



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE DIREITO – FAD
DEPARTAMENTO DE DIREITO
CURSO DE DIREITO**

FRANCISCA AMANDA BARBOSA DO NASCIMENTO

**APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS COMO
FERRAMENTA DE PREVENÇÃO AO CRIME: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
RELATÓRIOS DE PROJETOS NO ÂMBITO NACIONAL**

MOSSORÓ

2023

FRANCISCA AMANDA BARBOSA DO NASCIMENTO

APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS COMO FERRAMENTA
DE PREVENÇÃO AO CRIME: UMA ANÁLISE A PARTIR DE RELATÓRIOS DE
PROJETOS NO ÂMBITO NACIONAL

Monografia apresentada à Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte – UERN –
como requisito obrigatório para obtenção do
título de Bacharel em Direito.

Orientadora: Prof^ª. Me. Elissandra Barbosa
Fernandes Filgueira.

MOSSORÓ
2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

N244a NASCIMENTO, Francisca Amanda Barbosa do
Aplicação da Justiça Restaurativa como ferramenta de prevenção ao crime: uma análise a partir de projetos no âmbito nacional.. / Francisca Amanda Barbosa do Nascimento. - Mossoró, 2023.
66°.

Orientador(a): Profa. M^a. Elissandra Barbosa Fernandes Figueira.

Monografia (Graduação em Direito). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Violência. 2. Justiça restaurativa. 3. Escolas. I. Barbosa Fernandes Figueira, Elissandra. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

FRANCISCA AMANDA BARBOSA DO NASCIMENTO

APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS COMO FERRAMENTA
DE PREVENÇÃO AO CRIME: UMA ANÁLISE A PARTIR DE RELATÓRIOS DE
PROJETOS NO ÂMBITO NACIONAL.

Monografia apresentada à Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte – UERN –
como requisito obrigatório para obtenção do
título de Bacharel em Direito.

Aprovado em 21/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Elissandra B. Fernandes Filgueira

Prof^ª. Dra. Elissandra Barbosa Fernandes Filgueira (Orientadora)
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE



Documento assinado digitalmente
RAMON REBOUCAS NOLASCO DE OLIVEIRA
Data: 22/08/2023 13:42:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA

Prof^ª. Me Helena Perpétua de Aguiar Ferreira
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

A Deus, por me permitir concluir essa etapa, e
à minha família, que sempre esteve ao meu
lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de trilhar essa longa jornada acadêmica, pois ele foi a força que me sustentou durante os momentos mais difíceis nesses cinco anos.

Agradeço à minha família, pela paciência e por sempre acreditarem em mim, desde a infância. De forma específica, à minha mãe Lucineide Barbosa de Mesquita, e à minha avó Raimunda Barbosa de Mesquita pelo amor que sempre me deram, pois é uma satisfação tê-las como exemplos de vida. Ao meu namorado Arthur Felipe Lima Pires, por ter suportado os momentos de angústia e estresse. Também sou grata ao meu ciclo de amizade, que sempre esteve presente, com tanto carinho, mesmo diante das dificuldades.

Agradeço à minha orientadora Elissandra Barbosa Fernandes Figueira, pela orientação e paciência, já que as dúvidas não foram poucas. Agradeço também ao professor Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira pela ajuda no desenvolvimento da temática da mediação, tendo em vista, seu projeto de extensão “Direitos Humanos na Prática”, que influenciou na escolha do meu tema.

Por fim, agradeço aos meus colegas de curso, principalmente, a quem sempre esteve comigo compartilhando as alegrias, as tristezas e os momentos de tensão; em específico: Leticia Albuquerque da Silva, Leticia Santiago Farias, Marília Mendes Soares e Beatriz Alves Freitas, que estão comigo desde o início do curso, e àquelas que vieram para somar ao longo do curso. Amizades que quero levar para a vida.

“E os homens, imunizados contra o crime, cidadãos de um novo mundo, contarão às crianças do futuro, estórias absurdas de prisões, celas, altos muros, de um tempo superado.”

Cora Coralina

RESUMO

O fenômeno da violência é um problema recorrente em nossa sociedade, principalmente quando se fala em sua propagação dentro do ambiente escolar. Por isso, foi relevante analisar como esse impasse pode ser controlado a partir de projetos no âmbito nacional que aplicam justiça restaurativa e metodologias ativas entre as crianças e adolescentes. A fim de obter uma melhor compreensão do assunto, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, que, segundo Gil (2008, p. 27), tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Ao longo do estudo, constatou-se a existência dos vários tipos de violência que permeiam o contexto escolar e os fatores externos que influenciam nas atitudes desses jovens. Além disso, aprimorou-se o entendimento da justiça restaurativa em algumas de suas vertentes, a partir de uma comparação com a justiça retributiva, sob um olhar para a facilitação vítima-ofensor, e, finalmente, observou-se a sua funcionalidade no ambiente escolar. Assim, o estudo atual levou a compreensão de como a justiça restaurativa é capaz de trabalhar pontualmente na diminuição da violência e na construção de uma cultura de paz a partir de um trabalho mais humano no contexto escolar, baseado em diálogo, autonomia e empatia dentro de toda a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Violência. Justiça restaurativa. Escolas. Criança e adolescente. Prevenção.

ABSTRACT

The phenomenon of violence is a recurring problem in our society, especially when it comes to its spread within the school environment. For this reason, it was important to analyze how this impasse can be controlled through national projects that apply restorative justice and active methodologies among children and adolescents. In order to gain a better understanding of the subject, exploratory research was carried out, which, according to Gil (2008, p. 27), has the main purpose of developing, clarifying and modifying concepts and ideas, with a view to formulating more precise problems or researchable hypotheses for subsequent studies. The study revealed the existence of various types of violence that permeate the school context and the external factors that influence the attitudes of these young people. In addition, the understanding of restorative justice in some of its aspects was improved, starting with a comparison with retributive justice, looking at victim-offender facilitation and, finally, its functionality in the school environment was observed. Thus, the current study has led to an understanding of how restorative justice is capable of working to reduce violence and build a culture of peace through more humane work in the school context, based on dialog, autonomy and empathy within the entire academic community.

Keywords: Violence. Restorative justice; Schools. Children and adolescents. Prevention.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E SUAS DETERMINANTES.....	13
2.1 O contexto social e institucional da violência.....	13
2.2 Tipos de violência manifestadas na escola.....	19
3 JUSTIÇA E PRÁTICAS RESTAURATIVAS: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA E DE RESPONSABILIZAÇÃO DE ADOLESCENTES.....	26
3.1 Justiça restaurativa versus justiça retributiva.....	26
3.2 A justiça restaurativa no âmbito da infância e da adolescência (facilitação vítima ofensor).....	30
3.3 Dignidade humana, proteção integral e justiça restaurativa: prevenção à violência no ambiente escolar.....	35
4 APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	41
4.1 Análise das potencialidades e fragilidades da implementação da justiça restaurativa nas escolas a partir do projeto: “Vozes da Paz”.....	41
4.2 Análise das potencialidades e fragilidades da implementação da justiça restaurativa nas escolas a partir do projeto: “Aprendizado Ativo no Cotidiano Escolar: Capacitação de Professores em Oficinas de Estudo”.....	47
5 CONCLUSÃO.....	56
REFERÊNCIAS.....	58

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, o estudo justifica-se pela compreensão de que é totalmente compatível o uso das práticas restaurativas como forma de prevenção e resolução das situações de conflitos envolvendo menores dentro do ambiente escolar. Ademais, possibilitar a criação de espaços de reflexão e vivência de valores restaurativos principalmente nos locais de aprendizagem é uma das alternativas para a construção de uma cultura de paz, onde valores fundamentais possam ser exercidos plenamente por todos os indivíduos.

É perceptível o fenômeno da violência se perpetuando através das décadas, tornando-se um problema de saúde pública em muitos países. Quando se fala da sua disseminação dentro das escolas, entende-se que é um acontecimento cotidiano e recorrente, afetando não só quem sofre a violência de maneira direta, mas toda a comunidade escolar. O *bullying*, por exemplo, é um dos problemas atrelados a muitos dos crimes que já ocorreram ao longo da história no ambiente escolar, os casos de massacre são geralmente associados a essa prática na realidade hodierna.

Além disso, são muitos os fatores ligados a esse tipo de acontecimento, por isso, no primeiro capítulo, será abordado o fator da violência escolar não ser um problema isolado, serão trazidas questões como: desigualdade social, falta de recursos, exclusão social, problemas familiares, influência da mídia e pressões sociais como circunstâncias dessa manifestação. Outrossim, será analisado de que modo a violência pode se manifestar no ambiente escolar, descrevendo-se as marcas que podem ser deixadas nos estudantes a partir dela.

Assim, não apenas o *bullying* é um fator a ser explorado, questões como a agressão física, assédio, discriminação e até mesmo casos mais graves, como agressões armadas, são temas que perpetram o cotidiano escolar e merecem atenção nesta análise. Será verificado também, o impacto ao bem-estar psicológico dos alunos, a sensação de irrelevância, o decaimento de seu desenvolvimento acadêmico, e, principalmente, a grande evasão escolar, que pode sucessivamente levá-lo à criminalidade, tudo isso em decorrência dos vários tipos de violência arraigadas no nosso sistema.

Desse modo, será refletido também, sobre quais maneiras são utilizadas para o combate da violência e da criminalidade, analisando-se a punição e o controle como modos tradicionais vistos em nossa sociedade. Ao longo deste trabalho, será debatido como esses modelos usuais podem ser causadores de medo e de tensão entre as crianças e os adolescentes,

a partir da dedução de que, na maioria das vezes, terão um efeito contrário, aumentando-se cada vez mais os casos de violência dentro das escolas, pois o aluno tende a reproduzir o domínio que é exercido sobre ele.

Portanto, pensando-se em um novo padrão de educação e pacificação de conflitos no ambiente escolar, que combata a violência e previna a criminalidade, não abrindo espaço para a judicialização, caberá trazer no segundo capítulo deste estudo, um olhar para a justiça restaurativa como norteadora das raízes da violência, a partir da promoção do diálogo, da empatia e da responsabilização. Ademais, buscando-se uma análise introdutória da justiça restaurativa como um todo, será explorada a própria ligação entre ela e o direito da criança e do adolescente, a facilitação vítima-ofensor e como é possível haver um equilíbrio entre justiça retributiva e justiça restaurativa.

Ademais, ainda no mesmo capítulo, será visto o surgimento da justiça restaurativa nas escolas, a partir de uma comunicação não violenta, e com a desmistificação da hierarquia que é imposta ao decorrer das décadas no espaço escolar. Outrora, será esclarecido, como base nesses preceitos, a maneira que esse espaço se torna seguro, acolhedor e resiliente, onde os estudantes são incentivados a assumir a responsabilidade por suas ações, aprender com seus erros e se engajar ativamente na resolução de conflitos.

Além disso, ainda no segundo capítulo, serão abordados os círculos de paz e outros meios de gestão de conflitos como recursos essenciais da justiça restaurativa nas escolas. A partir do fornecimento de um ambiente seguro, onde estudantes, professores e membros da comunidade escolar possam se reunir para compartilhar suas vivências, praticar a escuta ativa e colaborar na solução dos impasses. Ademais, será mencionado também, como essas práticas são capazes de estimular o respeito, a compreensão e a responsabilidade mútua, fortalecendo a sensação de pertencimento e conexão entre os participantes.

Dito isso, e objetivando-se provar que a justiça restaurativa no contexto escolar de fato funciona, serão analisados no terceiro capítulo, dados de dois projetos no espaço nacional: o projeto “Vozes da Paz” aplicado no âmbito do Distrito Federal e o projeto: “Aprendizado Ativo no Cotidiano Escolar: Capacitação de Professores em Oficinas de Estudo” no contexto de São Paulo, ambos buscando a autonomia do estudante e a pacificação de conflitos a partir de relações bem trabalhadas. Logo, serão observados: suas aplicações, seus resultados, e, primordialmente, a visão dos alunos e dos professores sobre esse novo estilo de ensino baseado na preocupação com o estudante e com todo o contexto que lhe rodeia.

Finalmente, serão pontuados os resultados positivos da implementação dos projetos, com o objetivo de serem espelhos para as demais regiões do Brasil, tendo em vista, que ainda

é uma iniciativa pouco disseminada em nosso território, em consonância, com os desafios que ainda devem ser enfrentados, como a falta de investimento nos espaços de aplicação, e nos profissionais da educação, tendo em vista, que com a falta desses requisitos, é inviável que a prática restaurativa no ambiente escolar se torne um hábito.

Por fim, para o alcance da finalidade desse trabalho, será realizada uma pesquisa exploratória e qualitativa, a partir de fontes bibliográficas e documentais. Quanto às técnicas, serão utilizadas fontes bibliográficas, a partir do levantamento de bibliografia vinculada à temática deste estudo, e documental, na qual, serão analisados dados dos relatórios dos projetos já mencionados, referentes a aplicação de um novo modelo de educação baseado na justiça restaurativa nas escolas, a fim de identificar os resultados desse procedimento, e quais as melhorias alcançadas para a sociedade a partir dele.

A busca de informações se dará em livros, artigos científicos, monografias, revistas, e teses que versam sobre o tema analisado, na busca de visualizar o que pensam a comunidade escolar, os agentes mediadores e pesquisadores da área sobre o assunto.

2 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E SUAS DETERMINANTES

2.1 O contexto social e institucional da violência

Segundo Abramovay e Castro (2006, p. 12), nem todas as dores são físicas e, não necessariamente, todos sentem a dor com a mesma intensidade e da mesma maneira, pois em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam. Portanto, cabe à coletividade como um todo, enfrentar de frente os tipos de violência que surgirem ao decorrer das épocas sejam elas quais forem, para a construção de uma sociedade justa e segura para todos.

A violência escolar no território brasileiro é uma realidade preocupante, que compromete o direito à educação e o bem-estar das crianças e adolescentes. É essencial implementar medidas efetivas para prevenir e combater esse problema, promovendo um ambiente seguro e acolhedor nas escolas. Segundo o relatório nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - TALIS (BRASIL, 2013, p. 16), no Brasil, mais de um terço dos professores (34%) estão em escolas cujos diretores afirmam que verificam intimidação ou ofensa verbal entre os alunos semanalmente. Esse é o maior percentual verificado entre os países participantes da pesquisa.

Em complemento, o relatório (BRASIL, 2013, p. 16-17) também cita que se comparadas a outras variáveis, nas escolas brasileiras se verificam os maiores percentuais de ocorrência de intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar (12%), e uso/posse de drogas ou bebidas alcoólicas (6,9%). Portanto, essa realidade reflete uma série de desafios enfrentados pelo país, como a desigualdade social, a falta de investimento na educação, a ausência de políticas efetivas de prevenção e combate à violência escolar, além da desestruturação familiar e a influência de contextos violentos externos.

As questões relacionadas a violência no ambiente escolar já vêm sendo estudadas há bastante tempo, por esse motivo, surge-se um novo modo de olhar para os conflitos institucionais que permeiam as relações entre alunos, professores, gestores e até mesmo a família. Segundo Sposito (2001), buscou-se delimitar o fenômeno da violência na escola a partir dos anos 80, década em que se registraram modalidades de violência em torno do espaço educativo, como ações contra o patrimônio, envolvendo pichações e depredações:

É no quadro de uma ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias, dos centros urbanos que o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil, desde o início dos anos 80. (SPOSITO, 2001)

O fenômeno da violência juvenil não é um fator a ser considerado de modo isolado, é essencial abordar a violência entre crianças e adolescentes em conjunto com fatores interconectados, visando intervenções mais completas e estratégias de prevenção mais efetivas. Em relação a esses fatores, segundo a Organização Mundial de Saúde (KRUG *et al.*, 2002, p. 25), os atos podem resultar em uma série de problemas, incluindo mas não se limitando à: evasão escolar e ociosidade, consumo abusivo de substâncias tóxicas, tendência à mentira compulsiva, comportamento imprudente ao dirigir e aumento significativo de doenças sexualmente transmissíveis.

Importa salientar, que a violência escolar em seu modo institucional, está ligada a diversos fatores que moldam as crianças e adolescentes ao decorrer do tempo. Para da Cruz (2016, p. 25), muitos jovens sofrem agressões desde o útero materno e vivem em condições desfavoráveis, sendo privados de oportunidades e desestimulados pelos familiares a buscar uma vida melhor. “Não se pode negar que existe um perverso sistema que acaba por levar à prisão, em maioria, aqueles que advêm das menos favorecidas condições sociais e materiais de vida”. (DA CRUZ, 2016, p. 25).

Ademais, quando o indivíduo que já é excluído desde seu nascimento por diversas condições não se sente notado no ambiente escolar, buscará meios de estar em evidência, sejam eles positivos ou negativos, ocorrendo a segunda opção na maioria dos casos. É o que o da Cruz (2016) traz em sua redação:

E quanto mais reconhecido ele for a partir do estigma de “mau aluno”, de “rebelde”, de “violento”, de “delinquente”, de “marginal”, de “bandido”, mais fará por merecer, pois esse foi o caminho que encontrou para ser “alguém” no meio social, ainda que “alguém” que incomoda, mas “alguém”, e para que as pessoas se preocupem com ele. (DA CRUZ, 2016, p. 27)

Percebe-se essa manifestação violenta por parte dessas crianças e adolescentes muitas das vezes como um pedido de ajuda devido à carência de auxílio em suas necessidades desde o contexto familiar. Por essa razão, há a necessidade de preparo por parte das pessoas que lidam com esses indivíduos, pois esses sempre trarão demandas diversas e precisarão sentir-se acolhidos por esses educadores.

