado, o centro) – Monopólio estatal da Justiça Criminal.	Primado do interesse das pessoas envolvidas e comunidade – justiça criminal participativa.
Culpabilidade individual voltada para o passado – estigmatização.	Responsabilidade, pela restauração, numa dimensão social, compartilhada coletivamente e voltada para o futuro.
Uso dogmático do Direito Penal Positivo	Uso crítico e alternativo do Direito.
Indiferença do Estado quanto às necessidades do infrator, vítima e comunidade afetados – desconexão.	Comprometimento com a inclusão e justiça social, gerando conexões.
Monocultural e excludente.	Culturalmente flexível (respeito à diferença, tolerância).
Discussão.	Persuasão.

Fonte: PINTO¹¹ (2006, p. 6-7 *apud* BARONI, 2011, p. 35).

A justiça restaurativa surge então, como solução pacificadora, dotada de uma capacidade de comunicação da qual Marshal B. Rosenberg (2006, p.21) delimita como sendo “não-violenta”, onde as partes envolvidas no conflito manterão um diálogo diligente diante dos fatos.

Trata-se, portanto, de uma forma de justiça construída sob a base do respeito à dignidade do réu e da vítima. A essência da prática ancora-se na colaboração, na ação colaborativa. Trata-se de oportunidade em que o ofensor tem para reparar o erro, assumir sua responsabilidade diante do fato e corrigir a situação de forma concreta.

¹¹ PINTO, R.S.G. A construção da justiça restaurativa no Brasil: O impacto no sistema de justiça criminal. 2006.

O círculo restaurativo, tomado como mecanismo necessário para resolução dos problemas, deve ser espaço destinado à criação de uma comunicação eficaz, que incisivamente possa contribuir com os múltiplos aspectos apresentados. Trata-se de um momento fundamental para prática da justiça restaurativa que visará a solução do conflito mediante uma esfera de harmonia entre ambas as partes, tendo no mediador a imagem de pessoa “referência”, figura necessária para que o desenvolvimento da proposta tenha consecução de forma profícua.

Ouvir e ser ouvido de modo a oportunizar a fala, a manifestação do outro, enquanto sujeito que pensa e constrói significados, torna-se o cerne dessa proposta que visa identificar os problemas, e solucioná-los pela incorporação do método do círculo restaurativo.

3.4 Técnicas auto compositivas para a efetivação dos preceitos Restaurativos

Para que haja a possibilidade de se estabelecer a Justiça Restaurativa como parâmetro para solucionar delitos e situações de conflito, é preciso a organização de uma forma de trabalho que privilegie a participação de todos os envolvidos, a fim de que sejam ouvidos e possam expressar seus sentimentos.

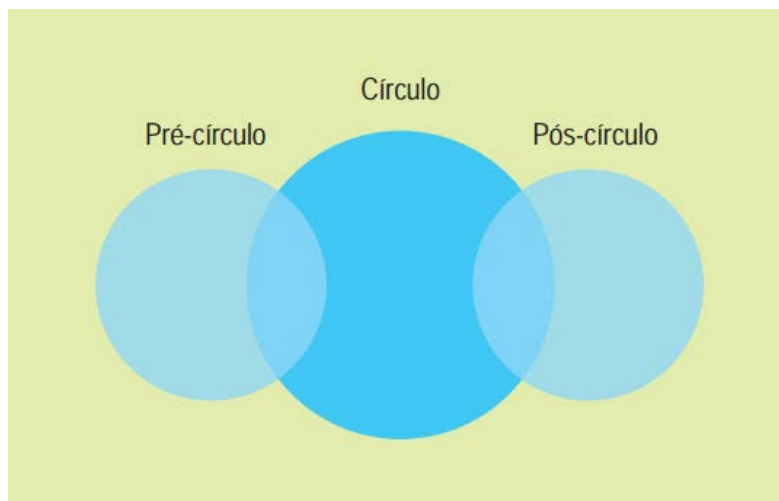
Por esta razão, a metodologia dos círculos restaurativos oferece-se como possibilidade factível, pois unifica a crença na restauração e estabelece o foco na possibilidade de mudança paradigmática do conflito, uma vez que Scotuzzi salienta que “A metodologia dos círculos restaurativos se baseia na abordagem de Comunicação Não-Violenta” (SCOTUZZI, 2012, p. 72).

Os círculos precisam possibilitar liberdade para que os sujeitos possam expor suas dúvidas, seus arrependimentos, suas posições. É preciso que se expressem de modo a se demonstrar suas aspirações e, por conseguinte, seus temores para que ao reconhecerem o erro, possam reconstruir os valores que são fundamentais para a mudança de atitudes. Tal metodologia deve ser orientada a partir da estruturação de três momentos fundamentais: o pré-círculo, o círculo e o pós-círculo.

A intersecção entre os momentos é intencional, pois não há como resolver os impasses provenientes dos conflitos sem que haja um mecanismo em que se privilegiem momentos para uma escuta atenta e participação efetiva. Por essa razão, o procedimento restaurativo pressupõe essas três fases que juntas, colaboram para a efetivação da

proposta. Tal situação pode ser evidenciada a partir da análise da figura abaixo, onde se demonstra a formulação dessa metodologia:

Figura 1 – Fases do processo restaurativo



Fonte: (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008)

O primeiro momento oferece condições para que o círculo de fato ocorra. Trata-se de encontro em que o facilitador cria espaço de reflexão entre os envolvidos e a comunidade, levando-os a compreensão sobre: “o fato ocorrido, suas consequências, o restante do procedimento restaurativo, os outros participantes que serão convidados e a vontade genuína de prosseguirem nas etapas seguintes” (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008, p. 11). Nesse sentido, essa fase restaurativa pode ser compreendida como o primeiro contato entre os participantes onde o “coordenador precisa inteirar-se de todas as informações disponíveis sobre o fato que promoveu o conflito” (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008, p. 11).

Os pré-círculos restaurativos não têm por base a necessidade de se descobrir quem infringiu alguma lei, de modo a investigar como isso ocorreu. É momento em que se discutem estratégias para a resolução pacífica do conflito, mediante o entendimento de que os fatos já estão claros e precisam ser resolvidos sem que haja um apelo à medida judicializante. Nesse âmbito, caso o círculo seja fruto de algum processo já em andamento, ou proveniente de demanda popular, cabe ao facilitador ler o resumo dos fatos para “evitar divergências, ao longo do procedimento, sobre como exatamente os fatos aconteceram, e para fixar, claramente, o foco do círculo, evitando que o conflito

seja negado ou enfrentado de forma superficial” (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008, p. 11).

O encontro deve acontecer em local reservado, calmo e que possibilite aos envolvidos o sentimento de segurança. Todos se sentam em círculo, de modo que cada um possa olhar para os presentes. Parece-nos evidente que a opção de organização do ambiente colabora para a condução de uma “liderança compartilhada” que provoca “igualdade, conexão e inclusão” fato que promove “foco, responsabilidade e participação de todos” (PRANIS, 2010, p. 25).

No segundo momento, para que o círculo restaurativo aconteça de forma a privilegiar uma mudança de paradigma entre os envolvidos, é preciso que haja um cuidado por parte do facilitador desde o momento do acolhimento. A este sujeito é necessário o estabelecimento de um clima sereno, dedicado à compreensão tanto da vítima quanto do ofensor. Nesse sentido, os primeiros passos para a efetivação do círculo restaurativo são essenciais, pois logo na abertura, o facilitador “agradece a presença de todos, e transmite algumas palavras que inspirem admissão do passado, confiança no presente e esperança no futuro” (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008, p. 13).

O trabalho nessa etapa está subsidiado para o entendimento das necessidades tanto da vítima quanto do ofensor e deve ser organizado tendo por base três momentos: a) Compreensão mútua - foco nas necessidades atuais -; b) Auto responsabilização - foco nas necessidades ao tempo dos fatos -; c) Acordo - foco em atender as necessidades - (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008, p. 14-15).

Com relação à compreensão mútua, é possível esclarecer que se trata de oportunidade para avaliar como os sujeitos da ação (vítima e ofensor) estão no momento, e desta forma, quais são as necessidades que se colocam diante destes após o conflito. Para a consecução de tal propositura, o facilitador (ou coordenador) estabelece alguns questionamentos para ambas as partes envolvidas, iniciando-se aqui pela vítima: “Como você está, neste momento, em relação ao fato e suas consequências?” “O que você compreendeu do que ele disse?” “Você se sente compreendido?” (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008, p. 14).

Esse momento é de essencial importância, pois oferece a possibilidade para se observar os efeitos da ação conflituosa nos sujeitos, e como estes se compreendem a partir disso. A reciprocidade da fala possibilita que tanto vítima, quanto ofensor, estabeleçam o entendimento de que há sentimentos que insuflam as relações de ambos,

e que para se revolver um conflito, o primeiro passo é entender como o outro se sente em relação ao fato.

Porém, a compreensão de como os sujeitos se sentem no momento atual não basta para se validar a prática restaurativa como possibilidade eficaz ao enfrentamento dos conflitos. É preciso conceber quais eram as relações estabelecidas em tempo do ocorrido, e, deste modo, quais as necessidades que acompanhavam os sujeitos nessa etapa, o que torna a Auto responsabilização uma etapa primordial para a promoção de uma cultura de paz. O facilitador inicia a dinâmica de perguntas, sendo que agora quem responde primeiro é ofensor. Os questionamentos são os seguintes: “O que você estava precisando no momento do fato?” “O que você compreendeu do que ele disse?” “Você se sente compreendido?” (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008, p. 14).

A partir da dinâmica de respostas, o facilitador promove intervenções tendo por base a participação da comunidade e dos envolvidos, estabelecendo-se assim uma reflexão sobre as problemáticas enfrentadas pelos sujeitos no momento do ocorrido. É possível que nesse momento tanto vítima quanto ofensor passem a analisar a ação de uma forma palatável, tornando as estratégias da ação restaurativa uma possibilidade para a resolução do conflito ali estabelecido. Ao identificarem que o ofensor é sujeito como qualquer outro, as vítimas promovem uma redefinição do olhar sobre a ação, mensurando uma humanidade no outro que antes desse processo não identificavam que existiam.

