

## EDUCAR PARA A PAZ: PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

Cezar Bueno de Lima<sup>1</sup>

Elston Américo Junior<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo busca demonstrar uma alternativa para as resoluções de conflitos no interior das escolas, demonstrando que a cultura de punição é muito disseminada culturalmente nas instituições ocidentais. Para tanto, é sugerido a Justiça Restaurativa para mediar os conflitos escolares. Suscitando questionamentos acerca de sua aplicabilidade e utilizando um método comparativo de experiências das práticas restaurativas em outros contextos, a pesquisa toma corpo utilizando pesquisas sobre a implementação de tais práticas em São Paulo, Porto Alegre e Nova Zelândia.

**Palavras-chave:** Conflitos Escolares; Justiça Restaurativa; Mediação Pacífica.

### Abstract

The paper demonstrates an alternative for conflict resolution within schools, showing that the culture of punishment is much culturally widespread in Western institutions. Therefore, it is suggested Restorative Justice to mediate the conflict school. Raised questions about its applicability and using a

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia, Professor de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), c.bueno@pucpr.br.

<sup>2</sup> Discente do curso de História, bolsista Fundação Araucária do Projeto Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), elston.a.jr@gmail.com.

comparative method of experiences of restorative practices in other contexts, the research takes shape using research on the implementation of such practices in Sao Paulo, Porto Alegre and New Zealand.

**Keywords:** School Conflicts; Restorative Justice; Peaceful Mediation.

## **Introdução**

As sociedades ocidentais contemporâneas apresentam um aumento na violência e individualismo, mesmo quando as ideologias do momento se baseiam em democracia, inclusão e paz. As relações sociais estão repletas de conflitos, o que gera um dano aos relacionamentos se não restaurados.

Nas instituições de ensino, as quais estão repletas de relações sociais, os conflitos também estão presentes e geram danos aos indivíduos em formação. O tratamento simplista das instituições escolares ao somente punir os estudantes gera desconforto e afastamento dos alunos para com a escola, além de não restaurar os danos. Os estudantes, muitas vezes jovens, estão buscando um auto reconhecimento, que perpassa no reconhecimento mútuo de alguma instituição e/ou sujeito. A escola, ao desconhecer seus participantes e não tomar medidas de inclusão destes, somente irá alimentar ainda mais a exclusão de seus alunos.

Para tanto, a presente pesquisa visa compreender o fenômeno da violência nas escolas, suas múltiplas faces e têm como questionamento quais são as alternativas das escolas em restaurar os relacionamentos, buscando o tratamento inclusivo e de compreensão dos jovens. Assim, é proposta a aliança da Justiça Restaurativa na educação, para as resoluções de conflitos através do diálogo. As finalidades do estudo têm como função analisar as possibilidades e resultados das mediações restaurativas no espaço escola, além de buscar a inclusão dos alunos através do conhecimento de políticas

participativas e igualitárias com os alunos, percebendo a realidade e necessidade destes.

As diretrizes das práticas restaurativas vão muito além das reuniões de reconciliação, mas demonstram uma filosofia para a vida harmoniosa em meio à sociedade. Desta forma, os objetivos de unir os conceitos restaurativos com a educação é disseminar uma pedagogia construtivista no espaço escolar, aonde os alunos participam da construção das ações da instituição escolar, buscando respeito mútuo e um conhecimento alternativo de resolução dos conflitos a aqueles culturalmente expostos na sociedade.

### **Estrutura social na escola**

As instituições de ensino apresentam em seus interiores uma sociedade na qual exhibe relações sociais, da mesma forma que acontece na sociedade em geral. Há algumas particularidades próprias das escolas, porém, é possível perceber atos comuns dentro dos muros escolares e fora deles. Questões como romances, amizades, relações de poder e conflitos são comuns nas escolas, bem como no restante social. Algumas destas relações se iniciam dentro das instituições e outras são reflexos da vida dos sujeitos fora do âmbito escolar. Podemos compreender, portanto, a escola como uma comunidade específica, demonstrando organização política, social e cultural, que, por sua vez, reflete o cotidiano extraescolar dos indivíduos participantes (NUNES, 2011).

Assim, as transformações históricas da sociedade em geral refletem nas relações escolares ao longo do tempo, como por exemplo, a lógica punitiva aos infratores do ordenamento social estipulado. O filósofo Michel Foucault (2005) estipula que esta concepção de ordem punitiva tem seu início ideológico com o movimento dos iluministas e é efetivamente alcançado após as revoluções

burguesas, com a afirmação do Estado Moderno e sua hegemonia através das leis soberanas, como estipulava Thomas Hobbes (1974).

As normas jurídicas assumem, sob a pressão do crime, o caráter de prescrições legais publicamente controladas, ganham, portanto, o poder de sanção do Estado, mas não são concretizadas ou diferenciadas mais além em seu conteúdo moral. (HONNETH, 2003, p. 104).