Vale frisar, que segundo Garcia, Tognetta e Vinha (2013, p. 21), a indisciplina já foi interpretada como um reflexo da inadequação do aluno em relação à escola. Hoje, entretanto, ela não pode deixar de ser pensada como uma possível expressão da inadequação da própria escola, ou seja, ao seu próprio *modus operandi*. Assim, a falta de engajamento e motivação podem surgir quando as estratégias educacionais não são adequadas às necessidades e interesses dos estudantes.

Garcia, Tognetta e Vinha (2013, p. 27) ainda acrescentam, que a indisciplina pode persistir pela ausência de práticas compartilhadas sobre disciplina e indisciplina na escola e pela fragilidade da formação inicial e continuada dos professores para lidar com a indisciplina. Portanto, é possível perceber que a má formação de professores para lidar com conflitos na sala de aula resulta em dificuldades na gestão e resolução dessas situações, prejudicando o ambiente de aprendizado e o bem-estar dos alunos.

Seguindo a linha da OMS (KRUG *et al.*, 2002, p. 29), em uma pesquisa sobre comportamento e saúde que abrangeu 27 nações e incluiu crianças em fase escolar, foi constatado que em grande parte desses países, a maioria das crianças com 13 anos ou mais já havia apresentado algum envolvimento em condutas agressivas em algum momento. Nesse sentido, a facilidade com que os adolescentes se intrometem em brigas, destaca a importância de abordagens preventivas que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais, o fortalecimento emocional e a construção de relações saudáveis.

Para Abramovay e Castro (2006, p. 59), a valorização da educação e dos professores é evidente em países como Finlândia, Canadá, Japão e Coreia, onde a confiança e o bem-estar são priorizados. Essa realidade destoa das escolas brasileiras, que enfrentam a carência de um ambiente propício ao aprendizado. Assim, é notório a necessidade de políticas públicas que preparem esses docentes para desenvolverem habilidades e conhecimentos adequados, e estarem melhor preparados para prevenir e enfrentar situações de violência, garantindo a proteção e bem-estar dos alunos.

Em uma revisão sistemática da literatura sobre a violência escolar realizada por Silva e Negreiros (2020), concluiu-se que quando os docentes cometem práticas licenciosas e autoritárias com os alunos, abre-se espaço para a geração de nove tipos de situações de comportamentos violentos, como as incivildades, os xingamentos, as humilhações, a depredação do patrimônio público, etc. A partir dessa análise, compreende-se que meios violentos não são a melhor maneira de amparar as dificuldades externadas por esses sujeitos.

Garcia, Tognetta e Vinha (2013, p. 20), questionam como transformar as relações educativas a partir de práticas pedagógicas que tornem possível construir um ambiente de aprendizagem atendendo as necessidades autênticas desses sujeitos que possuem sonhos, esperanças e utopias. Assim, uma escola que adota um olhar sensível para com as crianças, está disposta a conhecer cada uma delas de forma individualizada, valorizando suas características pessoais, interesses e maneiras de aprender. Isso implica em criar um ambiente no qual elas se sintam seguras, respeitadas e encorajadas a expressar suas opiniões, sentimentos e criatividade.

Em uma pesquisa realizada por Plassa, Paschoalino e Bernardelli (2021), sobre a violência contra os professores nas escolas, utilizando-se de dados fornecidos pelo SAEB/Prova Brasil de 2017, observou-se que professores que relataram lecionar em um ambiente considerado violento ou desestruturado, e os que indicaram terem sido vítimas de crimes contra a vida ou a propriedade, possuem menores chances de apresentar o conteúdo programado. Assim, é possível pontuar que a violência não é manifestada apenas de aluno para aluno, mas também atinge a parte docente, que notadamente não consegue desenvolver suas práticas educativas de maneira eficiente.

Importa abordar que, através do diálogo, os estudantes têm a oportunidade de expressar suas opiniões, compartilhar suas experiências e ouvir as perspectivas dos outros. Isso cria um ambiente de comunicação saudável, no qual as diferenças podem ser respeitadas e os desentendimentos podem ser resolvidos de forma pacífica. Desse modo, de acordo com Morrison (2005, p. 296), quando os indivíduos são poderosos, as pessoas escutam as suas histórias respeitosamente, logo, escutar as histórias dos outros é um modo de fortalecê-los.

Ao revisar as pesquisas produzidas pelo Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007 referentes a violência escolar, Mattos e Coelho (2011, p. 207), identificaram que alunos e professores que se relacionam à base de ironia levam esses primeiros ao fracasso, pois o estudante não quer participar e acaba encontrando dificuldades. Quando estigmatizado como incapaz, o aluno acaba desempenhando esse papel. Nota-se mais uma vez, que uma linguagem violenta não é a melhor opção para lidar com os entraves no meio escolar, tendo em vista, que uma postura rude não é sinônimo de liderança.

Em sua pesquisa de campo que envolveu os motivos da evasão escolar de adolescentes, Peres (2016, p. 87), constatou que a maioria desses jovens, não evadiu das escolas estudadas, e sim, transferiu-se para a Educação para Jovens e Adultos (EJA), objetivando a aceleração dos estudos prejudicada por sucessivos processos de reprovação escolar. Além disso, também foi detectado que o grupo que evadiu da escola citou motivos extra escolares para tal, como: trabalho, falta de vontade/incentivo, casamento, gravidez e filhos, reprovação, problemas de saúde e etc.

Portanto, nota-se que a evasão escolar é muitas vezes ocasionada pela falta de incentivo das escolas aos alunos que possuem necessidades essenciais, uma vez que a ausência de suporte emocional, financeiro e de recursos adequados, dificulta a permanência e o envolvimento desses estudantes no ambiente educacional. Ou seja, a falta do suporte na educação não gera apenas a violência dentro desse contexto, mas também ocasiona a desistência e permite que esses jovens menos favorecidos fiquem à margem da criminalidade.

Abramovay e Castro (2006, p. 69), ressaltam que a escola tem-se utilizado somente de três mecanismos para enfrentar as situações de natureza conflituosa, quais sejam: a ocorrência policial/Justiça; o serviço de saúde mental; e a transferência de escola – que são posturas essencialmente punitivas. Entretanto, essa abordagem corretiva pode levar à marginalização e estigmatização dos alunos envolvidos em conflitos. Em vez de oferecer suporte e orientação adequados, eles são rotulados como "problemáticos" ou "delinquentes", o que pode prejudicar sua autoestima e afetar negativamente seu engajamento escolar.

Para Barbieri, Santos e Avelino (2021), na escola, violências como depredação, vandalismo, brigas, *cyberbullying* e *bullying* verbal e físico são comuns. Também há incivildades, indisciplinas, uso e comércio de drogas, furtos e possíveis mortes causadas pelo uso de armas. Vale salientar, que esse tipo de comportamento pode advir muitas vezes da própria família, que coloca cem por cento do encargo da educação cidadã da criança ou do adolescente nas mãos dos gestores e educadores.

Segundo a OMS (KRUG *et al.*, 2002, p. 34), a presença de diversos elementos, tais como famílias com muitos filhos, mães que se tornaram mães em uma idade jovem e falta de coesão dentro do núcleo familiar, quando associados à ausência de apoio social externo, têm o potencial de influenciar as dimensões emocionais e sociais do comportamento das crianças. Assim, a presença de uma escola humanizada na vida desses jovens gera um espaço seguro e acolhedor para a expressão de suas emoções e desenvolverem habilidades de resiliência.

Seguindo-se essa linha de pensamento, de acordo com Pinheiro (2019, p. 64), por diversas vezes, a instituição de ensino não investiga a relação do aluno com a família por conta de uma visão estereotipada que tem dos familiares de seus estudantes. Desse modo, fica cada vez mais difícil a identificação da defasagem da presença do estudante em classe, posteriormente, dificultando sua aprendizagem, e tornando-se quase nulo o reconhecimento dos motivos pelos quais aquela criança ou adolescente teve atitudes violentas.

De acordo com Abramovay e Castro (2006, p. 61), é preciso reconhecer que trabalhando com os atores de dentro da escola torna-se mais fácil trabalhar com os outros agentes de fora. Isso se torna possível através da construção de novas alianças e da aproximação com as famílias. Logo, entende-se que essa união fortalece os laços entre família e escola, resultando em benefícios significativos para o progresso acadêmico e emocional das crianças/adolescentes.

Em sua pesquisa sobre o estado da arte sobre violência e escola, Groff *et. al* (2022), deduziu que há poucas reflexões teóricas e análises sobre a escola, sua função social e políticas educacionais, assim como a relação entre escola, território e comunidade ou clima

escolar. Logo, a busca pela pesquisa nessa área é capaz de evitar estigmas, como os que abordam que a escola pública é um espaço mais violento. Figueiredo (2017), acrescenta que a mídia jornalística tende a focar nos aspectos desfavoráveis da prática docente em escolas públicas, construindo representações negativas que desacreditam a educação pública e desestimulam a carreira acadêmica.

No que diz respeito às várias camadas que compõem os participantes na vida escolar dos alunos, pontua-se que a atuação de psicólogos é de extrema relevância para o auxílio sócio emocional e enfrentamento de desafios desses indivíduos. Entretanto, Junior e Urt (2021), apontam que no âmbito da formação acadêmica, prevalece a ausência de referências e estratégias teórico-metodológicas que subsidiem as práticas diante das violências ocorridas no interior da escola, principalmente relacionada aos conhecimentos psicológicos.

Sobre a atuação da psicologia escolar no Brasil, Petroni e Souza (2017), citam o Conselho Federal de Psicologia e os Regionais, e as associações (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional e Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa, são exemplos). Entretanto, essas discussões sobre a presença de um profissional especializado participante na vida escolar de um adolescente/estudante ainda são muito elitizadas e ainda há bastante desigualdades, com a negativa do acesso igualitário a serviços essenciais de saúde mental.

Na pesquisa de Beserra *et al.* (2020) sobre a tendência suicida entre adolescentes em decorrência da violência escolar, constatou-se entre os alunos participantes, a declaração de uma parcela dizer já ter sentido solidão na maioria das vezes ou sempre, ter pensado seriamente em tentar suicídio, e inclusive ter feito planos sobre como tentaria se suicidar. Necessário frisar que a presença de psicólogos no ambiente educacional é de suma relevância para a abordagem de maneira proativa sobre a violência escolar e as tendências suicidas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e acolhedor.

De encontro com a OMS (KRUG *et al.*, 2002, p. 33), em uma pesquisa envolvendo mil crianças na Nova Zelândia, foi observado que meninos que apresentaram condenações por atos violentos até os 18 anos de idade tinham uma probabilidade significativamente maior de exibir traços de impulsividade e falta de perseverança entre as idades de 3 a 5 anos, em comparação com aqueles que não tiveram histórico de comportamento violento. Portanto, é indiscutível a influência de problemas psicológicos na violência, visto que questões como transtornos mentais não tratados, traumas não resolvidos e dificuldades emocionais podem aumentar a propensão de indivíduos para comportamentos agressivos e violentos.

Segundo Veber (2013), às práticas psicossociais visam o desenvolvimento dos alunos, abrangendo diagnóstico institucional, planejamento estratégico e fortalecimento pedagógico. São realizadas oficinas, caracterização do grupo estudantil e pesquisas com foco no ensino personalizado. Desse modo, a partir dessa reflexão, facilita-se muito mais o desenvolvimento de políticas públicas capazes de sanar as dificuldades desses alunos e acabar com as disparidades geradoras de violência entre eles.

Importante destacar que os vários tipos de preconceito também são pioneiros da violência escolar, esse perpetua desigualdades e afeta negativamente o ambiente educacional, prejudicando o desenvolvimento pleno e a inclusão de todos os estudantes. Assim, Miranda (2021, p. 133) detectou em sua pesquisa de campo, que ao professor que exerce a autoridade, cabe a responsabilidade da formação para a sensibilidade e, nisso a escola pode desempenhar um papel de suma relevância na luta contra os preconceitos.

Firmando-se o que foi visto até esse momento, a pesquisa também cita a fala de uma das docentes presentes no estudo, essa narra que: “Se for o caso de chamar a família, se for o caso de expor aos pais, ainda que a escola tenha a sua parcela de culpa. Eu nunca vi ninguém se omitindo. Sempre fazendo o que tem que ser feito.” Logo, entende-se que omitir o preconceito é um grave equívoco que compromete a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso, impedindo o pleno desenvolvimento e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

2.2 Tipos de violência manifestadas na escola

Segundo Garcia, Tognetta e Vinha (2013, p. 45), nos EUA, na Espanha, na Noruega, na Alemanha, e no Brasil, sempre os maiores massacres ligados ao bullying, por exemplo, ocorrem no interior da escola. Assim, é fato que essa questão é um problema sério que afeta muitas instituições ao redor do mundo. Infelizmente, em algumas situações extremas, pode levar a consequências trágicas e irreversíveis. Garcia, Tognetta e Vinha (2013), ainda exemplificam com o triste episódio do Realengo:

Aquele homem que matou alunos e funcionários naquela instituição foi um dia criança, aluno da escola. E como criança normal, ou ainda que fosse, já com uma personalidade patológica, precisava – assim como as crianças de hoje precisam – de uma escola que acolha; que traga para seu cotidiano a brincadeira, o jogo; que avalie o dia; que discuta o plano de suas aulas com os alunos e em cujo interior eles sejam ouvidos. (GARCIA; TOGNETTA; VINHA, 2013, p. 45)

Não há como falar nesses tipos de tragédia e não lembrar-se do massacre de Columbine, que foi a prova viva de que o menosprezo e a falta de medidas restaurativas entre os alunos, podem gerar ódio e desejo de vingança por parte dos discentes. Vilalba (2020, p. 70), dialoga que Eric e Dylan (autores do massacre), eram considerados “os perdedores dos perdedores”, foram vítimas de *bullying* por quatro anos, principalmente, pelo time de futebol americano da escola, e, eram agredidos verbalmente com comentários homofóbicos.

Segue-se ainda o mesmo entendimento de Garcia, Tognetta e Vinha (2013, p. 51), no sentido de que o agressor nem sempre é uma ex-vítima. Mas pode ser que tenha se sentido vitimado em alguma circunstância por seus pais, por seus iguais e tenha aprendido que a única forma de “ficar bem na fita” seja provocando os outros. Portanto, embora seja importante reconhecer que o agressor do *bullying* pode ter sido uma vítima no passado, é essencial enfatizar que isso não justifica suas ações e que devemos concentrar nossos esforços na prevenção e na promoção de um ambiente seguro e inclusivo para todos.

Esses eventos devastadores são um lembrete doloroso do poder destrutivo das ações e palavras cruéis, que podem empurrar uma pessoa para o limite. É indiscutível que o *bullying* é um fenômeno escolar que mina a segurança e o bem-estar dos estudantes, exigindo ações firmes e efetivas para promover um ambiente educacional saudável e livre de violência. De acordo com Franco (2021 p. 26), as manifestações agressivas contra o outro merecem reflexão e ações para a prevenção de atos violentos, tendo em vista, que tem crescido gradativamente nas escolas, gerando consequências físicas e psicológicas aos envolvidos.

Ademais, Franco (2021, p. 64), também adiciona que em sua pesquisa de campo com pedagogas em colégios do Paraná, algumas afirmaram que nas escolas em que atuam não existem projetos específicos para o enfrentamento da violência sistemática. Assim, visualizando-se essa defasagem, é crucial que sejam implementadas iniciativas abrangentes e contínuas, envolvendo educadores, alunos e famílias, com o objetivo de conscientizar, prevenir e intervir de maneira adequada no combate ao *bullying*.

Por outro lado, importa adentrar na questão da evolução da tecnologia e como ela tem proporcionado novas formas de *bullying*, ampliando seu alcance e impacto, pois agora o assédio e a intimidação podem ocorrer virtualmente, por meio das redes sociais e outras plataformas digitais. Lippe (2021), descreve muito bem esse fenômeno em sua dissertação de mestrado:

Dentro do ambiente virtual, como já mencionado anteriormente, o *bullying* sofreu uma adaptação para acontecer e continuar sendo um fenômeno preocupante socialmente. Sua derivação digital tem a denominação de *cyberbullying*, e seu contexto de ocorrência deve ser exclusivamente através de meios digitais, estando ou não conectados na internet. (LIPPE, 2021, p. 33)

Gondim e Ribeiro (2019), relatam em sua pesquisa de campo referente ao processo de vitimização online, que 39% dos alunos afirmam que já foram alvos de intimidação virtual. O meio mais relatado foi o site de relacionamentos *Facebook* (61%), seguido de *WhatsApp* (33%). Ainda, 23% dos alunos afirmaram terem sido vítimas em jogos *online*. Logo, é visível que o *cyberbullying* traz consigo o poder de constranger e humilhar os estudantes não apenas no ambiente escolar, mas para além dele, através da internet e das redes sociais, ressaltando a urgência de ações preventivas e educativas para o enfrentamento do problema e proteção da dignidade e bem-estar dos alunos.