Há, nessa perspectiva, alguns elementos que, de acordo com Prains (2010, p 26-27), viabilizam o círculo e concorrem para a melhora de sua qualidade, podendo ser citados: a) a cerimônia; b) o bastão da fala; c) a atuação do facilitador; d) orientações; processo decisório consensual.

A cerimônia é um ato intencional, articulado a partir da consciência mobilizadora dos participantes, e se reveste na experiência, como o momento decisório para a resolução dos conflitos, assegurando aos presentes a possibilidade de se centrarem na análise do problema e resolvê-lo de modo congénere.

O bastão da fala pode ou não ser usado para instrumentalizar o diálogo dos sujeitos, cooperando para o exercício de respeito à opinião do expositor. Já a atuação do facilitador ajuda o grupo a se manter unido em prol da resolução do problema, estimulando o espaço coletivo, e supervisionando a qualidade da discussão, sempre a partir de um enfoque minimalista. As orientações se constituem no código de conduta a

ser observado durante o círculo que possibilitam que os participantes entendem o procedimento, e respeitem os presentes (PRAINS, 2010, p.26-27).

O processo decisório é resultado da prática do círculo e se constituiu em elemento consensual da cerimônia, aludindo às responsabilidades de ambas as partes para com o compromisso firmado na ocasião. Nesse sentido, o acordo firma-se como elemento imperativo para o estabelecimento das práticas Restaurativas, pois pode ser compreendido como o processo de tomada de decisão a partir da unificação das necessidades mútuas dos participantes.

Por conta da complexidade, e pela necessidade de se avaliar se a prática do círculo restaurativo teve reverberação positiva para os participantes, é preciso que haja o estabelecimento do pós-círculo que pode ser compreendido como sendo um “encontro de expressão e avaliação entre os participantes do Círculo Restaurativo e aqueles que colaboraram na realização das ações do acordo”, onde juntos, “verificam se o acordo foi cumprido e se foi satisfatório, cabendo ao coordenador providenciar a documentação desta etapa e comunicar os resultados” (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008, p. 17).

Como observado, a prática restaurativa tem um ordenamento próprio que só pode ser concebido tendo por princípio a unificação dos envolvidos a partir da compreensão coletiva da situação de conflito. A proposta de resolução, nessa direção, é ação estabelecida a partir do entendimento das necessidades individuais que passam a ser socializadas como uma forma de se resolver o impasse sem o estabelecimento de uma cultura litigiosa, e por consequência, baseada nos princípios da justiça retributiva. Há, portanto um rompimento com tal perspectiva, possibilitando que não haja durante as práticas restaurativas a descaracterização dos sujeitos em função de sua posição tanto como vítimas, quanto ofensor.

De acordo com Braga (2014, p. 35-37), constituem-se em métodos do círculo restaurativo que colaboram para a pacificação: a escuta ativa; o empoderamento; e a responsabilidade. A autora esclarece que o primeiro método se firma no entendimento do outro e de suas posições, devendo-se “prestar atenção na outra pessoa, escutar a mensagem e dar atenção aos sentimentos e às emoções”. O empoderamento é uma posição de responsabilidade, pois, a partir do envolvimento em programa de micro justiça, os sujeitos percebem que são importantes e passam a se sentirem prestigiados, assim como tem uma noção mais clara do papel da justiça. A responsabilização pode ser compreendida como a simbiose dos dois primeiros elementos.

A organização dos círculos como ferramenta potencial para a mudança de posturas é uma possibilidade que se confronta com a perspectiva retributiva, pois possibilita a mobilização dos sujeitos em prol de uma mudança que não é reflexo individual, mas é construída tendo por base o encontro das necessidades coletivas. Além disso, um aspecto importante a se destacar, se reside no fato de que as relações são baseadas no futuro, e não nos acontecimentos do passado, característica esta associada às formas tradicionais presentes no ordenamento jurídico. O quadro abaixo realça a diferença entre as duas concepções, oferecendo-nos indicativos sobre as posturas adotadas em cada metodologia:

Quadro 3 – Valores: Justiça retributiva X Justiça Restaurativa

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Ritual solene e público.	Ritual informal e comunitário, com as pessoas envolvidas.
Indisponibilidade da ação Penal.	Princípio da oportunidade.
Linguagem, normas e procedimentos formais complexos – garantias.	Procedimento informal com confidencialidade.
Atores ¹² principais – Autoridades (representando o Estado) e profissionais do Direito.	Atores principais – Vítimas, infratores, pessoas da comunidade, ONGs.
Processo decisório a cargo de autoridades (policial, delegado, promotor, juiz e profissionais do direito) – unidimensionalidade.	Processo decisório partilhado com as pessoas envolvidas (vítima, infrator e comunidade)- multidimensionalidade.

Fonte: PINTO (2006, p. 6-7 *apud* BARONI, 2011, p. 35).

Nessa acepção, tal qual a justiça divina, que promovia a necessidade da “aliança” entre os povos como pressuposto para o estabelecimento de uma cultura de paz baseada na efetivação de preceitos holísticos, a Justiça Restaurativa possibilita um acordo entre os envolvidos que gera uma obrigação, e que tem em sua aplicabilidade uma mudança de paradigmas, o que resulta em transformações no modo de conduzir processos.

Se na abordagem bíblica há uma sobreposição de *shalon* como potencial estratégia para a resolução de impasses em detrimento das punições baseadas no “olho por olho”, atualmente, a partir da estruturação de formas mais elaboradas, encontramos

¹² O termo “atores”, utilizado pelo autor para expressar o sinônimo de “indivíduo” não corrobora nossos princípios diante da morfologia da palavra, pois em nossa compreensão tal vocábulo expressa à ideia de protagonismo, abstraindo a noção de que somos socialmente determinados. Ao contrário, consideramos “sujeito” uma expressão mais apropriada, pois induz a percepção de alguém que “se” constrói a partir da materialidade histórica.

a Restauração como método eficaz para a resolução de conflitos em detrimento da justiça retributiva que se baseia nas ideias de culpa-condenação-punição.

Nesse sentido, pode-se observar que em alguns estados o estímulo a essa prática tem acontecido. Podemos citar o caso do estado do Rio Grande do Sul, que por meio de seu poder judiciário tem estimulado a prática da justiça restaurativa tanto em seu sistema, quanto em outros, destacando-se aí o caso da educação.

Analizamos como a metodologia de erradicação da violência consubstanciada na prática da Justiça Restaurativa tem influenciado o ordenamento do clima organizacional de escolas na cidade de Caxias do Sul.

Para isso, descreveremos as inovações protagonizadas pelo sistema judiciário Gaúcho a partir da implementação do projeto “Justiça para o século 21: Instituinto práticas restaurativas”, assim como analisaremos a experiência de Caxias do Sul a partir da estruturação das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar, o CIPAVE. Tais iniciativas possibilitam a compreensão dos processos restaurativos, bem como nos apontam para as peculiaridades dessa metodologia na cidade.

4 O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS ESTABELECIDAS EM CAXIAS DO SUL

4.1 O estabelecimento de uma “nova” justiça no ordenamento da prática do direito no Rio Grande do Sul e sua influência na escola

O estado brasileiro do Rio Grande do Sul tem se constituído em pioneiro no que se refere à implantação da política de pacificação da justiça restaurativa, podendo ser analisado um esforço desde o ano de 2005¹³ quando houve a implantação do projeto “Justiça para o século 21 – Instituinto práticas Restaurativas”, instaurado na 3ª Vara da Infância e da Juventude na cidade de Porto Alegre. Após essa iniciativa, articulada pela associação dos juízes do estado, observa-se um movimento nacional onde se pretende repensar o ordenamento jurídico, e desta forma, os encaminhamentos processuais. Nesse sentido, a resolução 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça, já ressaltada aqui, institui a política nacional de conciliação no judiciário brasileiro. Estabelece-se no artigo 7º que: “Os tribunais deverão criar, no prazo de 60 (sessenta) dias, Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos”.

Por meio da Portaria 2.029, de 18 de maio de 2011, o tribunal regional do trabalho da 4ª região (TRT) do Rio Grande do Sul cria o seu núcleo permanente, em observância à normatização federal. A partir disso, inicia-se um processo de interlocução junto à justiça com o propósito de criar mecanismos para promover tanto a capacitação de servidores e magistrados junto à Escola Judicial do TRT, como também, estabelecer convênios e parcerias entre órgãos públicos e privados para efetivar a política institucional de conciliação.

No ano de 2012 o Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos aprova por meio de sessão realizada no dia 25/10, a criação de um Núcleo de Justiça Restaurativa na cidade de Caxias do Sul¹⁴, sendo esta a primeira comarca do interior que passa a contar com uma central (JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21, 2012).

¹³ A introdução da Justiça Restaurativa no Estado é um fato que ocorreu a partir do projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, criado pelo Ministério da Justiça em 2005. Além do Rio Grande do Sul, houve a implantação de mais outros dois projetos-pilotos: Um em Brasília (DF), e o outro em São Caetano do Sul (SP).

¹⁴ Embora tal aprovação tenha se desenvolvido no ano de 2012, é perceptível que a administração municipal de Caxias do Sul articulou um trabalho organizado para a instauração do Núcleo na cidade. Destacam-se a esse fato, os inúmeros debates públicos difundidos pela comarca, bem como as diversas iniciativas em prol do estudo sobre o tema. O documento organizado pelo Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSC – sob coordenação do Juiz de Direito Leoberto Brancher, evidencia o

Inicia-se um esforço que tem por objetivo fomentar inicialmente, a criação de três centrais de pacificação, sendo uma dedicada ao acolhimento de conflitos judiciais, e as outras duas, voltadas para a central da rede da infância e juventude e central comunitária. Nesta cidade observa-se uma aliança entre administração municipal, poder judiciário, Universidade de Caxias do Sul e a Fundação Caxias (CEJUSC, 2014, p. 29) que tem por intuito orientar a constituição dessa proposta de maneira interinstitucional, o que demonstra grande avanço, pois há uma garantia de que o processo de implantação é orientado a partir de uma ampla discussão com a comunidade de Caxias.