A privação da liberdade como resolução dos conflitos tinha como objetivo a punição do sujeito, seu afastamento da sociedade e a utilização de seu corpo para trabalho, transformando um infrator num rendimento de capital. Beccaria (2014), em fins do século XVIII publica sua obra 'Dos Delitos e Das Penas', na qual é possível compreender as mudanças que este fazia necessário, aclamando por presídios e contra as políticas monárquicas de penas de morte e suplícios.

A partir de então, o Estado começou a cada vez mais se tornar ordenado através das leis (constituições) e as prisões tiveram uma grande difusão. Nestas ordenações sociais surgem instituições de controle, como a escola, as prisões, os hospitais psiquiátricos, entre outros (FOUCAULT, 2005). As arquiteturas destas instituições começam a apresentar algumas formas em comum, visando sempre à vigilância e a punição. A este sistema arquitetônico Foucault (2005) vai intitular de Panóptico, que seria:

O panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia travessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. (FOUCAULT, 2005, p. 87).

Entretanto, Foucault (2014) dinamiza este arquétipo do panóptico para as relações sociais subjetivas, aonde os sujeitos dinamizaram de tal forma a cultura da vigilância e da punição que eles mesmos se vigiam. Desta forma, tornou-se habitual um ordenamento social repleto de vigilância e se intensificando nas demais instituições da sociedade.

Nas escolas, o aparato vigilante e punitivo é perceptível e, no auge da cultura punitiva (século XIX e primeira metade do século XX), as instituições de ensino eram ainda mais culturalmente punitivas. Os inspetores de corredor, as atas escolares, são formas que mantêm a criança ordenada e reprimida, punindo-a quando necessário, seja colocando-a de castigo, ou até mesmo a expulsando da instituição de ensino. Este tipo de escola afirma a submissão total da criança frente aos adultos, como enaltece Hanna Arendt:

Emancipado face à autoridade dos adultos, a criança não foi portanto libertada mas submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica; a tirania da maioria. Em qualquer caso, o que daí resulta é que as crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. Elas ficam, ou entregues a si mesmas, ou à tirania do seu grupo, grupo contra o qual, tendo em vista a sua superioridade numérica, se não podem revoltar; grupo com o qual, porque são crianças, não podem discutir; enfim, grupo do qual não podem escapar-se para quaisquer outro mundo porque o mundo dos adultos lhes está vedado. A reação das crianças a esta pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil e, na maior parte das vezes, uma mistura das coisas. (ARENDDT, 1961, p. 06).

Esta repressão produzida pelos adultos é também chamada por Foucault (1988) de Poder-Saber. Este conceito seria uma situação complexa na qual determinaria, através de uma sabedoria indiscutível, um poder sobre a sociedade. Isto se dissemina materialmente para instituições como a polícia, o Direito e, no caso aqui estudado, para as escolas. Podemos fazer uma analogia entre o Poder-Saber sobre as crianças: se, para Foucault (1988), o Poder-Saber age sobre a sociedade por meio de prisões, leis, etc., nas crianças este poder se relativa aos adultos e posteriormente na escola. Esta, por sua vez, seria a sociedade vigilante da criança, estipulando regras e

punições para a mesma. Os profissionais da escola são os soberanos, detentores do saber, e a criança uma submetida a esta autoridade. “Pense-se o que pensar, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente” (ARENDR, 1961, p.06).

A vigilância é o suporte básico para o funcionamento dessas práticas políticas disciplinares, por esse motivo ela está inserida na prática do ensino, transformando a escola num ‘observatório político’, ou seja, num local onde se pode ter conhecimento de todos os indivíduos, possibilitando classificar, qualificar, punir, normalizar todas as pessoas inseridas no ambiente escolar. (GUIMARÃES, 1987, p. 72).

Contudo, a disseminação desta cultura vigilante, agregada ao poder, exclui grupos e pode tornar a repressão das crianças em futuras formas de violência contra este poder dominante, no caso, os adultos e principalmente a escola.

### **A violência nas escolas**

Compreendido que as escolas são sociedades intramuros, apresentando relações sociais internas e sendo soberanas sobre seus estudantes, é possível perceber que em seus interiores ocorrem diversos conflitos entre os sujeitos, conflitos estes que se formulam de diferentes maneiras. “A violência escolar se manifesta das mais diversas formas, tais como agressões (física, psicológica e sexual); ameaças de grupos e de gangues; ataques contra o patrimônio alheio; uso e tráfico de drogas, entre outras” (NUNES, 2011, p. 20).

A escola é palco de uma diversidade de conflitos, entre os quais os de relacionamento, pois nela convivem pessoas de variadas idades, origens, sexos, etnias e condições socioeconômicas e culturais. Assim, todos na escola devem estar preparados para o enfrentamento da heterogeneidade, das diferenças e das tensões próprias do relacionamento escolar, que muitas vezes podem gerar dissenso, desarmonia e até desordem.