Visualiza-se que o *cyberbullying* é alimentado pela repetição implacável de atos cruéis, que se propagam através das fronteiras digitais, deixando marcas emocionais profundas e perpetuando um ciclo de dor e humilhação. Desse modo, Lima (2015) traz alguns casos de *cyberbullying* que ficaram muito conhecidos, um deles sendo no ano de 2014:

Em 2014, uma jovem foi vítima de injúria racial por causa de uma foto postada com o namorado no *Facebook*. A vítima foi Maria das Dores Martins, de 20 anos, ela é negra, e publicou uma foto com seu companheiro Leandro, de 18 anos, ambos de Muriaé/MG. A imagem foi publicada em junho de forma pública, ou seja, qualquer pessoa tem livre acesso para ver, comentar ou curtir a mídia. Um mês após a postagem, em agosto, comentários maldosos apareceram em relação a cor de sua pele. Comentários do tipo: “Onde comprou essa escrava?” “Me vende ela” “Parece que tão na senzala” “Seu dono?”

Ainda tratando-se sobre as diversas maneiras que o *bullying* pode se manifestar no espaço escolar, muitos autores trabalham como a discriminação homofóbica por meio do *bullying* é um ato de crueldade que perpetua a injustiça e impede a liberdade de expressão e amor. Para Silva e Barreto (2017), é preciso que o “bullyinghomofóbico” seja enfrentado a partir de medidas preventivas por todos os professores(a), uma vez que é uma problema devastador para a vítima da agressão e um fator primordial para a evasão escolar de gays, lésbicas e pessoas trans.

Em sua pesquisa de campo, Miranda (2021, p. 24), concluiu que durante o percurso escolar de alguns participantes, esses sentiam atrações por colegas do mesmo sexo e eram entendidos/as como sendo homossexuais, mas não se sentiam bem consigo próprios. Assim, é de extrema urgência o entendimento e a compreensão dos professores sobre a diversidade sexual, pois são fundamentais para criar um ambiente escolar inclusivo e seguro, onde haja a prevenção do *bullying* relacionado à sexualidade, e os estudantes se sintam respeitados e valorizados.

Ainda no estudo, observa-se a fala de uma das participantes, o qual, declara que sofria *bullying* porque já sabiam que ele sentia alguma coisa por mulheres, tinha brincadeiras mais “masculinas” e então já a chamavam de ofensas horríveis como “fufa”, “lésbica”, “lambe carpetes” e outros apelidos pejorativos. Logo, a amplitude dos diversos tipos de *bullying* no contexto escolar reflete a necessidade urgente de promover uma cultura de respeito, paz e aceitação, a fim de garantir que todos os alunos possam aprender e se desenvolver livremente, sem o medo constante de serem alvos de agressões físicas, verbais ou emocionais.

Em seu estudo de campo sobre o “bullying transfóbico”, Gomes (2014, p. 28), identificou que nas situações reportadas em que os docentes acabaram por soltar risadas, as participantes revelam que isso servia de catalisador, reforçando a impunidade dos provocadores e alimentando a vontade de continuar a exercer sobre as vítimas. Importa salientar, que a prática desse tipo de violência pelos próprios professores, que em tese, têm a responsabilidade de combater, perpetua um ciclo de discriminação e intolerância que deve ser erradicado com veemência.

Ainda tratando-se sobre os tipos de violências no contexto educacional, a violência sexual também é um fenômeno alarmante e que precisa ser enfrentado com urgência, pois afeta profundamente a segurança, a integridade e o desenvolvimento saudável dos estudantes. Em sua pesquisa de campo para o mestrado, Vagliati (2014, p. 119), identificou que o que dificulta o trabalho de prevenção e identificação da violência sexual é o desconhecimento, por parte dos professores, sobre os alunos que sofreram esse tipo de violência, principalmente pela falta de comunicação entre os profissionais.

Vagliati (2014, p. 120), também complementa sua pesquisa com uma das falas das professoras, para a docente, a direção tem conhecimento dos casos de violência sexual na escola, mas só informou-lhe por que estava sendo entrevistada para fins de pesquisa. Dessa forma, comprova-se mais uma vez, que a falta de comunicação efetiva entre a direção e os professores sobre casos de violência sexual na escola cria um ambiente propício para a perpetuação desse grave problema, comprometendo a proteção e a saúde psicológica desses alunos.

Sob outro íterim, é essencial que todas as formas de violência escolar sejam denunciadas sendo tratadas com confidencialidade, e que medidas apropriadas sejam tomadas para proteger as vítimas e interromper o ciclo de violência. Assim, de acordo com o relatório da UNESCO (2019, p. 10), é fundamental que existam mecanismos de denúncia voltados para as crianças, que sejam confidenciais e de fácil acesso. Tais sistemas de denúncia e canais para

relatar incidentes devem desempenhar um papel central no sistema de proteção infantil, tanto para vítimas quanto para testemunhas de situações de bullying.

Reforça-se também, que há respaldo para a busca de ações como as já citadas, a sociedade brasileira e a comunidade escolar são conhecedoras, principalmente por vivermos em um país com livre acesso à informação, o essencial é a implantação efetiva dessas medidas. Como exemplo de que o estado possui um nível introdutório sobre o assunto, cita-se a Lei Federal 13.185/15, a Lei Estadual 13.474 do Rio Grande do Sul e a Lei Municipal 14.957/09 de São Paulo. Elas visam prevenir e combater o *bullying* em diferentes âmbitos educacionais, a nível nacional, estadual e municipal.

Tratando-se especialmente da Lei 13.185/15, Follone e Lamounier (2019), traduzem a partir dela, que o combate a essas violências se darão por meio de campanhas de conscientização, capacitação de docentes, orientação das famílias para identificar o problema, assistência psicológica, social e jurídica, e disseminação de uma cultura de paz.

Ainda sobre as precauções contra a violência no âmbito escolar, é de suma relevância a menção a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2016, p. 10), que trouxe entre as dez competências a serem trabalhadas nas escolas, três com abordagem socioemocional: competência 8- autoconhecimento e autocuidado, competência 9- empatia e cooperação e competência 10- responsabilidade e cidadania. Analisa-se mais uma vez que a escola vai além de ser um espaço puramente cognitivo, incorporando também aspectos sociais, emocionais e físicos do desenvolvimento dos alunos.

A BNCC (BRASIL, 2016, p. 19), ainda pontua que cabe aos sistemas e redes de ensino, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Com base em todo esse arsenal teórico, é nítido que a incorporação dos direitos humanos em sua abordagem educacional, e com o emprego da comunicação não violenta, as escolas tornam-se capazes de capacitar os alunos a reconhecer e valorizar a dignidade e os direitos de todas as pessoas, promovendo a empatia, a tolerância e a inclusão.

No estudo de campo de Fachina e Cueto (2023), sobre a violência na escola, uma das falas dos professores(a) chamou bastante atenção, o qual declarava: “Nunca presenciei briga de alunos na escola. No entanto, há outros tipos variados de violência. Vários alunos comemoraram o assassinato da Marielle. Vi isso no dia seguinte ao crime”. Logo, analisa-se que quando atitudes violentas se tornam comuns e aceitas, é necessário um esforço conjunto para combater essa tendência. Ao adotar a linguagem não violenta como base, os

educadores podem desafiar e desconstruir essa mentalidade, promovendo uma cultura de paz dentro da sala de aula.

Em sua investigação sobre a violência que permeia o contexto escolar, Viana (2018, p. 136), observou as falas de três alunas da escola que foi trabalhada, afirmaram que quanto à prática de *bullying*, não haviam mais os casos que ocorriam em 2016, pois os alunos que eram as principais vítimas não foram aprovados e estavam em outra turma. No entanto, um novo aluno teria se tornado o alvo. Visualiza-se dessa maneira, que o *bullying* tem a característica de sempre buscar um alvo, mesmo que a vítima anterior não esteja mais presente. Essa busca incessante por alvos está relacionada à dinâmica de poder e dominação presentes nesse comportamento prejudicial.

Nessa mesma perspectiva, é fundamental educar e conscientizar toda a comunidade, incluindo educadores, pais e alunos, sobre os efeitos danosos do *bullying* e sobre a importância de criar um ambiente seguro e acolhedor para todos. Em umas das entrevistas realizadas por Viana (2018, p. 135), alguns alunos citam que é muito importante quando alguém quer ouvir sobre o que eles sentem. Conclui-se que em muitas situações os próprios estudantes sentem falta do apoio dos educadores e gestores no enfrentamento de suas problemáticas.

Ainda introduzindo-se a questão da prevenção a violência escolar, em sua pesquisa sobre o impacto das ações parceiras da Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar, Kalil (2023, p. 79), deduziu que houve aumento de casos por mil nas escolas que não receberam alguma ação, e redução nas que receberam, em todas as análises estatisticamente significativas. Portanto, se torna palpável mais uma vez, o fato de que a aplicação de práticas que visam prevenir a violência não apenas contribui para a redução dos índices de agressão e conflito, mas também promove a construção de uma cultura de paz e respeito mútuo.

Ademais, novamente sobre a aplicação de meios de prevenção a violência no âmbito escolar, Kalil (2023, p. 80) analisou que referente as taxas de assaltos nas escolas, as que receberam ações da Brigada Militar (BM) no período observado reduziram levemente mais do que as que não receberam, em todos os modelos demonstrados em sua dissertação. Dessa forma, a prevenção da violência se revela como um investimento crucial e que vale a pena para o bem-estar individual e coletivo, criando bases sólidas para um futuro melhor.

Em seu estudo sobre a análise da aplicação do programa #Tamojunto no *bullying* e na violência física praticada e sofrida, Gusmões (2018, p. 79), observou, infelizmente, que a falta de comprometimento dos professores na aplicação do programa pode resultar em um impacto

limitado na saúde pública, destacando a importância de valorizar o papel dos educadores na implementação de programas escolares. Logo, reforça-se mais uma vez sobre a necessidade dos professores receberem apoio institucional, como recursos adequados, capacitações regulares e espaço para troca de experiências e aprendizado em equipe.

A mesma análise, feita por Gusmões (2018, p. 80), evidenciou o impacto do uso de álcool e inalantes no aumento do envolvimento em episódios de violência 9 meses depois da primeira coleta, o que reforça a ideia de que comportamentos de risco, como uso de drogas e violência, apresentam uma associação causal. Desse modo, ao investir em estratégias abrangentes e na conscientização contínua, é possível reduzir os casos de violência relacionada às drogas nas escolas e proporcionar um ambiente propício para o crescimento saudável e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Destaca-se que nem sempre o ambiente educacional necessita de grandes projetos, por exemplo, estabelecer um diálogo claro com as famílias já é um caminho para a compreensão das necessidades da criança/adolescente. Essa troca de informações permite que ambos os lados tenham uma visão mais completa do desenvolvimento da criança, levando em consideração tanto os aspectos acadêmicos quanto emocionais. No estudo de caso de Neto e Barreto (2018), a fala da diretora foi perspicaz no que se trata do diálogo entre escola/família/aluno:

Eu observei, ouvi todas as pessoas, ouvi bastante os pais. Chamei os pais pra vários cafês, gostava de chamar de café com a diretora. Fiz vários fóruns pra ver o que as crianças pensavam da escola. Como elas se sentiam na escola. O que gostariam. Fui ouvindo os professores. Aí descobri que cada uma das pessoas tinha uma história, que eles tinham necessidades, que tinham muitas sugestões (Diretora da escola). (NETO; BARRETO, 2018)

Finalmente, a partir de toda a abordagem desse capítulo, é possível identificar que o Estado brasileiro é permeado pela violência em seu âmbito escolar. Além disso, apesar de já existir um arcabouço jurídico que trata da questão, ainda observa-se um despreparo por parte da gestão e dos próprios docentes que lidam com esses estudantes diariamente. Portanto, enfatiza-se a importância do diálogo e da busca por soluções colaborativas, tendo em vista, o fato dessas práticas encorajarem na transformação de comportamentos negativos, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizado saudável e inclusivo.

3 JUSTIÇA E PRÁTICAS RESTAURATIVAS: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA E DE RESPONSABILIZAÇÃO DE ADOLESCENTES

3.1 Justiça restaurativa versus justiça retributiva

Achutti (2016, p. 59), cita que o processo penal, como qualquer outro modelo que poderia ter sido levantado, não passa de uma construção humana, fruto de uma longa e dolorosa batalha política que, com o passar dos séculos, adquiriu a forma que conhecemos hoje. Portanto, esse sistema é suscetível a falhas e influências, destacando a necessidade de constantes análises e aprimoramentos para garantir a justiça e o respeito aos direitos fundamentais. Ainda complementa-se que, nada impede a busca por outros sistemas de administração de conflitos, sem desmerecer ou deslegitimar o importante sistema processual penal acusatório.

Um novo olhar para a justiça emerge-se cada vez mais, deixando-se a abordagem retributiva para trás e indo de encontro à perspectiva restaurativa, que busca a reparação, a reconciliação e a transformação dos envolvidos em busca de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa. Desse modo, cabe a diferenciação dessas duas instituições para a clareza desse trabalho, logo, adotou-se as lições de Zehr (2008):

Justiça retributiva

O crime é uma violação contra o Estado, definida pela desobediência à lei e pela culpa. A justiça determina a culpa e inflige dor no contexto de uma disputa entre ofensor e Estado, regida por regras sistemáticas.

Justiça restaurativa

O crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança. (ZEHR, 2008, p. 170)

Um crescente entendimento permeia a sociedade: a percepção de que a justiça retributiva muitas vezes se mostra meramente simbólica, deixando de atender plenamente às necessidades das vítimas e à busca por uma verdadeira resolução dos conflitos. Desse modo, para Santos (2021), dentro dos cárceres, experiências de múltipla punição ocorrem, combinando a privação da liberdade com maus tratos do sistema prisional. Essa realidade reflete a busca por vingança da sociedade, alimentando o mesmo sentimento nos condenados, suas famílias e amigos.

De acordo com Diehl e Porto (2016), as novas estratégias ao Sistema de Justiça têm origem nos EUA e surgiram sob o nome de *Alternative Dispute Resolution* (ADR). Frisa-se a importância da resolução de conflitos por residir na busca por alternativas antes de recorrer ao

poder judiciário, evitando assim, a sobrecarga do sistema judicial e proporcionando soluções mais rápidas, eficientes e satisfatórias para as partes envolvidas.

O Conselho Econômico e Social da ONU (Organização das Nações Unidas) editou a Resolução 2002/12 (CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL DA ONU, 2002), a qual, pontua que a justiça restaurativa é uma resposta ao crime, que valoriza a dignidade entre os indivíduos, constrói a compreensão e promove a harmonia social, focando na recuperação das vítimas, dos infratores e das comunidades afetadas. Ademais, a Resolução 2002/12 também recomendava o estudo, a divulgação e a implementação das práticas de justiça restaurativa nos ordenamentos jurídicos dos Estados Membros.

A partir desse marco, é possível identificar que a resolução 2002/02 fixou um ponto de inflexão para a justiça restaurativa no Brasil, impulsionando sua evolução e adoção em diversos âmbitos do sistema jurídico e promovendo-se um novo olhar para o tratamento das ações pelo Poder Judiciário. Essa afirmação é comprovada pela expedição da Resolução 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça, que regulamentou e estabeleceu padrões mínimos para as práticas restaurativas.

No que tange aos avanços da justiça restaurativa no estado brasileiro para a facilitação do acesso à justiça, é de suma importância a lembrança ao art. 98 da Constituição Federal em seu inciso I, que expõe sobre a conciliação nas causas cíveis de reduzida complexidade e nas infrações penais de menor potencial ofensivo, com a Lei 9.099 de 1995, implantando-se Juizados Cíveis e Criminais. É visível o modo como a justiça restaurativa promove a participação ativa das partes do processo, na busca por soluções consensuais para todos. Reduzindo a dependência de um sistema judicial burocrático e demorado.

Embora tenham ocorrido discussões e esforços para promover a justiça restaurativa no Brasil, vale frisar que, a justiça retributiva continua a ter uma presença dominante no sistema jurídico do país. A mentalidade punitiva, focada na punição e na retribuição, ainda influencia fortemente as práticas e políticas criminais. Carvalho (2021, p. 52), descreve muito bem esses “dois lados da moeda”, de um lado, a legislação penal é circunscrita no respeito aos direitos humanos e na busca da ressocialização dos ofensores, e, por outro lado, existe um Estado Penal, implantado em substituição ao Estado Social, que criminaliza as parcelas vulneráveis da população.

Para Zehr (2008, p. 168), nós vemos o crime através da lente retributiva. O processo penal não consegue atender a muitas das necessidades da vítima e do ofensor. O processo negligencia as vítimas enquanto fracassa no intento declarado de responsabilizar os ofensores e coibir o crime. A partir disso, analisa-se que a transformação do sistema brasileiro de justiça

em direção a uma abordagem mais restaurativa exige mudanças estruturais e culturais, além de um maior reconhecimento dos benefícios desse modelo.