O projeto “Caxias da paz” tem por diferencial a introdução do método restaurativo em diversos espaços, fato que a partir de investimentos públicos, tem por objetivo consolidar e incorporar as práticas restaurativas “nos mais diversos âmbitos das políticas públicas e espaços de convivência social e comunitária” (CEJUSC, 2014, p.29), o que nos possibilita compreender que a escola torna-se foco para a difusão dessas práticas.

Existe em “[...] cada central um coordenador e uma equipe de facilitadores, alguns servidores com dedicação exclusiva e voluntários que dedicam alguns turnos semanais para a realização de Círculos” (CEJUSC, 2014, p.30). Todos os profissionais, distribuídos entre as centrais, recebem formação específica para atuação junto aos casos de restauração, de modo que o princípio articulador da proposta não é, necessariamente, a absorção do conjunto de conflitos apresentados por aqueles que participam desse processo.

Nesse sentido, espera-se que haja uma “difusão e o compartilhamento dessas competências sociais estratégicas” uma vez que o intuito primordial da proposta se converge na necessidade de que “a cidade possa aprender a agir preventivamente, de forma a desarticular as espirais conflitivas, estabilizar relacionamentos [...] e harmonizar ambientes de convivência social” (CEJUSC, 2014, p.30).

A central responsável por acolher os casos judiciais (central de pacificação restaurativa) iniciou os trabalhos em 3 de novembro de 2012, tendo realizado até o mês de outubro de 2013 164 círculos restaurativos, com a participação de 1.104 pessoas, sendo que sua sede fica dentro do Fórum da Comarca (CEJUSC, 2014, p.32). O principal objetivo é estabelecer a conciliação entre os envolvidos, de modo que ambas as partes não recorram ao judiciário para iniciar um processo tradicional.

Nesse sentido, para que haja a participação nos círculos, é estabelecido e firmado entre os interessados um Termo de Acordo que deve ser rigorosamente seguido. Trata-se de um documento que deve ser respeitado pelos envolvidos. Ao juiz cabe a função de convalidar o termo por meio de parecer positivo ou negativo para que haja então o andamento/cancelamento da conciliação.

A central comunitária de práticas restaurativas foi inaugurada em 19 de julho de 2013 e funciona no Centro de Referência em Assistência Social CRAS-Norte (CEJUSC, 2014, p. 48). A proximidade da comunidade é um aspecto positivo do trabalho, uma vez que esta população caracteriza-se por pessoas oriundas de pequenas comunidades e da zona rural, que por vezes não teriam condições de irem ao centro e terem acesso à informações. A atuação prevê a articulação de círculos de modo a tratar dos impasses que por vezes podem ser resolvidos por meio do diálogo, evitando-se assim que os indivíduos recorram à justiça para a abertura de processos criminais (CEJUSC, 2014, p. 48-49).

No que se refere ao atendimento de crianças e jovens, assim como aos problemas relacionados com a violência nessas faixas etárias na escola, é possível constatar a atuação da Central de Práticas Restaurativas da Infância e Juventude, que foi inaugurada em 5 de junho de 2013. Os dados relacionados à atuação dessa central indicam que até meados do final do mês de outubro desse mesmo ano haviam sido realizados:

120 encontros restaurativos, relativos ao atendimento de 27 casos de conflitos (incidentes relativos a fatos concretos que implicaram um total de 88 encontros incluindo pré-círculos, círculos e pós-círculos), e outros 32 encontros de sensibilização e/ou de prevenção de conflitos. Esses encontros envolveram um total de 749 pessoas (CEJUSC, p.40).

A atuação dessa central toma por foco a necessidade de concentrar as ações dos indivíduos no círculo restaurativo, de modo a dispensar a tramitação policial, e por consequência a judiciária. Trata-se de uma forma de atuação preventiva. A sede da central se localiza na Faculdade de Direito da Universidade de Caxias do Sul.

A organização da proposta de trabalho dessa central está vinculada a uma atuação de cunho “proativa” (ou preventivo). Trata-se, portanto, da necessidade de atuar junto às unidades escolares de forma a promover a prática dos círculos restaurativos como mecanismo potencial para a erradicação da violência nas relações, a partir da solicitação das unidades de ensino.

A difusão dos círculos restaurativos nas escolas tem por finalidade introduzir os sujeitos oriundos dessa instituição à prática de modo que não apenas estes se privilegiem, mas também a comunidade ao entorno. Trata-se de uma difusão que acontece por meio da escola. A partir disso, essa instituição torna-se reprodutora dos pressupostos restauradores, capaz de mobilizar pais, alunos, como também aqueles que estão perto de si para uma mudança de atitudes com relação às situações de conflito e violência.

A central tem articulado um trabalho de difusão de seus métodos a partir da implantação experimental em seis escolas-piloto¹⁵, além de prestar atendimento às crianças e adolescentes da rede municipal, encaminhados por solicitação de escolas e serviços de proteção onde já se verifica um conflito instaurado. Nesses casos a atuação do núcleo é reativa, uma vez que “os facilitadores da Central promovem círculos com os envolvidos para propor que a violência seja evitada e que as desavenças sejam resolvidas de forma objetiva e consistente” (CEJUSC, p.43).

Considera-se enquanto situações apropriadas ao trabalho da central as: a) situações conflitivas de natureza não infracional envolvendo crianças e adolescentes; b) situações conflitivas relacionadas a infrações de menor potencial ofensivo; c) situações conflitivas intrafamiliares; d) situações conflitivas entre as famílias e os serviços de atendimento; e) projeto de atenção especial à violência escolar.

De acordo com a coordenação dessa Central as ocorrências de conflitos e violência escolar na cidade de Caxias do Sul têm demonstrado altos índices, sendo que o objetivo para enfrentamento dessa questão é “fazer com que as pessoas conversem. Quando se promove o diálogo, os problemas são minimizados. Como a sociedade está toda interligada, prevenidos os que outras pessoas tornem-se vítimas de violência” (CEJUSC, 2014, p.43).

De acordo com dados obtidos na pesquisa, há atualmente, 86 escolas da rede municipal e 56 escolas da rede estadual que são atendidas, a partir de demanda, para participarem de círculos restaurativos. Nesse sentido é perceptível que desde a sua fundação, até a presente data, a Central tem desenvolvido um trabalho de intervenção que tem repercutido com maior visibilidade entre a comunidade escolar.

Não obstante, é possível averiguar que até o mês de agosto de 2016, houve um registro de 133 procedimentos restaurativos, atendendo-se aproximadamente 1.695

¹⁵ Esses dados foram obtidos tendo por base o material publicado no ano de 2014.

pessoas apenas na rede Estadual. Na rede Municipal houve 107 procedimentos, porém não houve a contabilização de participantes envolvidos. Os dados relativos à participação em círculos, quando contrastados com aqueles divulgados no ano de 2013 expõem uma elevação de 226,3% no atendimento as demandas por essa metodologia, o que nos indica que houve um crescimento exponencial na oferta. Tal evolução é fruto do estabelecimento de parceria junto às duas mantenedoras das escolas Municipais (SMED) e Estaduais (4ª CRE), no qual as instituições encaminham pedidos diretamente após uma triagem.

Para lidar com essa dinâmica, a Central oferece cursos para algumas escolas-piloto, que demonstram interesse e disponibilidade para tanto. Há também o Programa Voluntários da Paz. Este visa formar cem mil novos voluntários para atuarem em todas as áreas da cidade, independentemente da formação em círculos não conflituosos.

Observa-se que em Caxias do Sul a pacificação dos conflitos é tida como uma necessidade que tem sido pauta de discussões políticas há um tempo considerável. Esse fato estimulou o ordenamento social a estabelecer a Justiça Restaurativa como modelo capaz de dirimir as ações violentas na cidade. Para tanto, criou-se um ordenamento legislativo muito coerente que tem por princípio fomentar um novo tipo de postura entre os habitantes. A Lei Municipal Nº 7.754 de 29/04/2014 é um indicador dessa nova postura.

A legislação que trata sobre a instituição do Programa Municipal de Pacificação Restaurativa, enumera logo no primeiro artigo que tal proposta:

[...] consiste num conjunto articulado de estratégias inspiradas nos princípios da Justiça Restaurativa, abrangendo atividades de pedagogia social promotoras da Cultura de Paz e do Diálogo, e implementadas mediante a oferta de serviços de solução auto compositiva de conflitos (CAXIAS, 2014, p. 1).

Nesse sentido, é perceptível que, embora essa metodologia seja fruto da necessidade de se estabelecer outro paradigma, que contraste com os elementos da justiça retributiva no ordenamento da prática do direito, é possível perceber um esforço em Caxias do Sul para a incorporação dessa prática nas esferas de participação comunitária, havendo, portando, um deslocamento da questão do setor judiciário para o âmbito das políticas públicas.

Ao propor a Justiça Restaurativa como metodologia capaz de enfrentar os desafios da violência na sociedade, e por consequência, nos espaços escolares, observa-se que as ações desenvolvidas pela administração municipal repercutem em posturas

mais amplas, abarcando de forma interinstitucional e transversal essa questão. A Lei, nesse sentido, consiste em um conjunto articulado de estratégias inspiradas nos princípios dessa Justiça, que abrangem uma gama de mecanismos para a proliferação do diálogo a partir de uma perspectiva não-violenta, orientando-se na auto composição como ferramenta potencial para a resolução dos conflitos.

Para que tal proposta se efetive, o artigo 2º da referida Lei postula que o programa de pacificação restaurativa será promovido “[...] mediante a mobilização e integração de diferentes políticas setoriais, notadamente as de segurança, assistência social, educação, saúde e justiça, e em colaboração entre diferentes setores institucionais” (CAXIAS, 2014, p. 2). Tal peculiaridade demonstra que a legislação busca promover a unificação de diversas instituições em prol de ações comunitárias e socializadoras, o que induz a necessidade de se difundir essa prática como estratégia social por toda a comarca gaúcha.

Essa lei representa um avanço significativo no ordenamento legislativo da cidade e reverbera ações em diferentes setores a partir da organização da sociedade civil. Observa-se que, os pressupostos difundidos por esta, são catalisadores de uma mudança de paradigma que acompanha os avanços jurídicos, incorporando o preceito da restauração como ferramenta capaz de diminuir os índices de violência em diferentes espaços. Nesse âmbito, em razão da promoção dessa nova metodologia, a Lei nº 7.985, de 24 de setembro de 2015 consagra uma comemoração anual que visa elucidar essa nova postura adotada pela cidade (CAXIAS, 2015, p. 1).

A instituição da “Semana Municipal da Justiça Restaurativa” que ocorre na 3ª (terceira) semana do mês de novembro oferece-se como uma oportunidade para pensar os paradigmas dessa metodologia e as formas de atuação desenvolvidas pelos sujeitos em prol da resolução de conflitos. Trata-se de um momento de reflexão com a finalidade de se promover uma avaliação sistemática e pontual sobre os avanços e desafios dessa proposta na cidade a partir de atividades diferenciadas que busquem incorporar a comunidade de Caxias aos preceitos Restaurativos.

Ambas as legislações têm interferência na organização do trabalho pedagógico das escolas, pois promovem a necessidade de adequação de algumas de suas estratégias e ressignificam à prática dos sujeitos escolares. Nesse sentido, tendo em vista o caráter multidimensional, e, portanto, abrangente das relações estabelecidas na escola, é nítido que essa metodologia de pacificação das relações oferece-se como uma possibilidade para a resolução de situações conflituosas entre os estudantes, colaborando para a

promoção de um clima organizacional onde haja a promoção de uma cultura de paz. Todavia, o trabalho organizado pela Central não é desvencilhado de um caráter colaborativo.

A restauração, tida como mecanismo capaz de modificar as posturas agressivas na escola é processo que se estabelece a partir do compartilhamento de ações entre a Central e as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE-. A organização dessa metodologia de trabalho, nesse sentido, envolve um relacionamento direto e efetivo com essas comissões, que a partir da verificação dos índices de violência escolar, encaminham ou solicitam o trabalho de mediação por meio dos círculos restaurativos.

É possível compreender que, embora tal metodologia possibilite outra abordagem com relação aos casos de violência escolar na cidade de Caxias do Sul, a preocupação com relação a segurança das crianças e jovens antecede a criação da Central de Práticas Restaurativas da Infância e Juventude, fato que pode ser evidenciado a partir da análise do trabalho do CIPAVE.

Focamos nossa análise na proposta de erradicação da violência escolar promovida pelo CIPAVE, de maneira a analisar a conjuntura de sua articulação e os desdobramentos de sua prática. Nesse sentido, a questão que orienta o diagnóstico da realidade dessas comissões pode ser estabelecida a partir desta: Em que medida, o trabalho do CIPAVE pode ser um indicativo de avanço no tratamento de questões relacionadas à violência escolar?

4.2 A estruturação de mecanismos pedagógicos para o enfrentamento da violência na escola: Uma análise das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar em Caxias do Sul

A organização de estratégias para a resolução pacífica de conflitos entre os sujeitos escolares é uma preocupação que tem originado debates e teorias que buscam ressignificar as ações violentas na escola. Aliado a isso, um amplo debate sobre os efeitos nocivos dessas atitudes têm impulsionado administrações públicas e setores da sociedade civil a organizar-se em prol de uma mudança de paradigma com relação ao tema.

Como observado, a cidade de Caxias do Sul tem se organizado a partir da cooperação entre diversas instituições na busca por mecanismos que promovam uma

cultura de paz entre os seus habitantes. Embora a Justiça Restaurativa seja uma dessas ferramentas capazes de mobilizar os sujeitos na construção de espaços educativos mais democráticos e menos violentos, esta não é a primeira, tão pouco, a única ação difundida pela administração pública.

Não obstante, a análise da conjuntura pela qual a cidade de Caxias está envolvida, nos permite perceber nuances de um avanço que remonta ao ano de 2003 quando houve a criação das Comissões Internais de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE) por meio da Lei nº 6.025 de 12/06/2003 e regulamentado pelo Decreto nº 13.097 de 08/02/2007.

Tais comissões têm como objetivo principal “envolver as comunidades num esforço comum de preservar e auxiliar a escola frente à realidade preocupante do aumento das situações que ameaçam a integridade de alunos e professores” (CIPAVE, 2016, p.01). Nesse sentido, a articulação desta proposta se fomenta a partir de uma solução pedagógica para os conflitos, de modo a prevenir as situações de conflito e violência na escola, além de fortalecer as relações entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, constituem-se alguns resultados esperados como a:

[...] conscientização quanto aos malefícios da droga e suas consequências, tanto para o usuário quanto para sua família, a diminuição da violência escolar, a conservação do patrimônio público, a prevenção de incêndios e primeiros socorros, a prevenção de acidentes no trânsito e a conscientização quanto às vulnerabilidades que a escola e principalmente nossas crianças possam estar enfrentando (CAXIAS, 2010).

O trabalho desenvolvido nessas comissões é, via de regra, organizado sob uma base dialógica, e tem por finalidade: “a) estimular a mentalidade prevencionista; b) discutir, planejar e recomendar medidas de prevenção; c) comunicar situações de riscos aos órgãos responsáveis; d) motivar interesses pela segurança na comunidade escolar” (CIPAVE, 2016, p.01).

Nesse âmbito, o trabalho é articulado a partir da responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação, assim como da Secretaria Municipal da Segurança Pública e Proteção Social, sendo que em cada uma das 86 escolas de ensino fundamental, e 43 escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino¹⁶ há a instalação de uma comissão CIPAVE que é composta por professores, alunos, pais, direção e funcionários “cada segmento em número proporcional ao número de alunos de cada escola”

¹⁶ Atualmente a rede municipal de ensino da cidade de Caxias do Sul conta com aproximadamente 40 mil alunos matriculados.

(CIPAVE, 2016, p. 01). O Decreto nº 13.097/2007 estabelece no artigo 2º a quantidade de integrantes por segmentos que devem estar representados na comissão:

Quadro 4 – Números de representantes do CIPAVE de acordo com a realidade escolar.

Número de Alunos Matriculados	Alunos	Pais / Responsáveis	Professores	Funcionários	Direção	Total
Até 100	01	01	01	01	01	5
De 101 a 250	02	02	02	01	01	8
De 251 a 500	03	03	03	01	01	11
De 501 a 750	04	04	04	02	01	15
De 751 a 1000	05	05	05	02	01	18
Acima de 1000	06	06	06	02	01	21

Fonte: Caxias do Sul (2007).

Para que haja participação dos alunos, o § 1º do Artigo 2º estabelece a condição de que estes tenham idade superior a dez anos de idade. Além disso, a referida lei esclarece que os representantes de alunos e professores poderão ser indicados proporcionalmente de acordo com o turno de aula. O período em que desenvolvem atividades relacionadas à comissão é de dois anos e, para isso, cabe à direção da Escola “promover reuniões para a indicação dos representantes de cada segmento que comporão a CIPAVE, na primeira quinzena do mês de março do ano letivo em que a indicação deverá ocorrer” (CAXIAS, 2007, p. 1).

O trabalho dessa comissão é elaborar diagnósticos e planejamento no início do ano, a partir da estruturação de um plano de ação que deve balizar a tomada de decisão e as posturas a serem adotadas pela equipe gestora. Desta forma é possível perceber que a ideia principal do programa é:

[...] aproveitar a riqueza da parceria, unindo pais, alunos, professores, gestores, funcionários e comunidades na busca de alternativas de solução comuns; é o mundo adulto de mãos dadas com as novas gerações valorizando a solidariedade e o diálogo. Para isso, realizamos palestras, capacitações, espetáculos teatrais, debates, oficinas para todos os segmentos (CIPAVE, 2016, p. 1).

As atividades desenvolvidas pelas comissões são planejadas pedagogicamente e se propõem a elaborar formas alternativas para lidar com os conflitos e atuar na prevenção da violência escolar. O estabelecimento de parcerias com outros órgãos de segurança do município possibilitam uma ampliação de temas, fomentando outras abordagens na escola, tais como:

Guarda Municipal: Proteção do Patrimônio Público; 12º BPM- Batalhão de Polícia Militar: Prevenção da Violência Escolar; 5º CRB - Comando Regional de Bombeiros - Prevenção de Incêndios e Primeiros Socorros; Escola Pública de Trânsito e Polícia Rodoviária Federal - Prevenção a Acidentes no Trânsito; Polícia Federal e Polícia Civil - Prevenção ao Uso de Drogas (CIPAVE, 2016, p. 1).

Um dos mecanismos utilizados pelas comissões para mensurar as práticas violentas na escola e desta forma a vulnerabilidade da comunidade escolar pode ser verificado a partir do CIPAVE *ONLINE*, onde há o registro e coleta de dados relacionadas a atos de incivilidade. Tais dados, fornecidos pelas unidades escolares¹⁷ oportunizam a possibilidade para a averiguação dos índices de violência escolar, e promovem a articulação de políticas públicas relacionadas ao tema.

A apresentação dos dados é organizada por meio de gráficos que possibilitam o entendimento da situação em que as escolas da cidade de Caxias estão inseridas. Os dados gerados a partir dessa plataforma *on line*, relacionados à violência escolar do ano de 2014, demonstram a importância desse trabalho, e sintetizam a preocupação da municipalidade em desenvolver um diagnóstico preciso das unidades escolares.

A partir da sistematização desses dados é possível analisar as taxas relacionadas ao: a) abandono escolar; b) reprovação; c) ocorrências de violência por dia da semana; d) ocorrências de violência por turno de aula; e) ocorrências por faixa etária; f) ocorrências de violência por horário; g) ocorrência por número de alunos envolvidos; h) ocorrências por sexo; i) ocorrências por nível de ensino; j) ocorrências por ano de ensino; k) ocorrências por tipo (danos ao patrimônio, violência escolar, drogadição, acidentes); assim como as ocorrências por região administrativa.