Segundo os dados de dezembro de 2022 em posse da Secretaria Nacional de Políticas Penais (Senappen), sobre a população prisional, observou-se um total de 648.692 presos em celas físicas (somando prisões estaduais e federais). Se comparado ao ano de 2021 (679.577) houve uma pequena queda nos números, no entanto, ainda é um número exorbitante, quando comparado à média mundial, o que evidencia a necessidade de abordagens alternativas à justiça retributiva para lidar com a questão do encarceramento em massa.

Assim, a adoção de uma cultura de paz a partir de medidas restaurativas que em vez de buscar a punição e a vingança, esforcem-se para promover a cura, a reparação e a reconciliação entre as partes envolvidas se tornam cada vez mais inescusáveis na sociedade hodierna. Ainda seguindo a linha de pensamento de Zehr (2008, p. 175), de que, se o crime machuca as pessoas, a justiça deveria acertar tudo para as pessoas e entre elas. Quando um mal é cometido, a questão central não deveria ser "O que devemos fazer ao ofensor?", mas sim "O que podemos fazer para corrigir a situação?".

Segundo da Cruz (2016, p. 30), a punição sem compreensão, sem atender aos anseios do infrator e sem oportunidades de reconstrução social, fortalece sua transgressão, transformando-o em uma liderança negativa que se torna um "troféu" de poder diante dos outros. É fato que em vez de buscar compreender as raízes dos comportamentos transgressores e fixar soluções mais abrangentes, a justiça retributiva concentra-se na imposição de penalidades e na demonstração de autoridade, negligenciando os aspectos de reabilitação e reintegração dos indivíduos à sociedade.

Nesse quesito, Zehr (2008, p. 63), dialoga no sentido de que, quando identificamos algo com um crime, vários pressupostos contribuem na nossa reação: a culpa deve ser estabelecida; a justiça deve vencer e passar necessariamente pela imposição de dor; a justiça é medida pelo processo; a violação da lei define o crime. Assim, a justiça retributiva, ao invés de preocupar-se principalmente com a resolução do conflito e a proteção da vítima, demonstra uma maior ênfase no sentimento de vingança e na imposição da dor como forma de punição.

Enxergando-se pontualmente a Resolução nº 225/2016 em seu art. 6º, é visto que os Tribunais são orientados a promover a colaboração entre instituições e a integração sistêmica com a Rede de Garantia de Direitos e redes comunitárias. São também incentivados para abordagens restaurativas nos contextos institucionais e sociais:

Art. 6º Na implementação de projetos ou espaços de serviço para atendimento de Justiça Restaurativa, os tribunais observarão as seguintes diretrizes:

(...)

V – primar pela qualidade dos serviços, tendo em vista que as respostas aos crimes, aos atos infracionais e às situações de vulnerabilidade deverão ser feitas dentro de uma lógica interinstitucional e sistêmica e em articulação com as redes de atendimento e parceria com as demais políticas públicas e redes comunitárias;

VI – instituir, nos espaços de Justiça Restaurativa, fluxos internos e externos que permitam a institucionalização dos procedimentos restaurativos em articulação com as redes de atendimento das demais políticas públicas e as redes comunitárias, buscando a interconexão de ações e apoiando a expansão dos princípios e das técnicas restaurativas para outros segmentos institucionais e sociais (Resolução CNJ 225/2016).

Para Faccio e Bazo (2020), a culpa e a inocência inseridos no processo da justiça criminal moderna, serão sempre excludentes, contribuindo para a estigmatização e a implicação de uma visão moralista do infrator. Logo, sabe-se que o modelo retributivo tende a, frequentemente, associar o crime ao infrator, e esse rótulo passa a acompanhá-lo ao longo da vida, impactando sua identidade e limitando suas oportunidades de reintegração social. Em consonância, Silva (2018, p. 64), descreve que o Direito Penal é a expressão mais violenta de intervenção, protegendo bens jurídicos relevantes, mas também atingindo direitos fundamentais.

Para Silva, Feitosa e Passos (2016), a justiça restaurativa confronta e desafia a realidade com a informalização e a desjudicialização, mobilizando os atores sociais para formas mais simples de solucionar seus conflitos, contrapondo-se ao sistema judicial burocratizado e monopolizador. Declara-se mais uma vez que esse sistema destaca-se pela sua abordagem voltada para a resolução eficiente e célere de conflitos. Ao invés de seguir um processo adversarial e demorado, a justiça restaurativa enfatiza a participação ativa das partes envolvidas, incluindo o infrator, a vítima e a comunidade.

Achutti (2016, p. 92), afirma que, uma vez que as estatísticas demonstram que a maioria dos ofensores não são presos ou condenados, a justiça restaurativa precisa ser oferecida mesmo que sem a presença do ofensor. Assim, é nítido como o uso do sistema de mediação de conflitos faz com que o Estado preocupe-se em promover a resolução do trauma, oferecendo um ambiente empático e participativo, onde as vítimas são ouvidas, respeitadas e têm suas necessidades de cura e reparação atendidas.

Deduz-se com todo esse aparato teórico, que a justiça restaurativa, ao promover a reconciliação e a restauração dos danos causados, demonstra ser uma abordagem benéfica que pode caminhar em conjunto com a justiça retributiva, permitindo a busca pela responsabilização e pela reparação, ao mesmo tempo em que visa transformar conflitos em

oportunidades de crescimento e cura. Finalmente, Zehr (2008), sintetiza de forma esclarecedora as lentes de ambas as justiças no Quadro 1:

QUADRO 1 - FORMAS DE VER O CRIME

Lente retributiva	Lente restaurativa
1. O crime é definido pela violação da lei	1. O crime é definido pelo dano à pessoa e ao relacionamento (violação do relacionamento)
2. Os danos são definidos em abstrato	2. Os danos são definidos concretamente
3. O crime está numa categoria distinta dos outros danos	3. O crime está reconhecidamente ligado a outros danos e conflitos
4. O Estado é a vítima	4. As pessoas e os relacionamentos são as vítimas
5. O Estado e o ofensor são as partes no processo	5. A vítima e o ofensor são as partes no processo
6. As necessidades e direitos das vítimas são ignorados	6. As necessidades e direitos das vítimas são a preocupação central
7. As dimensões interpessoais são irrelevantes	7. As dimensões interpessoais são centrais
8. A natureza conflituosa do crime é velada	8. A natureza conflituosa do crime é reconhecida
9. O dano causado ao ofensor é periférico	9. O dano causado ao ofensor é importante
10. A ofensa é definida em termos técnicos, jurídicos	10. A ofensa é compreendida em seu contexto total: ético, social, econômico e político

Fonte: Adaptado de Zehr (2008, p. 174)

Desse modo, vislumbra-se que embora a visão retributiva e a visão restaurativa sejam distintas, muitos sistemas de justiça criminal adotam uma abordagem híbrida, incorporando elementos de ambas as perspectivas. O objetivo real é alcançar uma justiça equilibrada, que leve em consideração a gravidade do delito, a responsabilização do infrator e a reparação das consequências danosas para a vítima e a comunidade.

3.2 A justiça restaurativa no âmbito da infância e da adolescência (facilitação vítima ofensor)

Segundo Leite (2022, p. 88), após a Declaração de Genebra (1924), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a consolidação da Carta Internacional dos Direitos Humanos (1966), houve um aumento significativo nas reivindicações políticas, enfatizando a proteção à infância e à adolescência. Assim, é observável, que a conscientização sobre os direitos das crianças e dos adolescentes tem se expandido, impulsionada por avanços

legislativos, avanços nos campos da psicologia e desenvolvimento infantil, além de um maior engajamento da sociedade civil e organizações internacionais.

Ao tratar-se da justiça restaurativa no âmbito da infância e da adolescência, é imprescindível a lembrança ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, especialmente, no que tange às medidas socioeducativas previstas em seu art. 112, incisos I à VII. Vale frisar, que ambas visam promover a responsabilização do adolescente infrator, mas de uma maneira que enfatiza a reparação do dano causado, a reintegração social e a prevenção da reincidência:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (LEI 8.069/90).

A Resolução nº 119, criada em 2006, é um marco significativo na construção do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Desenvolvida em colaboração pelos profissionais do Sistema de Garantia de Direitos, ela foi complementada pela Lei 12.594/2012, que fortaleceu e introduziu novas diretrizes e práticas na área da socioeducação. O SINASE, por meio de uma legislação abrangente, estabelece diretrizes que abrangem desde a investigação do ato infracional até a implementação da medida socioeducativa, preenchendo algumas lacunas ainda presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O atendimento socioeducativo representa um avanço recente no Brasil, refletindo o reconhecimento da necessidade de abordagens diferenciadas para lidar com jovens em conflito com a lei. Historicamente, a compreensão e ações relacionadas a esse tema passaram por transformações significativas, buscando uma abordagem mais integrada e voltada para a ressocialização dos jovens.

Ademais, Leite (2022, p. 92), cita que a consolidação da Doutrina da Proteção Integral e a formação do SINASE, exigiram esforços tanto jurídicos quanto políticos para estabelecer e manter o Direito da Criança e do Adolescente como uma área autônoma do Direito. Desse modo, o desafio de direcionar um olhar voltado para a criança e o adolescente, envolveu uma

mudança de paradigma, uma transformação na percepção de que são sujeitos de direito, com necessidades específicas e uma vulnerabilidade que demanda cuidado e proteção.

Canfield (2017, p. 33), discorre em sua dissertação, que a introdução oficial da justiça restaurativa no Brasil foi pelo Programa “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, que possibilitou a implantação de três projetos pilotos, em Brasília-DF, São Caetano do Sul-SP e Porto Alegre-RS. Ainda soma-se que, naquela época, a justiça restaurativa ainda não era institucionalizada e as práticas eram realizadas através de uma organização não governamental (Justiça Restaurativa para o Século 21), vinculada à Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul (AJURIS).

Diversos projetos têm surgido em diferentes regiões do país, com o objetivo de implementar e promover a justiça restaurativa em diversas esferas, como na área criminal, escolar, comunitária e familiar. Esses projetos buscam não apenas lidar com as consequências do crime ou do conflito, mas também focar a reparação, a reconciliação e a transformação positiva das relações entre as partes envolvidas.

Conforme dados do relatório da Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto realizada em fevereiro/março de 2018 pelo Ministério do Desenvolvimento Social - SNAS (BRASIL, 2018, p. 5), o Brasil possui 117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade. Em acréscimo, a pesquisa ainda destaca que esse quantitativo representa 82% de todas as medidas socioeducativas aplicadas no Brasil, estando as medidas de semiliberdade e internação, compreendidas nos demais 28%.

Assim, compreende-se que a questão do crescente número de jovens infratores no Brasil é um desafio complexo e multifacetado que requer um olhar cuidadoso das causas subjacentes e uma abordagem abrangente para sua resolução. Fatores como desigualdade social, falta de acesso à educação de qualidade, ausência de oportunidades de emprego e violência doméstica desempenham um papel significativo nesse cenário preocupante.

Segundo o caderno de orientações técnicas acerca do Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (BRASIL, 2016, p. 42), equipes da Proteção Social Especial e do Acessuas Trabalho devem se esforçar para proteger a aprendizagem e profissionalização dos adolescentes em medidas socioeducativas, enfrentando suas vivências de violência e violação de direitos. Ademais, o caderno ainda destaca que, é indicado que sejam realizadas oficinas que estimulem o debate com os adolescentes sobre suas aspirações, sobre o mundo do

trabalho, e dinâmicas que facilitem a permanência nos programas de aprendizagem e profissionalização.

Os órgãos encarregados do tratamento de adolescentes em medidas socioeducativas estão enfrentando o desafio de engajar esses jovens no processo de reabilitação, levando em consideração as adversidades que eles enfrentaram, como violências e injustiças, que muitas vezes resultam em um sentimento de descrença e desânimo. Para superar essa situação, é necessário adotar abordagens inovadoras e holísticas, que vão além das simples punições restritivas.

Em sua pesquisa de campo sobre a aplicação das medidas socioeducativas no contexto da medida de liberdade assistida no Distrito Federal, Damasceno (2020, p. 105), esclarece que foram destacadas diversas dificuldades, como a falta de recursos materiais para realização das atividades; precariedade do espaço físico em que o serviço é ofertado; dificuldade das famílias para se deslocarem até o local de atendimento. Damasceno (2020, p. 106) ainda remata, que foi reclamado sobre o desafio da equipe em transformar a determinação judicial em uma demanda psicossocial e violência macroestrutural.

A falta de políticas efetivas de apoio às famílias na execução de medidas socioeducativas, como a liberdade assistida, revela um vazio preocupante no sistema, que dificulta o acompanhamento adequado e a reintegração dos jovens, ressaltando a necessidade urgente de investimentos e programas que fortaleçam esse suporte familiar essencial.

Em seu estudo sobre as contribuições da família no cumprimento da medida de internação de adolescentes de São Luís/MA, Silva (2019), enfatizou a fala de uma das famílias. A mãe ressalta que: “ele pensou que seria abandonado, porque deu muito trabalho. Mas, depois que ficou nessa situação, toda a família vem visitar ele”. E no depoimento do filho internado, esse expôs que: “fico mais tranquilo ao ver minha família do meu lado, através da minha família aprendi a compreender o que é uma medida socioeducativa e me deu força e esperança de ter uma vida”.

Conclui-se que a presença e a participação da família no acompanhamento da medida socioeducativa desempenham um papel crucial no processo de reabilitação e ressocialização do jovem. A liberdade da família em estar envolvida nesse processo é fundamental, pois permite uma conexão afetiva e um suporte emocional contínuo, fortalecendo os laços familiares e contribuindo para a reconstrução do jovem.

De encontro com a Resolução 2002/12 da ONU (CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL DA ONU, 2002), em seus arts. 18 e 19, os facilitadores devem atuar de forma imparcial, com o devido respeito à dignidade das partes. Nessa função, os facilitadores devem assegurar o respeito mútuo entre as partes e capacitá-las a encontrar a solução cabível entre elas. Além disso, os facilitadores devem ter uma boa compreensão das culturas regionais e das comunidades e, sempre que possível, serem capacitados antes de assumir a função.

Portanto, os facilitadores desempenham um papel imprescindível na mediação de conflitos, atuando como guias imparciais e habilidosos no processo de comunicação e negociação entre as partes envolvidas. São também encarregados de criar um ambiente seguro e propício para que os envolvidos possam expressar suas preocupações, interesses e necessidades, buscando soluções que sejam mutuamente aceitáveis.

Achutti (2016, p. 92), descreve que, atualmente, existem variações em torno da mediação, que poderá ocorrer através de um encontro cara a cara (*face-to-face meeting*) entre vítima e ofensor, ou de forma indireta, com o mediador funcionando como um mensageiro entre vítima e ofensor. Achutti (2016, p. 93), ainda agrega que, a maioria dos programas de mediação prevêem a participação apenas dos protagonistas (vítima e ofensor), enquanto alguns permitem que membros das comunidades de apoio das partes (*communities of care*) sejam incluídos.

Chega-se ao resultado de que esses processos não se limitam mais apenas à vítima e ao ofensor, reconhecendo que os conflitos têm impactos mais amplos e podem afetar outras pessoas e relações. Eles levam em consideração os interesses e necessidades de todos os envolvidos, incluindo familiares, amigos, colegas de trabalho e comunidade em geral. Desse modo, esses métodos se tornam ferramentas poderosas para a construção de uma cultura de diálogo, colaboração e justiça restaurativa.

Na análise do programa de justiça restaurativa em São Caetano do Sul/SP para sua tese de doutorado, Tonche (2015, p. 127), observou o andamento do projeto a partir das duas capacitações iniciais, em relação à segunda capacitação, as pessoas teriam abandonado o projeto porque não se sentiram motivadas. Ademais, a pesquisa ainda relata que diante da situação instaurada pelos participantes da primeira capacitação (desistiram pela falta de benefícios), foi dito que para a segunda o juiz teria "prometido" certificados e melhorias, o que de fato não houve.

Constatou-se no estudo, que o que os facilitadores recebem é um lanche da prefeitura "e só" e ainda foi afirmado: "Às vezes não tem papel, às vezes tem que trazer de casa".

Finalmente, os relatos da pesquisa, mostram que apesar dos custos, elas se sentem realizadas exercendo o trabalho de mediadoras e mostram também grande admiração pelo juiz responsável pela implantação do projeto, não tendo, portanto, nenhuma intenção de abandoná-lo.

Importa a explanação, que a pesquisa descrita foi trazida para esse estudo para a compreensão de que a eficácia das medidas de justiça restaurativa vai além de sua existência. Para a transformação nas vidas de jovens em situação de vulnerabilidade, é preciso reconhecer os profissionais que as implementam. Sem a presença desses, as vítimas podem ficar desamparadas, sem a devida atenção e apoio necessários para sua recuperação. Desse modo, cabe o fornecimento de treinamentos especializados, apoio emocional, remuneração justa e recursos adequados para o desenvolvimento das atividades por parte desses mediadores.

3.3 Dignidade humana, proteção integral e justiça restaurativa: prevenção à violência no ambiente escolar

Segundo Evans e Vaandering (2018, p. 14), os formatos iniciais de justiça restaurativa na educação tomaram emprestados os contornos dos ambientes judiciais. Por isso, as escolas adotavam a JF como estratégia para tratar de problemas de comportamento e resolver conflitos e danos. “Contudo, quando as conferências circulares de justiça restaurativa foram implementadas nas escolas e facilitadas com cuidado e consistência, foi ficando mais evidente a importância dos relacionamentos interconectados.” (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 14).

Desse modo, há a percepção de que quando os alunos desenvolvem conexões positivas com seus colegas, professores e outros membros da comunidade escolar, eles se sentem apoiados, valorizados e encorajados a se envolver ativamente no processo de aprendizagem. Além disso, essas conexões também desempenham um papel importante na promoção da saúde mental e do bem-estar dos estudantes. Quando os alunos se sentem conectados e apoiados emocionalmente, eles são mais capazes de lidar com o estresse, a pressão acadêmica e os desafios pessoais.

De acordo com Evans e Vaandering (2018, p. 23), os primeiros projetos de justiça restaurativa nas escolas aconteceram na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos e Grã-Bretanha. Enquanto a JR se difundia na área da justiça criminal, os profissionais acadêmicos começaram a aplicar as práticas no contexto escolar. Outrossim, “durante esse

período de crescimento, Wendy Drewery (Nova Zelândia) e Marg Thorsbrone (Austrália), além de muitos outros, se basearam em práticas indígenas (maori) e abriram caminho para as conferências de grupos familiares no ambiente escolar.” (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 24).

É de conhecimento, que as comunidades indígenas, por exemplo, têm uma rica tradição de justiça restaurativa, baseada em princípios de respeito, equidade, e conexão com a natureza e os outros seres humanos. Esses princípios fundamentais são essenciais para a prática da justiça restaurativa nas escolas, onde se busca a cura e a reconciliação, em vez de punição e exclusão. Ao trazer esses princípios para o ambiente escolar, a justiça restaurativa proporciona oportunidades para que todos os membros da comunidade se envolvam na resolução de conflitos e na construção de relações saudáveis.

De encontro com Evans e Vaandering (2018, p. 22), o caso Elmira (1974), é considerado como a primeira aplicação dos princípios da justiça restaurativa no Ocidente. Esse caso deu início ao que depois foi chamado de programa de reconciliação vítima-ofensor (VORP):

No caso Elmira, um oficial de liberdade condicional canadense e voluntário do *Mennonite Central Committee* experimentou uma abordagem mais comunitária para lidar com um incidente que envolvia dois jovens acusados de vandalismo. Aos dois rapazes foi dada a oportunidade de se encontrarem com suas vítimas para oferecer restituição. O resultado foi um sucesso. Seguindo o modelo de Elmira, outros programas de reconciliação vítima-ofensor foram criados, inicialmente dentro do sistema de justiça criminal e depois dentro do sistema de justiça para a infância e juventude. (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 23)

É sabido que o modelo de reconciliação vítima-ofensor é um sucesso porque permite que vítimas e ofensores se reconciliem, aprendam uns com os outros e construam relações baseadas na compreensão, no respeito mútuo e na empatia. Ao capacitar as pessoas a se curarem e a se transformarem, esse modelo oferece uma nova perspectiva de justiça que vai além da punição, contribuindo para a construção de uma sociedade mais pacífica e compassiva.

Consoante Carneiro (2017, p. 99), a violência simbólica, que depende de cúmplices silenciosos, na qual a imposição de uma determinada cultura é dissimulada em cultura escolar, encontra nos recursos punitivos um meio de consolidação. Entretanto, entende-se que o verdadeiro objetivo das instituições deve ser de nutrir talentos e habilidades, promovendo um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e o crescimento individual. Aborda-se também que o enfoque restaurativo promove o autêntico reconhecimento da diversidade e a promoção de relações igualitárias.

Segundo Evans e Vaandering (2018, p. 46), um dos segredos para nutrir relacionamentos saudáveis é o estabelecimento de ambientes de aprendizado justos e equitativos e, igualmente, a habilidade de acessar as dinâmicas de poder nos relacionamentos a fim de tratar o conflito e o dano. Assim, uma escola verdadeiramente igualitária, é aquela que garante a todos os alunos oportunidades justas e acessíveis para aprender, crescer e alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas origens, habilidades ou circunstâncias.

Evans e Vaandering (2018, p. 50), ainda ressaltam que todos os dias crianças e educadores se vêem em situações diversas na escola, devido a marginalização por sua raça, gênero ou orientação sexual. Para compreender essa realidade, é importante entender a essência da justiça e da equidade. Logo, Evans e Vaandering (2018, p. 51), ressaltam a natureza da justiça básica na JRE, que trata da busca recíproca daquilo que precisa-se para o bem-estar individual e coletivo. “E a equidade denota resultados igualmente bons, em que todos recebem o que precisam para ter bem-estar.” (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 54).

Portanto, é fundamental que educadores, administradores escolares e a comunidade em geral se comprometam em criar um ambiente escolar onde a justiça e a equidade sejam priorizadas. Isso envolve a implementação de políticas e práticas que garantam a igualdade de oportunidades, a diversidade representativa e a promoção de um ambiente inclusivo, onde todos os alunos sejam respeitados e capacitados a alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas circunstâncias individuais.

Ainda tratando-se de relacionamentos justos e equitativos, para Evans e Vaandering (2018, p. 57), os processos circulares, por exemplo, permitem que todos no círculo tenham a oportunidade de falar a partir de sua própria experiência. Ninguém é mais importante que os outros e a perspectiva de todos é respeitada. Logo, conclui-se que os círculos restaurativos fortalecem os laços comunitários, cultivam empatia, compreensão mútua e respeito. Eles são incentivadores da resolução pacífica de conflitos, prevenindo futuras transgressões e contribuindo para a construção de relações saudáveis e resilientes.

Segundo Evans e Vaandering (2018, p. 60), a justiça restaurativa nas escolas procura tratar das necessidades subjacentes, como a necessidade de autonomia do aluno. Nas escolas comprometidas com a JRE coloca-se ênfase na tomada de decisões partilhadas e no uso do “poder com” ao invés de “poder sobre” os outros. Assim, ao evitar o uso do poder sobre o outro, a justiça restaurativa busca empoderar os indivíduos envolvidos, encorajando-os a assumir a responsabilidade por suas ações e a buscar maneiras de reparar o dano causado.

De acordo com Evans e Vaandering (2018, p. 65), a participação equitativa na JRE não se limita aos alunos. Convidam-se copeiras e faxineiros para as reuniões, por exemplo. Chamam-se os professores para as decisões quanto ao programa e pedagogia, além dos membros da família. Portanto, quando a justiça restaurativa atinge todos os membros da comunidade escolar, ela cria um poderoso impacto transformador. Fortalecem-se os laços entre os membros da comunidade, promove-se a resolução pacífica de conflitos e cultiva-se um clima escolar positivo, onde todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Evans e Vaandering (2018), exemplificam o modo de ser aplicada a matriz de relacionamento nas escolas através de uma professora de quarta série comprometida com a JRE:

“O que está acontecendo para que tenham dificuldade de se concentrarem na tarefa?”. Eles contam que a tarefa é muito semelhante à que faziam na terceira série. Chris fica impressionada com suas ideias quando ela pergunta: “O que faremos a esse respeito?”. Ao legitimá-los como seres humanos em crescimento e que reagem ao seu contexto. Chris os torna responsáveis e os apoia de modo colaborativo. Ela não tenta controlá-los, mas os envolve na solução. (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 73)

Ao utilizar a matriz de relacionamento, a JRE capacita os alunos, professores e demais membros da comunidade escolar a refletirem sobre suas próprias contribuições para os relacionamentos, a assumirem responsabilidade por suas ações e a se envolverem em processos de reparação e reconciliação, quando necessário. Colaborando, desse modo, no fortalecimento dos laços dentro da escola.

De acordo com Evans e Vaandering (2018, p. 78), o clima escolar é muito influenciado pelo modo como os adultos se relacionam. Se temos um envolvimento autêntico com pares e colegas, servimos de modelo para crianças e jovens, que aprendem o respeito e o cuidado mútuo. Assim, é perceptível que as crianças e os adolescentes estão constantemente observando e absorvendo o comportamento dos adultos ao seu redor. Os professores desempenham um papel crucial nesse processo, pois são figuras de autoridade e influência na vida dos alunos.

Evans e Vaandering (2018, p. 80), também destacam que qualquer abordagem, inclusive da JRE, pode causar danos quando os envolvidos na sua implementação desconhecem suas crenças e valores fundamentais, ou as daqueles que criaram as abordagens a serem implementadas. Logo, a explicação dos valores da justiça restaurativa ajuda a superar as resistências que possam surgir. À medida que as pessoas compreendem que não é sobre

impunidade ou minimização das consequências, mas sim sobre responsabilização, cura e transformação, elas estão mais dispostas a abraçar essa abordagem.

Para um melhor domínio sobre a JRE, é indispensável frisar sobre os círculos de conversa, e Evans e Vaandering (2018), abordam o tema de maneira indubitável:

Do ponto de vista concreto, o grupo se senta em círculo e, com a orientação de um facilitador ou “guardião do círculo”, discute tópicos previamente acordados de modo que todos ganham a oportunidade de partilhar. Um objeto significativo para o grupo (e.g.: uma pedra, uma planta, um brinquedo de pelúcia, etc.), em geral chamado de “bastão de fala”, é passado de uma pessoa para a outra ao seu lado, dando volta no círculo e indicando de quem é a vez de falar. (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 81)

Desse modo, nesse círculo, cada participante é encorajado a falar de maneira respeitosa e a ouvir com empatia. Todos têm a oportunidade de compartilhar suas perspectivas, sem julgamentos ou interrupções, e são encorajados a se colocar no lugar do outro, buscando compreender diferentes pontos de vista. Ao considerar diferentes ideias, é possível encontrar soluções mais criativas, justas e duradouras para os desafios enfrentados.

Para Silva (2022, p. 103), os Círculos, como ambientes estruturados e preocupados com a qualidade das relações e a expressão cuidadosa dos afetos, sentimentos e emoções, parecem contribuir para o reequilíbrio entre as dimensões cognitiva e afetiva de seus participantes. Isto posto, com esse tipo de abordagem, os conflitos trazidos serão enfrentados com maior facilidade, e ao se fazer as perguntas certas, os participantes se sentirão cada vez mais confortáveis para se abrirem.

Como forma de exemplificar a JRE na prática, Evans e Vaandering (2018), trazem a escola *Eastpoint Community School*, que desenvolveu um plano de cinco anos para integrar a JRE na cultura escolar, e tiveram os seguintes resultados:

- Alunos, professores, administradores, famílias e comunidades estavam vivenciando melhores relacionamentos na escola;
- As políticas de JRE tinham sido desenvolvidas;
- Os índices de suspensões tinham caído 45%;
- O índice de alunos formados cresceu 30%;
- A municipalidade solicitou que representantes da Eastpoint comessem a trabalhar junto a outras escolas a fim de implementar a metodologia em todas as escolas do município (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 111).

Logo, percebe-se que a abordagem da justiça restaurativa nas escolas tem mostrado resultados encorajadores. Os estudantes têm a chance de aprender com seus erros, assumir a responsabilidade por suas ações e se envolver ativamente no processo de reparação. Isso não apenas contribui para a resolução dos conflitos, mas também fortalece os laços comunitários, promovendo uma cultura de respeito, tolerância e cooperação.

Santos (2019, p. 44), deixa a lição de que as práticas circulares são utilizadas com o objetivo de interromper conflitos e animosidades, conferindo relevo às vivências compartilhadas aumentando o senso comunitário ou de interligação entre os envolvidos. Portanto, consuma-se que o olhar para as raízes das relações no ambiente escolar é fundamental para compreender e abordar os desafios de forma holística, promovendo uma transformação significativa e duradoura na convivência e no bem-estar dos estudantes. Pranis (2010), trabalha muito bem essa questão:

Os Círculos de Paz oferecem um modo de reunir as pessoas para conversas difíceis e para trabalhar e vencer conflitos e dificuldades. O Processo do Círculo é uma maneira de formar o quadro mais abrangente possível sobre nós mesmos, o outro, e as questões em pauta, possibilitando que todos caminhem juntos de modo benéfico. (PRANIS, 2010, p. 91)

Finalmente, o capítulo abordou de maneira sucinta sobre a importância da justiça restaurativa no sistema penal e, principalmente, nas escolas como medida preventiva do crime, que reside na sua capacidade de promover a responsabilização, cura e reconciliação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais pacífica, onde os conflitos são administrados de forma construtiva e os indivíduos são empoderados a buscar caminhos alternativos à violência e à delinquência.

4 APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De maneira inicial, é necessário pontuar que o primeiro projeto escolhido está ligado às práticas restaurativas, enquanto o segundo, refere-se à metodologias ativas que são alinhadas à justiça restaurativa. Outrora, os critérios que justificam a escolha dos projetos abordados, encontram-se no fato dos estados de São Paulo e Distrito Federal serem pioneiros em justiça restaurativa no Brasil e serem referência até os dias atuais. Assim, analisou-se integralmente os relatórios dos dois projetos escolhidos, tanto em relação ao conteúdo, quanto ao discurso de cada participante.

4.1 Análise das potencialidades e fragilidades da implementação da justiça restaurativa nas escolas a partir do projeto: “Vozes da Paz”.

Inicialmente, analisou-se nesse trabalho, o relatório do projeto Vozes da Paz entre os anos de 2012 à 2014 (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS, 2016, p. 4), o qual, está presente em todos os segmentos do universo escolar: corpo docente, funcionários, direção, entes estatais, pais e comunidade e objetiva promover um consenso por meio da mediação comunitária. Além disso, o projeto envolve o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios – TJDF, por meio do Programa Justiça Comunitária e o Governo do Distrito Federal – GDF, por intermédio da sua Secretaria de Estado de Educação – SEDF (TJDF, 2016, p. 6).

O Projeto Vozes da Paz surgiu a partir da experiência de 14 anos de atuação do Programa Justiça Comunitária – PJC, que desenvolve ações voltadas para a democratização do acesso à justiça, para a resolução pacífica dos conflitos e para a promoção da coesão social. Essas ações são realizadas por membros voluntários da comunidade e ocorrem por meio da educação para os direitos, da mediação comunitária e da animação de redes sociais. Os voluntários são selecionados e preparados para atuarem como Agentes Comunitários de Justiça e Cidadania. A experiência dos Agentes Comunitários na comunidade contribuiu para o desenvolvimento da proposta do PJC no espaço escolar. (TJDF, 2016, p. 5)

Assim, fazendo uma ponte com os capítulos anteriores, afirma-se mais uma vez que ao implementar programas de mediação nas escolas, os estudantes são capacitados com habilidades essenciais de comunicação, empatia e resolução de problemas, que são aplicáveis não apenas dentro da sala de aula, mas também em suas interações diárias. Esses projetos promovem aos alunos um espaço seguro para expressarem suas preocupações e ouvirem as perspectivas dos outros, alcançando o diálogo e a compreensão mútua.

No que tange às estratégias de elaboração do projeto, de acordo com o relatório (TJDFT, 2016, p. 7), o perfil das escolas participantes foi o seguinte: séries do 5º ao 9º ano; faixa etária de 10 a 16 anos; turnos matutinos e vespertinos, escolas localizadas na cidade de Ceilândia, bem como as escolas terem rotinas de registros no livro de ocorrências. Referente à forma de atuação do Projeto, seria aplicado em cinco escolas: 03 (três) escolas para execução do Projeto e 02 (duas) para controle de dados. Entre as três escolas escolhidas, estão a Escola Classe 07 (atual Centro de Ensino Fundamental 35), Escola Classe 60 (atual Centro de Ensino Fundamental 34) e Centro de Ensino Fundamental 30.

Além disso, o relatório adiciona que os Centros de Ensino Fundamental 25 e 27 foram escolhidos como escolas controle. Estas escolas forneceriam dados para serem utilizados na avaliação de impactos sociais do Projeto e teriam prioridade na participação como escola de execução, com a expansão do Projeto. E sobre o Círculo da Paz, os membros seriam em número de 10 (dez) integrantes, escolhidos independentemente de participarem do Conselho Escolar e, teriam que ser representantes dos seguintes segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, funcionários, professores e direção, sendo recomendável a participação, caso houvesse na escola, de orientadores escolares.

A sensibilização teve início em dezembro de 2012 e foram realizadas nas três escolas de execução do Projeto, CEF 35, CEF 30 e CEF 34, com os seguintes objetivos: apresentação e expectativas pessoais, apresentação do Programa Justiça Comunitária, apresentação do Projeto “Vozes da Paz”, explanação e debate sobre a missão do “Círculo de Paz”. (TJDFT, 2016, p. 8)

O relatório (TJDFT, 2016, p. 11-12), também disserta sobre o processo de sensibilização dos alunos de séries finais e iniciais. A atividade definida para os alunos das séries finais incluía brincadeiras, histórias e perguntas reflexivas sobre a temática da paz, que foram realizadas em cada turma. O objetivo era facilitar a integração dos alunos com a equipe e refletir sobre a diversidade de opiniões deles. Após a discussão, a equipe do PJC apresentava a proposta do Projeto Vozes da Paz, com o intuito de sensibilizá-los para outras formas eficazes de resolução de conflitos.