É possível compreender esses dados como sendo “indicadores” que possibilitam a abstração das relações de conflito que se estabelecem na escola, situação que coaduna

¹⁷ Os registros no sistema do CIPAVE ON LINE constituem-se em dados potenciais para a análise da conjuntura pela qual as escolas municipais da cidade de Caxias do Sul estão inseridas. Para isso, cada unidade escolar possui um *login* e senha próprios, onde registram as atas de ocorrências da escola a cada dia 30 de todo o mês. O formulário *on line*, nesse sentido, permite a organização, sistematização, coleta e análise dos dados, o que possibilita que a comunidade de Caxias refletia sobre os índices de violência nas instituições escolares e a partir disso elaborem estratégias para o fomento de políticas públicas relacionadas ao tema.

com o pensamento de Januzzi (2001), uma vez que este considera os indicadores sociais uma ferramenta que oportuniza a mensuração de práticas sociais, e desta forma contribui para a formulação de políticas públicas com o foco na alteração de paradigma relacionada aos fenômenos.

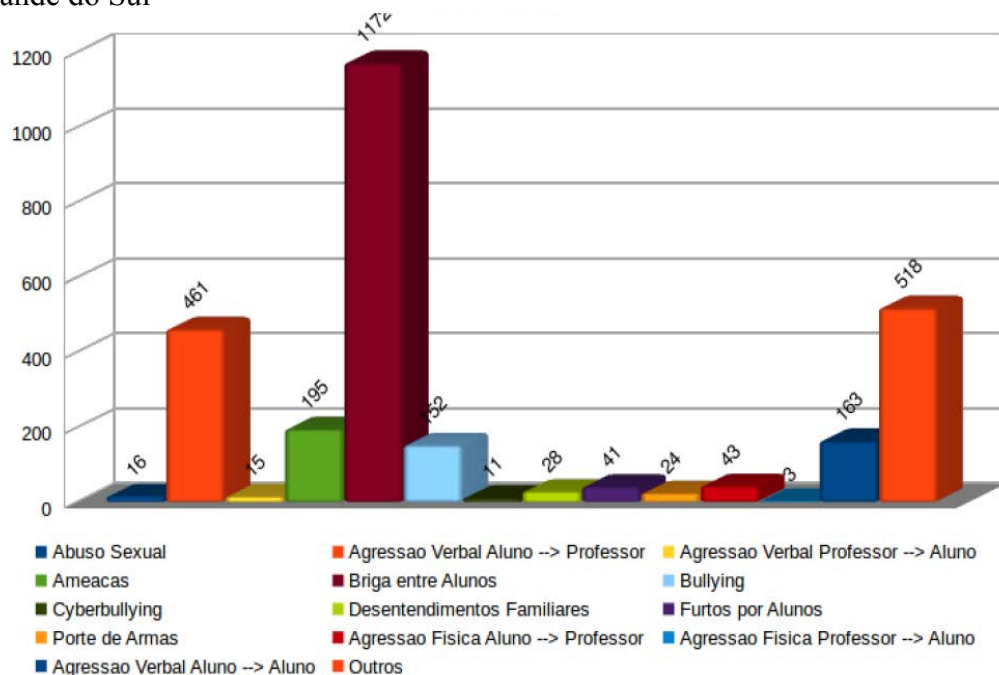
Tal perspectiva reforça o pensamento de Minayo (2009) quando amplifica essa questão ao delimitar que tal definição de indicador, sob o ponto de vista científico, varia conforme os autores que tratam sobre essa questão, porém, em geral:

[...] os pesquisadores consideram que os indicadores constituem parâmetros quantificados ou qualitativos que servem para detalhar se os objetivos de uma proposta estão sendo bem conduzidos (avaliação de processo) ou foram alcançados (avaliação de resultados). Como uma espécie de sinalizadores da realidade, a maioria dos indicadores dá ênfase ao sentido de medida e balizamento de processos de construção da realidade ou de elaboração de investigações avaliativas (MINAYO, 2009, p.84).

A compreensão desses fatores mobiliza a articulação de possibilidades objetivas para o enfrentamento da dinâmica da violência, tendo por referência o paradigma de levantamento de informações, como base para a averiguação dessas posturas no âmbito escolar da cidade de Caxias do Sul. Por esta razão, o trabalho realizado em prol da erradicação desse fenômeno passa a ter uma base consistente que permite um olhar sobre a rede de educação, orientando as posturas a serem seguidas diante da problemática, a partir de um enfoque pragmático sobre as ações necessárias para tal.

Os dados, nesse sentido, impressionam pela clareza, organização, e preocupação em se estabelecer relações diretas e concisas com os atos de incivilidades na escola. Nesse aspecto, é possível perceber que as CIPAVE funcionam de forma alinhada com os preceitos pedagógicos da escola, e trabalham de forma articulada para o fomento de estratégias que resignifiquem os atos de violência no espaço escolar. Com relação aos dados elaborados para a análise da conjuntura da violência escolar, acrescenta-se o fato de que esses estão imersos sobre o aspecto da singularidade, o que promove um olhar dinâmico sobre os atos. O gráfico 4 evidencia tal condição:

Gráfico 4 – Dados relacionados à violência escolar na cidade de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul



Fonte: Comissões Internais de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE, 2016).

Ao propor a delimitação dos atos de violência, especificando-os quanto a tipologia, observa-se a incorporação do paradigma de “multiplicação de pontos de vista”, proposto por Debarbieux (2002, p. 19) como possibilidade para a criação de indicadores. Os dados, nesse sentido, além de demonstrarem a relação pela qual as escolas de Caxias estão inseridas, possibilita-nos uma visão lúcida dos processos estabelecidos no interior da escola.

Um ponto a se destacar é que o gráfico congrega, não apenas as situações de violência entre pares (entre os alunos), mas também amplifica a ação ao propor um indicador que avalia a relação entre professor e aluno. Nesse aspecto observa-se que há um registro sobre agressões verbais e físicas que são praticadas pelos professores, tornando claro que os atos de violência ocorrem também sobre a influência da dominação exercida pelo poder docente, o que ressalta a colocação de Abramovay, quando salienta que “Nossa escola, embora seja vista como chave de oportunidades para uma vida melhor, pode ser também, local de exclusão [...] pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo [...]” (ABRAMOVAY, 2002, p. 41).

Outro aspecto a ser considerado, se resguarda no fato de que os dados produzidos, exacerbam relações conflituosas na escola originadas de práticas violentas nesse espaço, bem como possibilitam a compreensão de processos mais amplos, e que

portando, são influenciados de forma direta e objetiva a partir das relações travadas na sociedade. A averiguação desse fato nos direciona para o entendimento de que há um reflexo dessas práticas sociais na escola e que estas também implicam em uma necessidade de intervenção.

Tendo em vista a característica estrutural de nossa sociedade dividida em classes antagônicas, é possível averiguar que o processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas, bem como as relações estabelecidas no ambiente escolar são produtos de influência direta da sociedade capitalista. Saviani nos esclarece esse fato ao ressaltar que “a educação é um ato político [...] uma vez que não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida” (SAVIANI, 2007, p. 263).

Nessa direção, os indicadores: “porte de armas”, “abuso sexual”, “*cyberbullying*”, “desentendimentos familiares” podem ser compreendidos como processos que se originam fora das delimitações da escola, e que por sua vez estão inseridos em dinâmicas mais complexas do que as travadas no espaço escolar, porém reverberam nesse espaço, afetando a qualidade das relações entre os sujeitos, e como estes se compreendem. Embora possam ser considerados como “problemas sociais”, tais indicadores afetam o clima organizacional dessa instituição e concorrem para a promoção de relações assimétricas entre os sujeitos, ocasionando episódios violentos.

O trabalho em prol da necessidade de erradicação das situações aqui evidenciadas tem promovido além de um debate fundamentado, ações estruturadas por parte da equipe do CIPAVE. Pode-se destacar que, a coordenação dessas comissões, exercida pela senhora Raquel Zanotto Maffessoni¹⁸, tem realizado um trabalho coerente, na busca por mecanismos efetivos para o combate à violência nas escolas municipais. Nesse sentido, é possível considerar a proposta de trabalho das comissões uma possibilidade a ser reelaborada por outros sistemas de ensino preocupados com o fenômeno da violência escolar. Os dados dessa mudança sintetizam a qualidade da proposta dessas comissões:

¹⁸ O programa das Comissões Internais de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar foi selecionado entre 600 projetos do país para representação na I feria Nacional de Conhecimento em Segurança em Brasília. Além disso, de 240 municípios do Rio Grande do Sul, a proposta ficou entre os 20 melhores projetos da Secretaria de Justiça. A proposta foi selecionada entre as Cidades Educadoras para apresentação do programa em Guadalajara (México) no Congresso Internacional da Associação Internacional das Cidades Educadoras. A importância do projeto inspirou o ordenamento legislativo do Rio Grande do Sul, a inovar os meios pelos quais o tema da violência é tratado nas escolas do Estado. A Lei N.º 14.030, de 26 de junho 2012 evidencia esse fato, tornando as CIPAVE uma realidade na rede estadual de ensino gaúcho.

Tabela 2 – Dados relativos à atuação das CIPAVE na cidade de Caxias do Sul

Ano	Registros	Percentual	Percentual Acumulado/2010
2010	6.193	...	...
2011	4.456	-28%	...
2012	3.389	-13,8%	-38,01%
2013	3.024	-21,2%	-51,17%
2014	3.075	1.69%	-50,35%
2015	3.230	5,04	-47,84%

Fonte: Comissões Internais de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE).

A análise dos dados acima nos indica que houve uma redução de quase 50% nos casos de violência na rede municipal de Caxias do Sul, em seis anos de funcionamento dessas comissões. O resultado é fruto de um trabalho que leva em consideração diferentes estratégias para a resolução do problema, mas ancora-se nos preceitos da educação para o fomento das atividades. O fato de essas Comissões serem articuladas pela Secretaria Municipal de Educação em colaboração com outras Secretarias vinculadas à área de proteção viabiliza uma postura que destoa de outras propostas, e promove a constatação de que é possível mudar o quadro da violência que se opera na escola a partir de preceitos vinculados à educação.

Entre as estratégias para a construção de espaços menos conflitivos é possível destacar projetos articulados à escola que envolvem dinâmicas que buscam promover integração e reconhecimento das peculiaridades de cada sujeito; eventos culturais que têm por enfoque o debate sobre a necessidade de se validar posturas amigáveis entre os estudantes, bem como a prática da justiça restaurativa.