Ademais, sobre os alunos das séries iniciais, foi desenvolvida atividade lúdica de teatro através de bonecos de fantoche. Após a apresentação, a equipe fazia perguntas reflexivas sobre os resultados da disputa entre os personagens e sobre a possibilidade de resolução do conflito de forma pacífica. Esses objetivos eram associados ao intuito do Projeto Vozes da Paz. Desse modo, visualizando-se a ideia da JF nas escolas, observa-se no projeto, a cooperação entre os alunos, com o estímulo de habilidades de resolução de problemas,

empatia e compreensão mútua. Ao serem incentivados a se envolverem em discussões construtivas, os alunos aprendem a lidar com as diferenças do dia-a-dia.

Em 2013, foram ministrados dois cursos de capacitação, realizados no CEF 35 e no CEF 34, formando 21 membros das escolas participantes do Projeto. O curso, com duração de 16h/aula, abordou os temas referentes à compreensão dos conflitos, às noções gerais de mediação comunitária, à animação de redes sociais, à promoção da cultura de paz no ambiente escolar e ao fluxo de atendimento do Projeto Vozes da paz. (TJDFT, 2016, p. 14)

Outrora, o relatório (TJDFT, 2016, p. 16), explica que a proposta inicial do curso de formação era fazer com que os membros do Círculo da Paz se tornassem referência na comunidade escolar a partir das seguintes atividades: acolhimento das pessoas que apresentassem conflitos, realização de discussão de triagens, proposição de ações de promoção da paz, animação das redes sociais e encaminhamentos para a rede social de Ceilândia ou para a equipe do PJC, no caso de mediações comunitárias. Após a formação, percebeu-se que o formato proposto pelo projeto não correspondia à realidade dos conflitos, que exigiam ações imediatas para resolução. Assim, as atividades de promoção da paz foram ajustadas para lidar com os conflitos emergentes, resultando em conquistas significativas.

Após a explanação da formação dos membros, o relatório (TJDFT, 2016, p. 17), também trouxe a avaliação parcial do projeto realizada em 2013. Assim, discursou-se que o CEF 30 foi a instituição de ensino que teve a maior quantidade de indivíduos formados no Círculo, alcançando um total de 9 (nove) membros após a conclusão do segundo programa. Apesar disso, as atividades do projeto se concentraram principalmente em apenas 2 (dois) participantes, uma professora coordenadora e uma orientadora educacional. Elas participaram do primeiro programa de formação dos Círculos da Paz e expressaram o isolamento da escola, assim como a falta de parceiros para auxiliá-las.

Ademais, durante o curso, a equipe do Projeto Justiça e Cidadania (PJC) apresentou uma proposta de ação que incluía o trabalho em conjunto com a comunidade local, como uma possível intervenção. Como já abordado nesta pesquisa, a participação ativa da comunidade no ambiente escolar fortalece a educação como um todo, criando um ambiente de colaboração, troca de conhecimentos e apoio mútuo. Os pais podem contribuir com suas experiências e perspectivas, os alunos podem se envolver em projetos e atividades, os funcionários podem trazer suas habilidades e conhecimentos específicos, e assim por diante.

Em complemento, o relatório (TJDFT, 2016, p. 18-19), explica que a formação de um Círculo da Paz atuante enfrentou desafios no CEF 34. No primeiro curso, não houve participação de membros dessa escola, enquanto no segundo curso apenas três membros (um

aluno, uma mãe de aluno e um professor) estiveram presentes. No entanto, esses três membros apresentaram justificativas para não poderem formar o Círculo da Paz, o que levou à necessidade de realizar outro curso de formação com novos participantes.

Já no CEF 35, foi estabelecido um Círculo da Paz altamente ativo, com a capacitação de seis membros para integrá-lo. Um membro foi capacitado no primeiro curso, enquanto os outros cinco foram capacitados no segundo curso. Após concluírem a capacitação, os membros do Círculo da Paz se apresentaram perante toda a comunidade escolar, além de incentivarem o engajamento de todos na busca pela promoção da paz na escola. Além disso, eles conduziram uma pesquisa na comunidade escolar utilizando um questionário, que abordava os conflitos existentes na escola, permitindo também que os participantes expressassem suas opiniões sobre possíveis soluções.

Na pesquisa de campo de Pereira e Guimarães (2021) sobre justiça restaurativa nas escolas, na narrativa dos professores entrevistados, foi constatado desafio de engajar plenamente todos os membros da comunidade escolar nas propostas que requerem sua implementação, seja devido à falta de conhecimento, falta de tempo e motivação, ou devido à fragilidade da rede de apoio. Logo, nota-se que uma das principais dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar é a falta de apoio adequado para lidar com os conflitos. Essa carência de suporte pode resultar em uma série de desafios e obstáculos no ambiente escolar.

Referente à inclusão de novas escolas para o projeto, o relatório (TJDFT, 2016, p. 21), descreveu diversas dificuldades devido à falta de recursos humanos de algumas instituições solicitadas. Assim, em abril de 2014, o projeto contava com a participação de apenas uma escola (CEF 35). Optou-se pela continuidade do projeto, porém, com apenas 02 (duas) escolas, havendo a inclusão do CEF 20, a partir da indicação da coordenadora do CEF 35.

Apesar dos CEFs 30 e 34 não terem permanecido no projeto (TJDFT, p. 22), o relatório destaca algumas atividades enriquecedoras que ocorreram com a participação dessas escolas. O CEF 30 objetivou fortalecer o contato com o Conselho Tutelar; marcar reunião com potenciais parceiros interessados em promover a paz no ambiente escolar – participaram a Polícia Civil e o Conselho Tutelar; convidar palestrantes para conversar com os alunos sobre drogas e buscar parceiros que pudessem falar sobre temas relacionados à paz na escola.

Referente ao CEF 34, apesar da falta de representantes de outros setores, a coordenadora da escola se envolveu intensamente no projeto, participando de capacitações, supervisões e reuniões com parceiros, como a Polícia Civil e o Conselho Tutelar de Ceilândia. Ela também mobilizou os professores para realizar uma prova temática sobre a paz e convidou um palestrante para promover o debate sobre a violência com os alunos. Essas ações

foram motivadas por um incidente de violência física nas proximidades da escola e culminaram na organização de uma passeata pela paz em conjunto com outra escola.

Logo, enxerga-se a efetivação do projeto no que se refere às ações restaurativas no ambiente escolar, mostrando-se notavelmente mais eficazes quando comparadas a abordagens punitivas ou meramente disciplinares. Ao adotar uma abordagem restaurativa, a ênfase é colocada na reparação do dano causado, na construção de relacionamentos saudáveis e na promoção de um ambiente escolar seguro e inclusivo.

No que concerne às escolas que permaneceram no projeto, o relatório (TJDFT, 2016, p. 23), destaca que no CEF 35, o Círculo da Paz, composto por seus membros, desenvolveu um subprojeto visando a realização de uma gincana da paz, que consistiria em diversas atividades para o ano letivo de 2013. Essa iniciativa envolveu e incentivou a participação de todos os membros da comunidade escolar, que se engajaram ativamente nas ações propostas:

Foram desenvolvidas as atividades das Assembleias Escolares, cujo objetivo é a democratização do espaço escolar, a oportunidade do diálogo, da escuta ativa, do reconhecimento do outro e da corresponsabilidade em relação aos problemas vivenciados no ambiente escolar. Essa atividade aconteceu na forma de rodas de conversa, em cada sala de aula, sendo o professor conselheiro o responsável em mediar os conflitos apresentados. (TJDFT, 2016, p. 23)

Ademais, o relatório (TJDFT, 2016, p. 26), salientou que no CEF 20, o Círculo da Paz deu início às suas atividades promovendo o Projeto por meio de uma oficina de apresentação. Durante essa dinâmica, foi exibido um vídeo intitulado "a menina do vestido azul", o qual estimulou uma reflexão acerca da responsabilidade compartilhada dos alunos na disseminação da paz dentro do ambiente escolar. Além disso, o Círculo da Paz utilizou o teatro como recurso, encenando conflitos e promovendo debates sobre as maneiras pacíficas de lidar com tais situações. Ainda realizou-se:

Com intuito de favorecer a humanização das relações entre os membros da comunidade escolar, foi promovido o dia do abraço. Esta atividade visava à integração e ao acolhimento dos membros da comunidade escolar. Os integrantes do Círculo da Paz recepcionavam as pessoas com abraços, o que favorecia a construção de um clima harmônico, bem como estimulava a proximidade entre elas. (TJDFT, 2016, p. 29-30)

Rosenberg (2006, p. 21), cita que quando nos concentramos em tornar mais claro o que o outro está observando, sentindo e necessitando em vez de diagnosticar e julgar, descobrimos a profundidade de nossa própria compaixão. Desse modo, avalia-se que as atividades desenvolvidas nas escolas são métodos que envolvem a criação de um espaço seguro e inclusivo, no qual, os envolvidos têm a oportunidade de se expressar, ouvir uns aos

outros e buscar soluções colaborativas. Os alunos são incentivados a desenvolver empatia, a entender as consequências de suas ações e a buscar reparação e reconciliação.

O relatório (TJDFT, 2016, p. 34), também descreve os resultados alcançados com o projeto no biênio 2013-14. A colaboração entre os membros do Círculo da Paz e a comunidade escolar resultou em uma maior integração, conforme observado nas escolas participantes do Projeto. Isso possibilitou a identificação e discussão de situações e problemas presentes no ambiente escolar. Por meio de ações conjuntas, foi possível mapear essas situações problemáticas na escola, identificar suas possíveis causas e planejar atividades para resolvê-las. Ademais, reparou-se:

Outro resultado observado foi o empoderamento das pessoas, principalmente dos alunos, na condução das questões escolares relacionadas aos conflitos. Isso ocorreu a partir de atitudes de protagonismo percebidas em suas ações e experienciadas pelos membros do Círculo da Paz, principalmente no tocante à responsabilidade e à cooperação na construção da cultura de paz. (TJDFT, 2016, p. 35)

Para além disso, no que se refere à avaliação do projeto, o relatório (TJDFT, 2016, p. 38), apresentou a metodologia de grupo focal, a qual, foi aplicada em duas escolas - CEF 20 e CEF 35 - de Ceilândia/DF, com direção, professores, alunos e funcionários, e teve o objetivo de avaliar a execução do Projeto Vozes da Paz nos pontos seguintes: construção da cultura de paz; democratização do espaço escolar; participação da comunidade escolar nas ações desenvolvidas pela escola; inserção dos princípios da mediação como forma de resolução de conflitos:

A realização do grupo focal ocorreu em 28/04/2015 no CEF 35, com a participação de 1 representante de aluno, 3 de professor, 1 de membro da Direção e 1 de funcionário, mas sem representante de pai de alunos. No CEF 20, a avaliação aconteceu no dia 29/04/2015, com a participação de 6 representante de aluno, 7 de professor, 1 de membro da Direção e nenhum representante de funcionário e pai de alunos. Em ambos os centros de ensino, a aplicação do grupo durou aproximadamente 2 horas e foi aplicado por servidoras do PJC. (TJDFT, 2016, p. 38)

Assim, no que tange aos resultados alcançados, o relatório (TJDFT, 2016, p. 39) demonstrou que: a motivação da comunidade escolar foi significativa, com grande adesão, o que contribuiu para a implantação do Projeto nas escolas num primeiro momento, mas que ficou prejudicada ao longo da implementação, principalmente pelo rodízio de alunos e professores e pelas interrupções no calendário escolar.

Outrossim, houve a democratização do espaço escolar, que foi vivenciada no grupo Círculo da Paz e começou a ocorrer entre os membros dos segmentos escolares, além disso, teve o protagonismo, principalmente dos alunos; a participação e a inserção de estudantes foram avaliadas positivamente, destacando que a escuta ativa foi o princípio da mediação

mais eficaz na melhoria dos relacionamentos; em relação à construção da cultura de paz, foi ressaltada a diminuição de conflitos no espaço escolar.

Desse modo, coleta-se a partir desses resultados, o fim principal desta pesquisa: a comprovação de que a inserção da justiça restaurativa no espaço escolar de fato funciona como ponte para relacionamentos mais saudáveis e um crescimento não apenas cognitivo, mas também humano por parte das crianças e adolescentes. Ademais, influencia pontualmente no afastamento desses indivíduos da criminalidade e da violência, a partir de ações que permitem que esses jovens adquiram um espírito de liderança e passem a lidar muito melhor com seus traumas adquiridos pelos contextos problemáticos que geralmente estão inseridos.

Importa destacar, que o projeto Vozes da Paz segue atuante, segundo o relatório de atividades do programa Justiça Comunitária, do período de janeiro-junho de 2022 (TJDFT, 2022, p. 4), e teve como principais destaques nesse tempo: capacitação de profissionais da educação para desenvolverem a cultura da paz e a mediação de conflitos no ambiente escolar, bem como, ações de promoção de diálogos circulares para integração de toda a escola e comunidade escolar, visando a redução da violência:

O curso foi ministrado pelos servidores do Programa Justiça Comunitária e contou também com a participação de profissionais da educação, cujas escolas participaram do Programa Vozes da Paz. Os temas “Mediação Comunitária”, “Pessoas e conflitos”, “Cultura de Paz”, “círculos comunitários”, “comunicação não violenta”, “Boas práticas do Vozes da Paz”, “Redes” e “Planejamento do Vozes da Paz nas escolas” foram tratados nas 20 horas aula da ação educativa, que foi oferecida em duas turmas, sendo uma online e outra presencial, com 77 inscritos, ao todo. Dentre os inscritos, estiveram presentes profissionais das regionais de ensino de Ceilândia, Samambaia, Taguatinga, entre outras. (TJDFT, 2022, p. 4)

Para Andrekowicz e Rosas (2020), para evitar transferências de responsabilidades e efetivar as práticas restaurativas, a escola deve obter uma boa gestão democrática formando um conjunto interconectado e uma estrutura de organização para efetivação dos jovens que frequentam a escola. Portanto, é perceptível que ainda há um longo caminho a se percorrer para uma aplicação efetiva da JR no ambiente educacional, primordialmente, no que se refere ao investimento em recursos humanos para o melhoramento dos espaços utilizados para os projetos e na preparação contínua dos profissionais, para que seja uma prática permanente nos espaços escolares.

4.2 Análise das potencialidades e fragilidades da implementação da justiça restaurativa nas escolas a partir do projeto: “Aprendizado Ativo no Cotidiano Escolar: Capacitação de Professores em Oficinas de Estudo”

Partindo-se para a análise do segundo relatório (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 1), serão vistos os resultados da aplicação do projeto “Aprendizado Ativo no Cotidiano Escolar: Capacitação de Professores em Oficinas de Estudo”, que objetiva a possibilidade do professor utilizar a sala de aula para desenvolver a autonomia dos alunos, tornando-os mais ativos. Isso pode ser atingido com a aprendizagem ativa no cotidiano escolar por meio de Oficinas de Estudo. Assim, foram aplicadas Oficinas em dez escolas localizadas na cidade de São Paulo, para medir a aprovação pelo contato com essa didática e capacidade dela ser replicada em formações curtas e práticas entre os professores.

Em acréscimo, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 6), traz que foi optado por trabalhar com escolas de Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano) e Ensino Médio, com índices satisfatórios e insatisfatórios de proficiência, em bairros centrais e periféricos, de Ensino Integral (apoiadas pelos Parceiros da Educação²) e ensino regular. Havia o objetivo de observar em que contextos as Oficinas de Estudo se mostrariam mais ou menos efetivas. Visualiza-se no Quadro 2, a estrutura das oficinas de estudo:

QUADRO 2 ESTRUTURA DAS OFICINAS DE ESTUDOS

Etapa	Duração (aproximada)	Descrição simplificada
Introdução	5 minutos	Informar os alunos sobre a atividade
Orientação		Prof. orienta 4 etapas intuitivas de estudo:
1º) Leitura Panorâmica	1-2 minutos	“Ler rapidamente, para ficar com uma ideia geral”
2º) Marcação/Sublinha	15-25 minutos	“Destacar o que parece mais importante”
3º) Anotações	10 minutos	“Anotar como quiser o que destacou”
4º) Exercícios	5 minutos	“Tentar responder a perguntas postas na lousa”
Fechamento	5 minutos	Realização de questionário com alunos

Fonte: Adaptado de Seduc-SP (2016, p. 8)

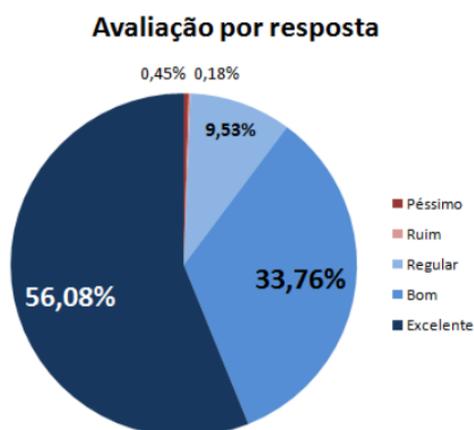
Além disso, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 8-9), aborda que os alunos responderam a um questionário de forma anônima, com a finalidade de coletar dados que permitissem avaliar como é a recepção dos alunos sobre as Oficinas de Estudo. Logo, foram levantados os seguintes questionamentos: “Como você avalia essa atividade?”; “Você nota que melhorou

seu conhecimento sobre o conteúdo do texto?"; "O professor deu uma aula: () ensinando sobre o conteúdo do texto () ensinando sobre como estudar o conteúdo do texto"; "Deixe um comentário (opcional)".

Ademais, relacionado à execução do projeto e alunos participantes, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 11-12) descreve que foram realizadas um total de 44 Oficinas de Estudo com alunos nas dez escolas, sendo elas: EE Alberto Torres; EE Oswaldo Aranha; EE Alexandre Von Humboldt; EE Profª Guiomar Rocha Rinaldi; EE Samuel Klabin; EE Odair Martiniano da Silva Mandela; EE Prof. Lourival Gomes Machado; EE Maria Ribeiro Guimarães Bueno; EE Prof. Daniel Paulo Verano Pontes; e EE Senador Adolfo Gordo. Obteve-se um retorno de, no total, 1.102 questionários.

Outrossim, houve turmas com 44, outras 24 e, no extremo inferior, apenas 8 alunos. E, finalmente, a proporção de alunos, segundo a etapa de ensino, equilibrou Ensino Fundamental e Médio, com destaque para alunos do 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Sob outro viés, referente a análise dos resultados, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 14-15), disserta que considerando a totalidade dos alunos, 89,8% avaliaram positivamente as Oficinas de Estudo, concluindo-se que a meta de 75% foi atingida. Ademais, ao observar a média de respostas positivas em cada escola, a meta foi atingida em todas as escolas que participaram do estudo. Os resultados positivos podem ser observados na Figura 1:

Figura 1 – Avaliação por resposta



Fonte: SEDUC-SP (2016, p. 14)

Segundo Schilling (2018), em sua pesquisa sobre a mediação de conflitos no espaço escolar, propõe-se trabalhar nas tensões, na densidade do debate, superando aquilo que aparece como óbvio ou evidente, exercitando a possibilidade de que nosso olhar seja mais livre sobre as tramas da contemporaneidade, que se inserem, na educação, de forma peculiar.

Portanto, evidencia-se que essa aplicação efetiva de justiça restaurativa em escolas, priorizando a autonomia do aluno, consegue trabalhar questões que muitas vezes o estudante carrega, e não possui estruturas para sanarem esses impasses. Ao demonstrar que sua presença e participação importam, ele sente-se muito mais acolhido e disposto a trabalhar em equipe.

Ademais, sobre a nota média dada pelos alunos para esse primeiro contato com a aprendizagem ativa por meio das Oficinas de Estudo, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 16-17), demonstra que em todas as instituições, o conceito médio dos alunos ficou entre “Bom” e “Excelente”, com uma oscilação muito leve. Em acréscimo, mesmo com a diversidade das turmas, não foi observada uma variação significativa na forma como os estudantes avaliaram as oficinas. Isso sugere que o público da escola, o perfil ou tamanho das turmas e até mesmo a etapa de ensino não foram elementos determinantes para o sucesso do projeto. O que permanece como motivação dessa aprovação é a natureza da proposta em si.

No que diz respeito ao aprendizado percebido, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 18), esclarece que o quesito mais importante constatado em relação à aprendizagem foi se os alunos se percebiam como agentes desse aprendizado, mais do que se o conteúdo utilizado foi apreendido ou não com perfeição. Desse modo, foi oferecida a seguinte pergunta: “Você nota que melhorou seu conhecimento sobre o conteúdo do texto?”. A partir disso, coletou-se que em todas as escolas, uma taxa extremamente alta (em média 97%) de alunos, perceberam aprender com base em seu próprio trabalho individual.

Portanto, nota-se que ao proporcionar aos alunos a autonomia de serem envolvidos no processo de solução de problemas, projetos como esse, baseados na justiça restaurativa, fortalecem sua capacidade de tomar decisões responsáveis. Isso contribui para o crescimento pessoal dos alunos, uma vez que eles têm a oportunidade de refletir sobre suas ações, compreender o impacto que tiveram nos outros e buscar maneiras de reparar o dano causado. Além disso, há um papel preventivo, pois esse senso de segurança reduz as chances dos alunos abandonarem a escola ou se envolverem em comportamentos desviantes que poderiam levá-los à criminalidade. Em complemento, o relatório (SEDUC-SP, 2016), descreve:

Além disso, é importante ressaltar a uniformidade da percepção dos alunos a esse respeito considerando as respostas de cada turma. A menor taxa de aprendizado foi de 87% (em 2/44 turmas), sendo que em 27/44 turmas a taxa foi de 100%. Portanto, é possível afirmar que as Oficinas de Estudo ministradas segundo o roteiro do projeto são uma alternativa eficaz para promover o envolvimento dos alunos no aprendizado em sala de aula. (SEDUC-SP, 2016, p. 19)

Sobre a rejeição e aprovação do projeto, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 20), aponta que houve unanimidade dos alunos (99,36%) quanto à aprovação das Oficinas de Estudo.

Apenas 7/1102 avaliações foram negativas, sendo a rejeição próxima à nulidade (0,63%). Outrossim, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 22), apresenta que os alunos foram convidados a comentar a atividade de forma anônima e houveram 779 participantes para realizar algum comentário.

Dessa forma, o parecer (SEDUC-SP, 2016, p. 22-24), destaca algumas falas muito importantes dos alunos participantes, como: “acho que deveria ter mais aulas do tipo, até para acreditarmos no nosso potencial” (9º EF, EE Lourival Machado); “a aula me ensinou mais do que qualquer outra sobre o tema, e o melhor é que fomos nós mesmos que desenvolvemos a atividade” (2º EM, EE Alberto Torres); “achei interessante a oficina, pois foi algo mais "dinâmico" e menos maçante do que só falar a aula toda” (1º EM, EE Alexandre Von Humboldt); “muito interessante o modo como vocês nos ensinaram a ler novamente, de forma minuciosa e ao mesmo tempo divertida” (2º EM, EE Guiomar Rinaldi).

Logo, enxerga-se que a autonomia na sala de aula permite que os alunos desenvolvam habilidades importantes, como autodisciplina, autorregulação e tomada de decisões informadas. Eles aprendem a lidar com desafios de forma independente, a buscar recursos e a colaborar com os colegas de classe. Essa abordagem restaurativa, também contribui para a construção de uma cultura de respeito mútuo e confiança na sala de aula. Os alunos se sentem valorizados e empoderados, o que cria um ambiente propício ao aprendizado colaborativo e ao compartilhamento de ideias.

Ademais, no que tange a capacidade de replicação do projeto, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 25), analisou essa possibilidade entre professores em formações curtas (4h) e eminentemente práticas. Assim, em cada uma das escolas participantes, foram selecionados 2 professores (denominados “Profs. Multiplicadores”) que acompanharam o trabalho realizado, sendo gradativamente envolvidos na atividade de forma que, no final da manhã de trabalho, aplicassem por conta própria a referida didática. É o que expõe-se o Quadro 3:

QUADRO 3 DIDÁTICA DE APLICAÇÃO DAS OFICINAS

Aula/Período	Objetivo
1º - turma A	Profs. Multiplicadores apenas observam a aplicação da oficina de estudo
2º - turma B	Profs. Multiplicadores auxiliam na orientação dos alunos.
3º - turma C	Ambos Profs. Multiplicadores aplicam a oficina observando o Roteiro, com auxílio do formador.
4º - turma D	Ambos Profs. em formação aplicam

	conjuntamente a oficina em uma única turma observando somente o Roteiro, sem qualquer auxílio.
--	---

Fonte: Adaptado de Seduc-SP (2016, p. 25)

Em suma, houve uma avaliação muito positiva pelos alunos, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 27), aponta que segundo eles, após apenas três horas de treinamento, os professores multiplicadores foram capazes de desempenhar um trabalho quase tão eficaz quanto um professor com vasta experiência nessa abordagem pedagógica. Apesar de estarem trabalhando em duplas, o que certamente contribuiu para o sucesso da implementação e, conseqüentemente, dos resultados obtidos, é evidente a habilidade de fornecer uma formação eficaz em um curto período de tempo nessa metodologia, que até então era desconhecida pelos professores e alunos envolvidos.

Além disso, ao ser analisada a percepção dos alunos das “turmas D”, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 28), colheu que apesar dos níveis reduzidos de percepção de aprendizado, aproximando-se de 90%, ainda é bastante encorajador, considerando a limitada vivência dos educadores que conduziram as oficinas e a ausência de explanação direta do conteúdo. Além disso, a coleta de dados (SEDUC-SP, 2016, p. 30), ainda demonstrou que a aceitação é uniforme entre os estudantes e, ainda está muito próxima da unanimidade: 98,5% dos alunos avaliaram as aulas por seus professores recém-capacitados como Excelentes, Boas ou Satisfatórias, sendo essa última opção escolhida por apenas 11,2% dos alunos.

Segundo Ramos (2021, p. 138), o amadurecimento da autonomia é um processo em que os indivíduos ativam suas capacidades e potencialidades. Os jovens respondem prontamente às iniciativas de justiça restaurativa, engajando-se como protagonistas, à medida que adquirem conhecimentos teóricos e práticos. Logo, a proposta do projeto em análise, trouxe o protagonismo como peça chave para um bom desenvolvimento escolar, e como agente de transformação nas decisões desses jovens e adolescentes, as quais, serão baseadas no diálogo e na empatia.

Sob outro viés, no que diz respeito à avaliação dos professores com a formação, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 30), afirma que dos 97 docentes formados em Oficinas de Estudo, incluindo os professores multiplicadores e demais participantes, foi verificado apoio ao projeto. Eles avaliaram a formação com a nota média 4,6 (notas de 1 a 5). Alguns comentários de professores (SEDUC-SP, 2016, p. 31), foram muito importantes para confirmar esse resultado positivo.

Alguns merecem destaque nessa pesquisa: “Muito interessante. Boa proposta para facilitar o dia a dia do professor e para ajudar no aprendizado do aluno. Desenvolve a autonomia do aluno e põe o professor como mediador. Parabéns!” (EE Alberto Torres); “Excelente método, pois mostra o potencial do aluno em construir seu conhecimento, não fica apenas como receptor.” (EE Alexandre Von Humboldt); “Achei que a condução da formação levou em conta toda a situação dos sistemas educacionais, o que é extremamente importante. Além disso, trazer PRÁTICAS deixa claras as alternativas possíveis para mudar o cenário atual.” (EE Maria Ribeiro).

Desse modo, a coleta de dados (SEDUC-SP, 2016, p. 33-34), ainda arremata dizendo que a alta aprovação de alunos e professores, sem a necessidade de recursos especiais, sugere uma mudança cultural nas escolas, com foco no aluno e no desenvolvimento de habilidades. As Oficinas de Estudo são uma alternativa viável para implementar a aprendizagem ativa nas escolas públicas, conforme indicado pelos dados coletados. Logo, confirma-se mais uma vez o que tem-se exposto ao longo deste trabalho: a aplicação da justiça restaurativa nas escolas de modo efetivo, traz resultados positivos no que se refere ao desenvolvimento do aluno e de toda a comunidade escolar.

Finalmente, é trazido pelo relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 35), os resultados por escola, onde as oficinas foram nomeadas A, B, C, D e E (essas últimas somente em algumas escolas que requisitaram uma oficina adicional) de acordo com a ordem de realização. Além disso, destacam que a comparação entre as respostas dos alunos em A, B, C, E e em D, permitem medir a capacidade de replicação desse modelo de aula. Para facilitar essa comparação, as aulas D sempre estarão em foco. Elas representam em que medida a escola adquire autonomia para continuar a disseminação nessa prática.

Finalmente, seguem os dados das avaliações e comentários dos professores reunidos após a formação prática (período da manhã) e a teórica (período da tarde). Essas tiveram a duração de cerca de 3h. Contaram com uma breve palestra apresentando as Oficinas de Estudo, sendo seguidas por uma oficina ministrada para os professores tal qual a realizada com os alunos. A intenção era que experimentassem, na posição de aluno, como percebiam o referido modelo de aula. (SEDUC-SP, 2016, p. 35)

Visto que foram coletados dados de 10 escolas, esse trabalho fará um aparato dos comentários de três delas. Referente a escola EE ALBERTO TORRES, onde a oficina foi aplicada em 28/04/2015, o relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 37-39), traz os comentários em primeiro lugar, dos alunos do 2º B e, em seguida, dos professores:

“Legal, melhorou meu método de estudo!; Achei essa oficina boa, pois posso levar esse método para estudar em casa; A "aula" me incentivou muito ao estudo em casa; Eu gostei, assim com essa forma podemos estudar em casa; Foi um método simples e eficaz, contribuiu para o aprendizado com certeza. Bom trabalho; É um modo mais

eficiente de se estudar em casa, uma ajuda na hora de estudar para alguma prova, etc; Eu gostei. Isso me mostrou como estudar em casa; A aula me ensinou mais do que qualquer outra sobre o tema, e o melhor é que fomos nós mesmos que desenvolvemos a atividade; Foi legal; Muito bom o modo de aprender; Técnica interessante de estudo e desenvolvimento; Um modo simples e objetivo de aprendizado; Essa lição ao exercício é bom, pois ajuda bastante quem quer, mas por outro lado é cansativo; A atividade não foi muito produtiva, mas com mais práticas dela posso entender melhor; Muito legal; A aula foi muito interessante.”

“É um método novo, que pode nos auxiliar no desenvolvimento das aulas; Por favor, envie slide por e-mail, é muito prática essa oficina; Aplicarei a oficina em breve. Gostei muito; Parabéns, Fábio, pela iniciativa multiplicadora. Sucesso!; Foi muito bom aprender esse modo de estudo; Através desse roteiro de estudos, o conteúdo do texto fica mais fixado; A atividade foi pertinente e válida para ser aplicada em sala de aula; Não teve o formato de curso-padrão, porém foi muito válido para meu desenvolvimento profissional. Parabéns, professor Fábio. Continue seu trabalho; Muito interessante. Boa proposta para facilitar o dia a dia do professor e para ajudar no aprendizado do aluno. Desenvolve a autonomia do aluno e põe o professor como mediador. Parabéns!; Essa oficina foi de grande valia para o meu conhecimento acadêmico. Foi mais um instrumento para trabalhar com o desenvolvimento do aluno. Muito obrigada; Que tal preparar algo com o conteúdo de matemática?; Entendo que a proposta apresentada de oficinas de estudo é bastante pertinente para o processo construção do conhecimento por parte dos estudantes, mas não é muito inovador em relação aos procedimentos já preconizados pela disciplina "orientação de estudos.”

Avaliou-se também no relatório (SEDUC-SP, 2016, p. 40-42), os comentários, em primeiro lugar, de alunos do 6º ano C e, em seguida, de professores da escola EE Oswaldo Aranha, onde as Oficinas foram realizadas em 29/04/2015:

“Gostei muito; Foi ótimo, como se nós tivéssemos dado uma aula para nós mesmos!; Foi muito legal essa aula; Ele não deu uma aula, nós mesmos demos aula a nós mesmos; Parece que nós demos uma aula para nós mesmos; Legal essa aula; Eu gostei muito; A aula foi muito boa; A aula foi maravilhosa e eu aprendi muito; Eu gostei e foi interessante; Deveria sair a Mari e entrar ele; A melhor de todas as aulas; Eu amei, porque eu mesma me ensinei melhor e só com um texto e uma legenda que guia; Eu não sabia muitas coisas e com o texto aprendi de monte.”

“É um método assertivo, porém é necessário que todos os professores compreendam este método; Excelente método; Muito interessante. Aula dialógica e intuitiva; Gostamos muito, é interessante e realmente cria "uma autonomia" para os alunos; Muito bom!!; Gostei da metodologia!.”

E, por fim, analisou-se no estudo (SEDUC-SP, 2016, p. 48-50), os comentários, inicialmente, de alunos do 2º G, e, depois, de professores da escola EE Profª Guiomar Rocha Rinaldi, onde as oficinas foram realizadas em 11/05/2015:

“Gostei é legal; Legal; Que me ajudou na interpretação dos textos, compreensão e atividades; Eu gostei dessa forma de estudar, pois aprende muito mais; Zika pra ca**lho; Pode vir mais vezes, agradecemos; Muito bom, gostei desse tipo de aprendizagem; Eu gostei mesmo ele não dando aula; O professor deu uma aula sensacional de um jeito que eu jamais acharia que daria para estudar, gostei muito dessa aula; Legal; Todos os professores deviam ter esse método de estudo, rápido e fácil; O que você fez foi legal e seria bom se os professores adotassem essa ideia, seria mais interessante.”