A justiça Restaurativa se consolida na prática de prevenção e combate à violência nas escolas, mas esta se soma a diversas estratégias organizadas pelas comissões, e se vincula como mais uma opção para lidar com essas situações. Nesse sentido, as comissões utilizam os círculos de paz como mecanismo de formação para os professores da rede municipal de ensino. A Central de Justiça Restaurativa, como já demonstrado, trabalha em uma parceria com as escolas, mas esta é uma das diversas ferramentas disponíveis para as unidades escolares.

Este é um fato peculiar, pois embora a Justiça Restaurativa se estabeleça no judiciário de Caxias do Sul como proposta potencial para o enfrentamento de questões

relacionadas ao direito, assumindo notoriedade também em diferentes espaços e instituições, como é o caso da escola, sua absorção pelos sujeitos dessa instituição não inova os meios pelos quais estes resolvem os impasses e problemas relacionados à violência escolar, uma vez que as CIPAVE promovem o ordenamento de práticas que qualificam uma abordagem educacional para o tratamento da questão.

Por esta razão, a proposta das comissões é fato que constitui uma diferença exponencial com relação aos preceitos difundidos nas escolas, haja vista que, embora exista a incorporação dos círculos restaurativos na prática cotidiana, é possível constatar que há outros métodos que também colaboram para a construção da paz nas relações. Esse é um fato importante a se ressaltar, pois oportuniza a difusão da ideia de que a Escola é de fato capaz de solucionar e autogerir seus conflitos, tendo por base uma instrumentalização teórica e um aparato legislativo que a justifique.

Nesse âmbito vale ressaltar que, muito embora a escola tenha intenções de resolver seus dilemas a partir da materialidade das situações que se colocam diante dela, orientando-se a partir das interações entre os sujeitos que dela fazem parte, é preciso que a estrutura social possibilite que isso ocorra. Esse fato pode ser constatado na cidade de Caxias do Sul, onde além de haver um interesse da administração pública pelo tema da violência escolar, houve também a mobilização de esforços para a criação e implementação de mecanismos que validasse tal proposta.

Todavia, a verificação desse fato não desqualifica a metodologia de pacificação dos conflitos da Justiça Restaurativa como ferramenta potencial para a mudança de paradigmas com relação aos casos de violência na escola. O que ocorre, no entanto é que, nessa cidade a preocupação por essa questão é um fato que como já exposto, antecede a própria criação das Centrais, o que torna o trabalho do judiciário e das escolas colaborativo.

Com relação à incorporação da Justiça Restaurativa na prática escolar, fica evidente que esta é utilizada e difundida entre a comunidade da escola, valendo-se como estratégia salutar. Essas instituições, nesse sentido, podem organizar-se para a realização dos círculos, bem como solicitar treinamentos via CIPAVE para a Central de Práticas Restaurativas da Infância e Juventude. Esse movimento, de aproximação entre instituições escolares e poder judiciário, tem sido alvo de algumas críticas que buscam analisar a questão da violência como uma necessidade que se coloca para a escola, a partir da estruturação de mecanismos próprios. Alguns autores têm enfatizado que tal dinâmica operacionaliza a judicialização das relações escolares, fato que oportuniza a

terceirização das responsabilidades da instituição escolar, possibilitando a atuação de outras instituições em seu interior. Analisaremos a repercussão desses estudos, e avaliaremos a validade dessas discussões a partir de agora.

4.3 O enfrentamento da violência escolar por meio da metodologia restaurativa: Algumas críticas com relação à proposta

A incorporação de práticas restaurativas na conjuntura organizacional da escola não se resume a um fato novo, tão pouco isolado à cidade de Caxias do Sul. Trata-se de um movimento internacional que tem promovido uma aproximação dos preceitos da mediação para o ordenamento pedagógico, de maneira a alterar a conjuntura dos atos de violência que há muito tempo, tem operacionalizado uma discussão na sociedade.

Tal peculiaridade pode ser evidenciada a partir das experiências dos Community Boards de San Francisco (Estados Unidos), onde a partir dos anos de 1980 houve uma aproximação dos mecanismos autocompositivos para a resolução de conflitos nos espaços escolares. De acordo com ADAM e SCOTUZZI (2016), é possível avaliar que a criação do programa “Recursos de resolução de conflitos para a escola e jovens” é um fato que se constituiu a partir do objetivo de se fomentar competências para trabalhar os conflitos nesse ambiente, uma vez que tal proposta se mostrou essencial para a constituição de uma sociedade “democrática”.

No Brasil é possível avaliar que alguns projetos fazem essa intersecção entre Justiça e Educação como base para a mudança dos conflitos na escola. Podemos inserir nesse âmbito o projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”, assim como o projeto “Justiça para o século 21: Instituinto práticas Restaurativas”. Além disso, é possível perceber esforços em São Paulo para a disseminação dos “pólos irradiadores” que se consistem a partir da unificação de “diversas instituições” para que a discussão sobre o problema não fique setorizada (CNJ, 2015).

É possível analisar que, a preocupação com relação aos atos de violência tem fomentado diferentes ações com o intuito de se validar estratégias para a resolução desse problema no contexto escolar. Nesse âmbito, observa-se que, ao inovar os métodos de enfrentamento de atos ilegais, a Justiça Restaurativa oferece-se como possibilidade imediatamente necessária para uma gama de sujeitos, que assumem tal

perspectiva na intenção de “inovar” os mecanismos de resolução de conflitos na educação.

Não obstante, é perceptível a dificuldade que os sujeitos oriundos da instituição escolar atribuem para solucionar conflitos de forma eficiente, o que para Willani e Cacenotte implica a necessidade de invocar “o surgimento de uma alternativa satisfatória e eficiente, trazendo à tona a justiça restaurativa como opção para a melhor prática de uma comunicação não-violenta” (2013, p.02).

Todavia, embora a metodologia seja abordada de forma recorrente em alguns contextos, existem críticas sobre a articulação da Justiça Restaurativa em espaços escolares, uma vez que autores como Betina Schuler (2009) e Marcelle Cardoso Louzada (2013) demonstram ressalvas com relação à proposição dos círculos restaurativos, alavancando uma discussão sobre a possível judicialização das relações escolares que ocorre sob o viés de tal perspectiva.

Schuler (2009) utiliza o termo “tecnologia da verdade” para designar os círculos restaurativos, uma vez que para a autora o paradigma dessa “nova” justiça funciona como “valor de verdade, colocando-se como valor universal, instituindo-se em filiações com outros saberes e instituições, tal como a escola, funcionando por meio do Círculo Restaurativo como obtenção da verdade” (p. 56).

Paula e Silva et. al. (2010a, p. 47) ao delimitar o fato da violência a partir da escola, apresenta uma reflexão que nos ajuda complementar a visão sobre tal problemática. A autora enfatiza que há, corriqueiramente nesse espaço, a intervenção judicial e policial¹⁹, com vistas a reprimir ações de alunos. Esta ação judicial nos leva a crer que a escola, enquanto instituição, tem deixado de cumprir seu dever no que se refere à solução desses conflitos, abrindo espaço para a judicialização das relações escolares. A autora considera que, neste âmbito há “uma transferência de tratamento da questão do campo pedagógico para o campo jurídico” sendo necessário que “as respostas às situações de violência, portanto, precisam ser pensadas e enfrentadas à luz de uma reflexão mais ampla no âmbito das condições concretas de sua produção” (PAULA E SILVA et. al. 2010a p. 47-49).

Judicialização, nesse sentido, implica na tácita aceitação dos pressupostos jurídicos pela escola, de modo a incorporar seus ritos e procedimentos como se fossem

¹⁹ A dissertação de Wellington Tibério produzida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE/USP, intitulada: “A judicialização das relações escolares: Um estudo sobre as produções de professores” pode ser um indicativo das críticas relacionadas a incorporação de preceitos judicializantes na escola.

seus, para a resolução de problemas escolares. Há, portanto, um deslocamento do tema relacionado à violência, que passa a ser tratado a partir de uma perspectiva do direito, levando os sujeitos a credibilizar pressupostos jurídicos em detrimento de soluções pedagógicas.

Apesar de proposições positivas oriundas da prática do círculo restaurativo, o que se coloca em discussão, para além da necessária autonomia da escola pensar o seu problema e resolvê-lo, são as formas de subjetivação do poder jurídico, o que nos remete pensar sobre sua valoração institucional, sendo que numa relação como esta, a justiça é compreendida como sendo a única fonte de poder e crédito moral.

Nesse sentido, o círculo restaurativo pode estar inserido numa corrente de pensamento que segundo Schuler se efetiva como, “[...] mais um modo de exercício do poder, como tantos outros, produzindo determinados modos de subjetivação”, uma vez que prega “as microinfracionalidades do dia-a-dia, dividindo os alunos de modo binário em vítimas e ofensores, qualificando os comportamentos, buscando trazer o desvio o mais próximo possível da norma [...]” (SCHULER, 2009, p. 107).

Além disso, coloca-se em pauta por meio dessa relação sobre a judicialização da escola, o questionamento das práticas de violência escolar. Como já demonstrado, é preciso que haja a multiplicação de perspectivas sobre esse fenômeno de maneira a contemplar indicadores que possibilitem a abstração dos fatos.

Por esta razão, nem tudo que é considerado violência de fato o é. Muitas atitudes incivilizadas ou incoerentes com a lógica organizacional da escola, sob o enfoque judicializante, pode ser considerado ato infracional, permitindo a criminalização de condutas que muitas vezes poderiam ser resolvidas com mecanismos mais coerentes. A atuação de policiais em escolas para lidar em casos de indisciplina, é um exemplo de prática que se configura nesse aspecto, aludindo às formas de subjetivação que colaboram para a noção de degradação nos estudantes.

É possível compreender que, para esses autores, o que se coloca enquanto desafio de análise é a penetração desse modelo na escola, uma vez que há, como já demonstrado, aparato legal que possibilita um trabalho focado na necessidade de equalização do fenômeno da violência na escola a partir do discurso educacional. Por esta razão, cabe-nos a indagação sobre as condições efetivas que se colocam para a escola arquitetar um modelo de atuação frente aos desafios da violência, o que de acordo com Libâneo; Oliveira e Toschi (2008) exige o fomento da participação, pois consideram que este é o:

[...] principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões [...] O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. (p.328-329)

Para além de uma reflexão acerca das posturas que devem ou não imperar nas unidades escolares, a legislação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) postula nos artigos 7º e 9º a necessidade da gestão democrática, e a mobilização de diferentes ideias para a constituição do espaço escolar. Trata-se de um estímulo à participação dos diferentes segmentos da sociedade na construção de mecanismos que tenham por intuito a autonomia das escolas na promoção de uma realidade socializadora.

Tal situação pode ser contrastada com a fala de um dos professores envolvidos na tese de Schuler, que salienta:

[...] eu até acho que a escola sempre deu conta, porque antes de ir essa ideia da Justiça Restaurativa, em princípio a escola teve sempre uma atitude restaurativa, Porque a escola [...] é talvez uma das poucas instituições que sempre juntou quem causou o dano e quem sofreu o dano frente a frente. Então, já assim, a escola, a gente tem essa atitude de chamar as duas pessoas e de tentar dali pra frente construir alguma coisa [...] é uma nova organização da norma na sociedade (SCHULER 2009, p.158).

Pelo conjunto de aspetos enumerados, pode-se perceber que o método do círculo restaurativo, ao se propor como uma “nova estratégia” de mediação de conflitos não inova os meios pelos quais os educadores já tratam (ou deveriam tratar) o problema, uma vez que a metodologia da mediação há muito vem sendo discutida na escola, a fim de credibilizar uma atuação pautada na gestão democrática.

A instauração dos círculos restaurativos na escola reafirma a necessidade de se validar nessa instituição os pressupostos pedagógicos, de maneira a enfrentar o fenômeno a luz das considerações da área. Trata-se de uma necessidade epistemológica que se coloca diante dos educadores: articular um trabalho de combate à violência a partir da materialidade de sua produção de forma a privilegiar uma discussão pedagógica, ao invés de jurídica. Mas quais os problemas que se colocam diante de tal necessidade?

A fomentação de uma discussão em torno do tema requer dos educadores a defesa de três princípios básicos, a saber: a) utilização dos pressupostos educacionais a partir de uma retomada sistemática aos instrumentos normativos que conduzem à

prática docente, tais como a legislação educacional, estatuto da criança e do adolescente; de modo a se apropriar dos discursos; b) efetivação de uma proposta de trabalho para o enfrentamento da questão que se balize numa concepção pedagógica; c) construção de atividades educativas que tenham por foco a prevenção e combate de atitudes agressivas, de maneira a suscitar uma reflexão constante sobre tema.

O desafio analítico que se impõe tem de um lado uma instituição de cunho jurídico, com ordenamento e função que lhe é própria, e de outro a escola, que persiste numa busca pelo reconhecimento de sua especificidade, e por assim dizer, luta por ser reconhecida enquanto instituição. A análise do fenômeno da violência escolar está imbricada numa busca de superação pragmática onde se faz necessário o estímulo do debate para estabelecer formas de enfrentamento ao tema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intencionou estabelecer possibilidades teóricas para se verificar como a proposta de pacificação de conflitos – consubstanciada na metodologia da Justiça Restaurativa – tem interferido no redirecionamento de posturas em unidades escolares, de modo a compreender se esta perspectiva rompe com o trabalho já realizado na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

Orientamo-nos sobre a necessidade de observar os processos legais dessa proposta, bem como os encaminhamentos que esta necessita para efetivar-se como ferramenta aos indivíduos que compõem a instituição escolar como paradigma na resolução pacífica de conflitos. Nesse sentido, não nos cabe conceituar a validade dessa prática, tão pouco sua potencialidade no ordenamento jurídico, uma vez que existe ampla fundamentação para que isso se estabeleça, fruto de discussões muito consistentes com relação ao tema. Nesse aspecto, é possível perceber que na área do Direito a Justiça Restaurativa trás contribuições significativas orientando as bases para uma mudança de posturas entre os operadores do Direito.

Sua aplicabilidade, sob as bases jurídicas, apresenta uma qualificação plausível para o estabelecimento de uma mentalidade conciliatória, promovendo ações que repercutem no modo pelo qual os sujeitos compreendem a Justiça, levando-os a adotar uma postura mais compreensível sobre os processos pelos quais os delitos se constituem.

Parece-nos claro que a tentativa de unir os círculos restaurativos no espaço escolar com vistas à erradicação da violência se converge em uma possibilidade em algumas situações, uma vez que os mecanismos adotados pela Justiça Restaurativa colaboram para a unificação coletiva em prol da resolução dos conflitos. Todavia, com relação a esse processo, existem algumas lacunas epistemológicas que correspondem a necessidade de compreensão dos mecanismos subjetivos adotados na prática restaurativa, pois se faz preciso analisar de forma meticulosa a representação dessa experiência na historicidade dos sujeitos.

Nesse âmbito, o que se coloca em contraste, é a sobreposição dos discursos jurídicos que pode ocorrer na medida em que esta proposta, a partir de seu método do círculo restaurativo se instaura na escola. Preocupa-nos o fato desse processo de judicialização das relações escolares, poder colaborar para o agravamento de comportamentos hostis, qualificando essa abordagem a se reportar aos alunos a partir de

uma criminalização de suas ações, possibilitando a atuação de profissionais oriundos de outras instituições, a partir de uma terceirização das obrigações da escola. Tal peculiaridade pode colaborar para que em muitos casos, atos de incivilidade ou mau comportamento possam ser considerados como violência grave, instituindo-se à estes sujeitos escolares o estigma de criminosos.

Por conta disso, existe uma necessidade de se refletir sobre o processo de instauração, bem como os meios de desenvolvimento dessa proposta, uma vez que ao ser assumida pelas unidades escolares como mecanismo viável, implica na ratificação de pressupostos que sobrepõem a escola, emergindo para dentro desta, ações que a mesma poderia realizar. Essa tarefa remete a necessidade de uma produção escolar que vise aproximar o olhar pedagógico sob essas questões, procurando alternativas que reprimam problemas que lhes são seus.

É preciso, portanto, construir uma proposta de trabalho balizada em princípios pedagógicos, de maneira que estes se relacionem com os dilemas escolares, distinguindo-se dos moldes presentes nos tribunais. A escola pode e deve agir de forma colaborativa com outras instituições, mas cabe a esta instituição formular estratégias que aproximem os preceitos jurídicos em possibilidades pedagógicas, ressignificando-os a sua estrutura.

Nesse aspecto, podemos concluir, a partir de análise da atuação das Comissões Internais de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE), que na cidade de Caxias do Sul a preocupação para a efetivação de mecanismos para o enfrentamento a violência é um fato histórico que se constitui a partir da formulação de políticas públicas relacionadas ao tema, e que reverberam de forma estratégica na escola a partir da união de diversos esforços.

Além disso, os preceitos restaurativos nas escolas dessa cidade podem ser qualificados como sendo “não judicializantes”, pois incorporam um mecanismo fundamentado em práticas pedagógicas, constituindo um ordenamento próprio para a resolução dos conflitos. Nesse sentido, embora a Justiça Restaurativa se ofereça como potencial ferramenta para a erradicação da violência, esta metodologia não rompe com os mecanismos adotados em Caxias para a solução de conflitos, fato que possibilita-nos compreender que houve na municipalidade um investimento para que isso ocorresse.

O estabelecimento das comissões tendo por base a Secretaria Municipal da Educação, e constituindo-se em Lei, nessa cidade, viabiliza o acesso às estratégias

pedagógicas para o enfrentamento da violência, e fornecem indicativos de que este é o caminho para a mudança qualitativa nas relações estabelecidas na escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.
- ADAM, J. M; SCOTUZZI, C.A.S. Violence and conflict in schools: analysis of proposals based on restorative justice in Brazil. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**,[S.l.], 106, p. 3312-3319 , 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813050064>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- ALEMÃO, I; SOARES, J.L; Conciliar é legal? Uma análise crítica da aplicação da conciliação na Justiça do Trabalho. In: 33º Encontro da ANPOCS, 2009, Caxambu - MG. **Anais...** 33º Encontro da ANPOCS, 2009.
- ARAÚJO, A.P. Justiça Restaurativa na Escola: Estado do Conhecimento. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 76-90, 2013.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n.47, p. 7-19, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- AZEVEDO, A. G. de; CARVALHO; SILVA, C.C. de. Autocomposição, processos construtivos e a advocacia: breves comentários sobre a atuação de advogados em processos autocompositivos. **Revista do Advogado**, ano XXVI, n. 87, set. 2006.
- BALAGUER, G. As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 266-275, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a09v27n1.pdf>>. Acesso em 15 set. 2016.
- BARONI, M.C.S. **Justiça restaurativa na escola**: trabalhando as relações sociomoraís. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92263/baroni_mcs_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 mar. 2016.
- BORGES, W. Mídia impressa e violência: (re)construção do espaço público. In: XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, n. 26, 2003, Belo Horizonte. **Anais ...Belo Horizonte**, 2003. p. 1-14. Disponível em:< http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP02_borges.pdf> . Acesso em: 17 abr. 2015.
- BORGES, G; LUIZA, I; SILVA, S. Processo civilizador: incivilidades e sentimento de insegurança em Goiânia. In: XII Simpósio Internacional processo civilizador, n. 12, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009. p. 1-10.
- BRASIL. **Decreto federal nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990.
- BRASIL. **Decreto federal nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, 2009.

BRASIL. Lei Federal nº 12.594/2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**, 2012.

BRAGA, M.S.P. **Justiça Restaurativa: benefícios para sociedade e para a justiça formal**. 2014. 53 f. Trabalho de Conclusão de curso (Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia) - Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: < <http://www.esg.br/images/Monografias/2014/BRAGA.pdf>>.