“Foi muito produtivo, inovador e interessante. Gostamos.; Foi muito produtivo, inovador e interessante. Gostamos; Foi muito produtivo, inovador e interessante. Gostamos; Metodologia interessante, a qual me causou surpresa com relação ao sucesso obtido em meio aos alunos. Pretendo utilizá-la; Engrandecedor!; É isso, esse é o caminho para a construção da autonomia; Enquanto você explanava sobre autonomia, eu imaginava como iniciar uma aula de matemática, digo que consegui com esse método, achar uma ideia. Aprendi e é um método simples e prático. Obrigado; Aula onde o ensinar garante a aprendizagem e ensina aos alunos a terem autonomia na busca de conhecimento; Uma dinâmica de aula maravilhosa, interessante e bem "simples" para tentar trabalhar; Um excelente método de aprendizado; Ótima; Que tal começar com a oficina e depois partir para os slides?; Gostamos da oficina, porque aprimorou nossa estratégia da atividade nas aulas, oportunizando uma dinâmica objetiva e prática; Tenho receio de trabalhar com relação à indisciplina.”

Assim, a partir de todo esse aparato de práticas restaurativas, com um olhar sob a independência dos alunos, há de se perceber que as oficinas obtiveram resultados muito positivos em sua aplicação. Logo, afirma-se incansavelmente o poder que hábitos baseados em metodologias que colocam a criança e o adolescente como centro, farão com que esses indivíduos aprendam de maneira natural a lidar com seus impasses dentro e fora da sala de aula. Outrora, deduz-se que são ações que contribuem com toda a comunidade escolar, levando dessa maneira, ao controle de atos violentos.

Obtém-se também o entendimento de que a formação adequada e contínua de professores e demais profissionais que lidam diretamente com esses estudantes, é essencial para que esses projetos vigorem e deem ensejo para que mais pessoas capacitem-se em práticas como essas, fazendo com que o ambiente escolar seja transformado e não seja mais um local de competição e hierarquia.

5 CONCLUSÃO

Ao finalizar este estudo cujo objetivo é promover uma cultura de paz nas escolas por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da justiça restaurativa, como forma de lidar com as situações de violência e restauração de conflitos, acredita-se que é uma prática essencial e eficaz para o contexto escolar, tendo em vista, a possibilidade de gestão de diversos impasses que surgem ou se manifestam nesse ambiente educacional, o que, por sua vez, impacta sua função social e fortalece a consolidação do conhecimento escolar em todas as suas áreas.

Além disso, concluiu-se também que a presença do diálogo é um dos pontos que favorecem o controle da violência no ambiente escolar, assim, um elemento facilitador e unificador nesses diálogos é a Comunicação Não Violenta (CNV), que é compassiva e empática, isso pôde ser visto com o modo de aplicação dos projetos. Quando os agentes sociais estabelecem um diálogo respeitoso, expressam seus sentimentos e as razões que os levam a determinado comportamento ou manifestação, isso cria oportunidades para uma comunicação fundamentada na compreensão.

Visualiza-se com os resultados desta pesquisa, a importância de promover ações que incorporem a prática da Comunicação Não Violenta, visando o desenvolvimento de crianças e adolescentes, além da capacitação de professores e funcionários para lidar com conflitos, violências e promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que permitam abordar de forma pacífica as situações que surgem no ambiente escolar, pois, como foi analisado, o melhor caminho para a prevenção da violência não é com o foco na punição, que acaba por gerar um ciclo vicioso.

Dessa forma, ao implementar práticas restaurativas no meio escolar, possibilita-se que os professores, alunos e toda a comunidade escolar conheçam essa ferramenta dialógica, que de fato é uma contribuição para a educação. Questões como igualdade, horizontalidade e empatia tornam-se presentes, promovendo uma relação de respeito e humildade entre educadores e educandos, e proporcionando a liberdade de expressão em relação aos diferentes modos de pensar de cada indivíduo.

Por meio das falas compartilhadas de alunos e professores através de questionários semi estruturados, realizados pelos dois projetos e abordados dentro dos relatórios escolhidos, fica evidente que os estudantes desejam ter um espaço para se expressarem, serem respeitados e ouvidos. E os docentes, anseiam por uma nova forma de ensino que acabe com a hierarquia

construída ao decorrer do tempo, e promova um aprendizado mais humano. Nesse sentido, a justiça restaurativa se mostra como uma ferramenta que auxilia nesse processo, fazendo com que esses alunos aprendam a lidar com seus conflitos e sintam-se acolhidos naquele ambiente, havendo um favorecimento para o seu permanecimento, e conseqüentemente, o afastando do contato com a criminalidade.

Assim, tendo-se a consciência da realidade escolar que constantemente permeia-se pela violência, é indispensável que a equipe gestora, a coordenação pedagógica e os professores adotem medidas para sensibilizar a comunidade escolar e local no sentido de combater os tipos de violência. Para isso, é crucial reconhecer a importância de investir em espaços adequados e recursos humanos qualificados para a prática da justiça restaurativa. A implementação efetiva dessa abordagem requer a disponibilidade de ambientes propícios, onde os membros da comunidade escolar possam se engajar de maneira significativa, e se torne uma prática contínua.

Finalmente, dentro do âmbito da compreensão humana, é viável conceber e estabelecer uma cultura baseada na paz, cooperação, ausência de violência e resolução pacífica de conflitos. Esse é um desafio ininterrupto, que precisa ser incorporado como uma filosofia de trabalho diária, especialmente nas escolas, um ambiente propício para que crianças e jovens efetivamente desenvolvam a aprendizagem dos valores essenciais para uma convivência social harmoniosa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. **Caleidoscópio das violências nas escolas** (Séria Mania de Educação). 1. ed. Brasília: Missão Criança Editora, 2006.

ACHUTTI, D. S. **Justiça e abolicionismo penal**: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

ANDREKOWICZ, G. do B.; ROSAS, P. M. M. **Práticas restaurativas no ambiente escolar visando a desjudicialização de conflitos e enfrentamento da evasão escolar**. Emancipação, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 20, n. especial, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.20.2014468.001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/14468>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BESERRA, M.A. et al. **Violência no contexto escolar e ideação suicida na adolescência**. Revista de Enfermagem da UFSM, v. 10, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/38005/html>. Acesso em: 19 jul. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/1990**. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Dispõe sobre os Juizados Cíveis e Criminais e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9099.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Relatório Nacional 2014. TALIS 2013. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS. **Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Sistema Único de Assistência Social**. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

Caderno de Orientações Técnicas: **Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, Distrito Federal: 2016. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/sites/default/files/anexos/2018/04/caderno-de-orientacoes-tecnicas-servico-de-medidas-socioeducativas-em-meio-aberto.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023

CANFIELD, R. L. **“Justiça dialogal” x Justiça tradicional: uma análise do processo de implementação da justiça restaurativa no Rio Grande do Sul**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

CARNEIRO, A. R. **Justiça restaurativa: um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

CARVALHO, T. C. S. F. **Justiça restaurativa e seu alcance sociojurídico: um paradigma em construção nas tessituras do resgate da dignidade da pessoa humana e da inclusão social**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Direito/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 2002/12 de 24 de julho de 2002**. Dispõe sobre os princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal. Disponível em: https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_UNU_2002.pdf. Acesso em: 31 maio 2023.

DA CRUZ BARBIERI, B.; DOS SANTOS, N. E. **Violência escolar: uma percepção social**. Revista de Trabalhos Acadêmicos da FAM, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <https://faculdadedeamericana.com.br/ojs/index.php/TCC/article/view/624>. Acesso em 06 jun. 2023.

DA CRUZ, F. B. (coord.). **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Brasília, DF: CNJ, 2016, 388 p.

DAMASCENO, L. M. **Atendimento familiar no sistema socioeducativo: percepções de profissionais que atuam em liberdade assistida**. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

DA SILVA, C. P.; BARRETO, E. S. **Bullying homofóbico a partir da percepção dos/as professores/as da EJA de duas escolas de Arapiraca**. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, [S. l.], v. 10, n. 14, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/11447>. Acesso em: 6 jun. 2023.

DIEHL, R. C.; PORTO, R. T. C. **A cultura simbólica e punitiva do direito penal no Brasil:** os avanços sociais e os desafios da política nacional de justiça restaurativa a partir da resolução nº. 225 CNJ/2016. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, [S. l.], v. 24, n. 3, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/9313>. Acesso em: 6 jun. 2023.

DO REGO GOMES, A. C. **Bullying transfóbico:** experiências de discriminação e violência de pessoas trans em contexto escolar. 2014. 57 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2014.

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

FACHINA, M. A. M.; CUETO, J. P. C. **Reflexão sobre a violência escolar:** um estudo de caso sobre a emblemática violência escolar no colégio estadual João Köpke. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 275–293, 2023. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/9170>. Acesso em: 6 jun. 2023.

FIGUEIREDO, D. D. C.; BONINI, A. **Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social:** como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 33, p. 759-786, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/SCWt9bs9v7xdBbh8nKX6gZD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

FOLLONE, R. A.; LAMOUNIER, H. M. H. **Direito e educação:** o princípio da fraternidade como fundamento no combate ao bullying escolar e cyberbullying. Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 394–415, 2020. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/cbpcc/article/view/1626>. Acesso em: 6 jun. 2023.

FRANCO, L. M. G. **Intimidação sistemática (bullying) em escolas estaduais de Medianeira-PR:** políticas públicas e ações. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, 92 p.

GOMES FACCIO, J.; LOLI BAZO, A. **Justiça restaurativa e a subversão do paradigma punitivo.** Revista Eletrônica de Direito Penal e Política Criminal, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 108–140, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/redppc/article/view/109171>. Acesso em: 6 jun. 2023.

GONDIM, L. S. D. S.; RIBEIRO, M. S. D. S. **Cyberbullying em estudantes do ensino médio em Juazeiro BA.** Rev. NUFEN, Belém, v. 11, n. 1, p. 102-121, abr. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912019000100008. Acesso em: 06 jun. 2023.

GROFF, A. R. *et al.* **Estado da Arte sobre Violência e Escola: Análises e Problematisações Ético-Políticas.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 22, n. 2, p. 604-623, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/68639>. Acesso em: 06 jun. 2023.

GUSMÕES, J. D. S. P. **Violência nas escolas brasileiras: fatores associados e avaliação de um programa de prevenção.** 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva) - Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2018.

KALIL, A. B. **Violência escolar: um estudo de avaliação de impacto das ações parceiras da Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE-RS.** 2023. 172 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

KRUG, E. *et al.* **Relatório mundial sobre violência e saúde.** Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em: <http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundialviolencia-saude.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

LEITE, L. R. **O princípio da prioridade das práticas restaurativas na execução das medidas socioeducativas e seus efeitos sobre a difusão da justiça restaurativa no direito da criança e do adolescente.** 2022. 218 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Direito) - Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

LIMA, A. M. **Crimes virtuais: o Cyberbullying, o Código Penal brasileiro e a lacuna vigente.** 2018. Disponível em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqPics/1411400279P562.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

LIPPE, P. R. F. **A criminalização do bullying e cyberbullying no direito brasileiro: uma análise crítica.** 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado em Programa De Pós-Graduação *Stricto Sensu* Em Direito – PPGD) - Centro Universitário Eurípides de Marília, Marília, 2021.

MATTOS, C. L. G.; COELHO, M. I. M. **Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007.** In: Mattos, C. L.G.; Castro, P. A. (org.). Etnografia e educação: conceitos e usos. 21. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 195-219. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

MIRANDA, L.L. **Educação inclusiva e violência escolar: experiências de uma Escola Municipal de Petrópolis/RJ.** 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MIRANDA, N. L. **Bullying Transfóbico no Contexto Escolar Português: Narrativas de Jovens Trans.** 2021. 68 f. Dissertação (Mestrado Integrado de Psicologia - Psicologia do Comportamento Desviante e da Justiça) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2021.

MORRISON, B. **Justiça Restaurativa nas escolas**. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C. P.; PINTO, R. S. P. (org.). *Justiça Restaurativa*. Brasília: PNUD, 2005, p. 295-319.

NOBRE SILVA, M. C.; FEITOSA, G. R. P.; SOUZA PASSOS, D. V. **A justiça restaurativa como proposta alternativa ao paradigma retributivo**. *Novos Estudos Jurídicos*, Itajaí (SC), v. 21, n. 3, p. 879–908, 2016. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/9684>. Acesso em: 6 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/07/violencia_escolar_bullying_unesco.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

PEREIRA, A. C. R.; GUIMARÃES, A. **Direitos humanos e justiça restaurativa nas escolas: o que pensam os professores?**. *Educação em Revista*, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VFH93pZKjJWQVhqFC8tHWsN/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PERES, G. M. B. **Evasão escolar na EJA: estigma ou desafio das escolas públicas?**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade de Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2016.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. D. **Psicologia Escolar**: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, p. 13-20, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6pVv9gDQPnMpyzy4jtsZZGn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PINHEIRO, M. A. **A família e a inclusão escolar**: fatores que influenciam a responsabilidade da família no processo de inclusão escolar. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Comunicação, Universidade Autônoma de Assunção, Assunção, 2019.

PLASSA, W.; PASCHOALINO, P. A. T.; BERNARDELLI, L. V. **Violência contra professores nas escolas brasileiras**: determinantes e consequências. *Nova Economia*, v. 31, p. 247-271, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/vmjWRJDXr4LgshFv77bdTKt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PRANIS, K. **Processos circulares de construção de paz**. São Paulo: 2010.

RAMOS, K, R. **Juventude (s) e participação**: construção da justiça restaurativa em escolas públicas. 2021. 220f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei No 13.474, de 28 de junho de 2010**. Dispõe sobre o combate da prática de “bullying” por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.474.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

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

SANTOS, C. A. M. **O paradigma restaurativo como política pública de fomento à reintegração do egresso: um novo olhar para o sistema prisional luso-brasileiro**. Revista Brasileira de Estudos Jurídicos. v. 16, n. 3, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/65382994/O_PARADIGMA_RESTAURATIVO_COMO_POL%C3%8DTICA_P%C3%9ABLICA_DE_FOMENTO_%C3%80_REINTEGRA%C3%87%C3%83O_DO_EGRESSO_um_novo_olhar_para_o_sistema_prisional_luso_brasileiro. Acesso em: 19 jul. 2023.

SANTOS, S. X. **Justiça restaurativa na escola básica estadual de São Paulo: concepções dos professores da região de Brasilândia**. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. **Lei nº 14.957, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao “bullying” escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas de educação básica do Município de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14957-de-16-de-julho-de-2009>. Acesso em: 26 maio 2023.

SCHILLING, F. I. **Mediação de conflitos, justiça restaurativa: caminhos para uma escola mais justa?**. ETD Educação Temática Digital, v. 20, n. 2, p. 325-342, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922018000200325&script=sci_abstract. Acesso em: 10 jul. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Relatório do projeto Aprendizado ativo no cotidiano escolar: capacitação de professores em Oficinas de Estudo. Disponível em: <http://porvir-prod.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2017/01/18135003/RELATO%CC%81RIO-Projeto-Oficinas-de-Estudo-SP-Jane.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIAS. **Dados Estatísticos do Sistema Penitenciário**. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 31 maio 2023.

SILVA, E. H. B. D.; NEGREIROS, F. **Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862020000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA JUNIOR, A. B. D.; URT, S. D. C. **O enfrentamento da violência na escola: o que as produções científicas apontam como medidas?**. Psicologia da Educação, n. 53, p. 55-65, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-35202021000200055&script=sci_arttext. Acesso em: 06 jun. 2023.

SILVA, M. E. L. S. **O reflexo do paradigma punitivo nas críticas à justiça restaurativa.** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, 2018.

SILVA NETO, C. M. D.; BARRETO, E. S. D. S. **(In) disciplina e violência escolar: um estudo de caso.** Educação e Pesquisa, v. 44, 2018. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/wkPzGNWcSPrJ3CCxZWXVLTR/?format=pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

SILVA, P. R. **Sob a ótica transdisciplinar: a Justiça Restaurativa na escola nos processos de educação socioemocional de adolescentes.** 2022. 297 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, P. S. A. Entre laços e nós: contribuições da família no cumprimento de medida de internação por adolescentes em São Luís (MA). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., 2019, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília, 2019. p. 1-12. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/618>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 24-39, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

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

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Relatório Projeto Vozes da Paz.** Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/justica-comunitaria/projetos/RelatorioProjetoVozesdaPazPublicacao.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Relatório das atividades do programa Justiça Comunitária.** Brasília, 2022. Disponível em:

VAGLIATI, A. C. **Gritos do silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar.** 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

VEBBER, F. C. **Psicologia escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental.** Psicologia: teoria e prática, v. 15, n. 1, p. 194-207, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193826310006>. Acesso em: 19 jul. 2023.

VIANNA, E. M. **Das microviolências ao bullying: reflexões sobre a violência no ambiente escolar.** 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

VILALBA, T. N. B. **Violência simbólica, educação e psicologia sócio-histórica em movimento aos massacres escolares.** 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

ZEHR, H. **TROCANDO AS LENTES: UM NOVO FOCO SOBRE O CRIME E A JUSTIÇA.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.