CALDEIRA, T.P.R. “Enclaves fortificados: a nova segregação urbana”. **Novos Estudos**. São Paulo, Cebrap, n.47, p.155-176, 1997. Disponível em: <http://vosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/81/20080626_enclaves_fortificados.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a09v27n1.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016

CASTRO, R. Incivildades: a violência invisível nas escolas. **Polêmica**, v. 9, n. 2, p. 105 – 113, abr./jun. 2010. Disponível em < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2755>>. Acesso em 16 fev. 2016.

CAXIAS DO SUL. Lei nº 6.025 de 12/06/2003. **Cria programa de prevenção de acidentes nas escolas públicas da cidade de Caxias do Sul, através da instalação de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar**. 2003.

CAXIAS DO SUL. Decreto nº 13.097 de 08/02/2007. **Regulamenta a Lei nº 6.025 de junho de 2003, que cria o programa de prevenção de acidentes nas escolas públicas da cidade de Caxias do Sul, através da instalação de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar**. 2007.

CAXIAS DO SUL. Lei nº 7.754 de 29/04/2014. **Institui o Programa Municipal de Pacificação Restaurativa e dá outras providências**, 2014.

CAXIAS DO SUL. Lei nº 7.985, de 24 de setembro de 2015. **Institui a Semana Municipal da Justiça Restaurativa**, 2015.

CEJUSC. **A paz que nasce de uma nova justiça**: 2012-2013 um ano de implantação da justiça restaurativa como política de pacificação social em Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <http://www1.tjrs.jus.br/export/processos/conciliacao/doc/A_Paz_que_Nasce_de_uma_Nova_Justica.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

CERQUEIRA, D. R. C. e COELHO, D. S. C. **Redução da Idade de Imputabilidade Penal, Educação e Criminalidade**. Rio de Janeiro: Ipea, Nota Técnica nº 15, 2015.

CERQUEIRA, D. R. C. et al. **Nota Técnica nº 17**: Atlas da violência 2016. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160405_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf>. Acesso em 20 de jul. 2016.

CIPAVE. **Relatório de atividades**: Manuscrito. 2016.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, n. 08, ano 4, p. 432-443, jul/dez., 2002.

CLEMENTE, F. apud GIL, A. C. (2007). **Pesquisa qualitativa, exploratória e fenomenológica: Alguns conceitos básicos**. Sítio Administradores <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/pesquisa-qualitativa-exploratoria-e-fenomenologica-alguns-conceitos-basicos/14316/>>. Acesso em 17 abr. de 2015.

COLOMBIA. **Constitucin politica de Colombia**. Disponível em: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2016.

COSTA, M. R. A violência urbana é uma particularidade da sociedade brasileira? **Revista São Paulo perspectiva**, São Paulo, v.13, n.4, p. 3-12, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88391999000400002>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

COSTA, S.F.M. **Mediação de Conflitos Escolares e Justiça Restaurativa**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Oeste Paulista, [S.l.], 2012. Disponível em: <http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=332>. Acesso em: 12 set. 2016.

DEBARBIEUX, E. **La violence em milieu scolaire** – État deslieux. Paris: PUF, 1996

DEBARBIEUX, E., & BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DUARTE, N. **Educação e moral na sociedade capitalista em crise**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e aprendizagem. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ELIZARDO, M.; NAIME, L. **Paraná passou Rio Grande do Sul e se tornou 4º maior PIB entre estados**. [S.l.], 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GALAWAY, B. **Restitution as innovation or unfulfilled promise**. 1998. Disponível em: <http://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/fedpro52&div=41&id=&page=>>. Acesso em 26 ago. 2016.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L.C.A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, vol.7, n.1, p. 81-95, 2005. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v7n1/v7n1a07.pdf>>. Acesso em 23 ago. 2016.

GREENBAUM, S. **Kids and guns**: from playgrounds to battlegrounds. Juvenile justice, 1997. Disponível em: <www.ojjdp.ncjrs.org/publications>. Acesso em 15 fev. 2016.

GUIMARÃES, M.I.M. **Práticas Restaurativas**: alternativas de mediação de conflitos na escola uma opção pela humanização das relações. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em psicologia da saúde) – Faculdade da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/994>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

HOY, W.; Feldman, J. **Organizational Health Profiles for High Schools**. En Freiberg, J. (ed) School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning environments. London: RoutledgeFalmer. 2003

HOWELL, J. C. **Youth gangs**: an overview. Juvenile Justice Bulletin. 1998. Disponível em: <www.ojjdp.ncjrs.org/publications>. Acesso em 15 fev. 2016.

JACCOUD, M. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a Justiça restaurativa. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C. P.; PINTO, R. S. G. (Org.). **Justiça Restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília: Ministério da Justiça; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU): 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/dh/livro_sedh_justica_restaurativa.pdf> Acesso em: 23 abr. 2015.

JANNUZZI, P.M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fonte de dados e aplicações. Campinas: Alínea, 2001.

JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21. **Caxias do Sul será a primeira comarca do interior a contar com uma central de Justiça Restaurativa**, 2012. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br/j21.php?id=442&pg=0#.V-3OFvkrLIU>>. Acesso em: 23 set. 2015.

LARA, C. A. S. **A justiça restaurativa como via de acesso à justiça**. 101 f. 2013 Dissertação (mestrado em direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9G8HQT/disserta__o__caio_augu_sto_souza_lara_.pdf?seque=1>. Acesso em 23 jul. 2016.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOUZADA, M.C. **Os conflitos violentos de bullying na escola e seus entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5656> Acesso em 12 maio. 2016.

LUCATTO, L. C. **A justiça restaurativa na escola**: investigando as relações interpessoais. 2012. 257 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000875405&fd=y>> Acesso em 20 out. 2016.

LUDKE, M; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 3ª Ed., São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C; BRANCHER, L; TODESCHINI, T.B. **Círculos restaurativos: como fazer?** : manual de procedimentos para coordenadores. Porto Alegre, RS: AJURIS, 2008.

MARSHALL, C.; BOYACK, J; BOWEN, H. Como a Justiça Restaurativa Assegura a Boa Prática: Uma Abordagem Baseada em Valores. In: Bastos, Márcio Thomaz; Lopes, Carlos e Renault, Sérgio Rabello Tamm (Orgs.). **Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos**. Brasília: MJ e PNUD, 2005. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_195.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

MARRA, C. A. S. **Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola**. 2004. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://server05.pucminas.br/teses/Edu-cacao_MarraCA_1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

MAXWELL, G. **A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia**. In: Bastos, Márcio Thomaz; Lopes, Carlos e Renault, Sérgio Rabello Tamm (Orgs.). **Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos**. Brasília: MJ e PNUD, 2005. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_195.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

MEISTER, M.F. Olho por olho: a lei do talião no contexto bíblico. **Fides Reformata**, [S.l.], n. 1, p. 57-71, 2007. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Manutencao/CPAJ/revista/VOLUME_XII_2007__1/mauro.pdf . Acesso em 10 set. 2016.

MELO, R.R. **Justiça restaurativa e seus desafios históricos-culturais**. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In: **Justiça Restaurativa (coletânea de artigos)**/ SLAKMON, C., VITTO, R.C.P. de e PINTO, R.S.G. (Orgs.). Brasília-DF, Ministério Público e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

MINAYO, M. C. S. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Vol33(1supl), 2009, p.83-91.

NAZARETH, E. R. Mediação: algumas considerações. **Revista do Advogado**, ano XXVI, n. 87, set. 2006.

OLIVEIRA, G. **Mapa da violência 2016 mostra recorde de homicídios no Brasil**. [S.l.], 2016. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/brasil/mapa-da-violencia-2016-mostra-recorde-de-homicidios-no-brasil-18931627>>. Acesso em: 24 maio. 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada em 10 de dezembro de 1948.

ONU. **Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça na infância e na adolescência**, Resolução 40/33. 1985

ONU. **Declaração dos princípios básicos de Justiça relativos às vítimas da criminalidade e de abuso de poder**, Resolução 40/34. 1985.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**, Resolução 44/25. 1989.

ONU. **Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da delinquência juvenil**. Diretrizes de Riad. 1990.

ONU. **Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e Justiça Restaurativa na Justiça Criminal**, Resolução 26. 1999.

ONU. **Princípios Básicos para utilização de Programas Restaurativos em Matérias Criminais**, Resolução 14. 2000.

ONU. **Princípios básicos para utilização de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal**, Resolução 12. 2002.

PACHECO, J. T. B. **A construção do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais**: Uma análise a partir das práticas educativas e dos estilos parentais. 2004. 120 f. Tese (Doutorado em psicologia do desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6132/000525387.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 14 jun. 2016.

PRAINS, Kay. **Processos circulares**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

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

SÁNCHEZ, J.A.O. **The 50 Most Violent Cities in the World 2014**. Disponível em: < <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/biblioteca/prensa/send/6-prensa/200-as-50-cidades-mais-violentas-do-mundo-em-2015> >. Acesso em 23 ago. 2016.

SANTANA, C.S. **Justiça Restaurativa na Escola**: reflexos sobre a prevenção da violência e a indisciplina grave e na promoção da cultura de paz. 2011. 336 f. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SANTOS, V. M. M.. **A formação do educador frente à violência e o abuso sexual contra crianças e adolescentes**. 2002. 153 f. Dissertação (Mestrado em educação e cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

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. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2689/1/000412046-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

SILVA, J. M. A. P; LANZONI, S.L. Concepções de violência escolar: um estudo comparado Brasil Espanha. In: Educere, n. 8, 2008, Curitiba. **Anais...**Curitiba: Editora Champagnat, 2008, p. 2523-2535. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/707_423.pdf>. Acesso em 21 ago. 2016.

SILVA, J. M. A. P. et al. **A violência no cotidiano juvenil**: uma análise a partir da escola. Taubaté-SP: Cabral editora e livraria universitária, 2010a.

SILVA, J. M. A. P; SALLES, L.M.F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010b. Editora UFPR Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/13.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2016.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto**: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. 211 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101524>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

WILLANI, S. M. U; CACENOTTE, A. P. A inclusão da justiça restaurativa no âmbito escolar: Para professores, alunos e professores & alunos. In: I Seminário internacional de mediação de conflitos e justiça restaurativa. **Anais...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2013, p.3.

ZEHR, H. **Trocando as lentes**: Um novo foco sobre o crime e a justiça Restaurativa. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.