Vários são os fatores que os desencadeiam entre os alunos na convivência escolar: a rivalidade entre grupos; as disputas de poder; a busca de afirmação pessoal; as resistências às regras; os desentendimentos e as brigas; o *bullying*; os conflitos de interesses; os namoros; as perdas de bens escolares; os assédios; o uso de espaços e bens; a falta de processos para a construção de consensos; as necessidades de mudanças; a busca por novas experiências; as reações a manifestações de injustiça, entre outras. (NUNES, 2011, p. 16).

Neste mundo escolar os conflitos surgem em diversos espaços e de muitas maneiras, não estando resumido a uma classe social específica (CAMACHO, 2001). As faces da violência podem mudar diante de escolas situadas em locais distintos, entretanto, os conflitos ocorrem sem esta distinção, modificando somente a gravidade do mesmo. Todavia, adolescentes que estão procurando sua autonomia e buscando um reconhecimento próprio, quando excluídos, acabam demonstrando sua luta pelo reconhecimento de forma agressiva. Desta forma é possível observar que muitos dos atos violentos praticados por estudantes nas escolas são atentados contra o patrimônio, como pichações, depredações, ou atentados contra as autoridades, como os professores ou agentes educacionais. Tais atos são, muitas vezes, formas de rebeldia deste aluno contra uma instituição que não atenta para suas necessidades, ou que apresenta um alto grau de autoritarismo (GUIMARÃES, 1987).

Este reconhecimento pode aparecer na sociedade por meio da massificação de direitos para todos os indivíduos, como suscitado por Axel Honneth:

Para a vida social, a relação jurídica representa uma espécie de base intersubjetiva, porque obriga cada sujeito tratar todos os outros segundo suas pretensões legítimas; pois, diferentemente do amor, o direito representa para Hegel uma forma de reconhecimento recíproco que não admite estruturalmente uma limitação ao domínio particular das relações sociais próximas. Por isso, só com o estabelecimento da 'pessoa de direito' é dada numa sociedade também uma medida mínima de concordância comunicativa, de 'vontade geral', que permite uma reprodução comum de suas instituições centrais; pois, só quando todos os membros da sociedade respeitam mutuamente suas pretensões legítimas, eles podem se relacionar socialmente entre si de maneira isenta de conflitos que é necessária para a solução cooperativa das tarefas sociais.

Todavia, para isso, o mero princípio da relação jurídica com que até o momento tivemos de lidar não oferece ainda nenhuma base adequada, visto que, enquanto tal, ele deixa totalmente indefinido quais direitos o sujeito de fato dispõe em particular; no ponto de interseção do 'ser reconhecido abstrato', onde os processos de formação individual de todos os membros da sociedade acabam coincidindo por fim, permanece em aberto de certo modo em que aspecto e em que medida eles têm de se reconhecer reciprocamente como pessoas de direito. (HONNETH, 2003, p. 96).

Esta forma de disseminar os direitos aos indivíduos demonstra um reconhecimento recíproco entre os sujeitos, acarretando a participação ativa destes. Assim, tais indivíduos demonstrarão participação por meio de outras formas que a violência. "Sentir-se conectado à comunidade escolar reforça o comportamento pró-social e arrefece o comportamento antisocial" (MORRISON, 2006, p. 02). Contudo, deve-se atentar para que estes direitos expostos na instituição não sejam de forma alguma disponibilizados pela mesma, hierarquizando e tomando para si a posse dos direitos, mas deverá ser construído por todos os participantes (FREIRE, 2005). Somente assim o reconhecimento mútuo entre os estudantes e a instituição será alcançado (HONNETH, 2003).

A partir de então, com as regras sociais internas da escola sendo constituída através das posições de todos os participantes, a real democracia se apresentará. Para Habermas (2003), a democracia se dá pelo meio da linguagem, aonde todos tem a mesma voz e são ouvidos igualmente. Uma democracia lingüística também fomenta um reconhecimento dos sujeitos sociais, "é possível ampliar as condições concretas de reconhecimento através do mecanismo de reflexão do agir comunicativo, ou seja, através da prática da argumentação, que exige de todo o participante a assunção das perspectivas de todos os outros" (HABERMAS, 2003, p. 277).

Somente a partir desta democracia que "repousa na formação da vontade de cada um em particular" (ADORNO, 1995, p. 169), será possível alcançar o reconhecimento mútuo dos estudantes na instituição escolar. A partir do

momento em que os alunos sentirem-se participantes ativos da instituição, será possível diminuir esta violência caracterizada por uma rebeldia contra o autoritarismo escolar. Todavia, outras formas de violência ainda poderão existir, sendo caracterizadas por outros fenômenos.

Nas escolas a violência é caracterizada pelas agressões, tanto entre alunos como também em relação aos professores e demais funcionários, por indisciplina dentro da sala de aula, depredação patrimonial ou intimidação psicológica, como é o caso do *bullying*. Expandindo esse conceito, surge uma nova vertente, o *cyberbullying*, também chamado de *bullying* eletrônico, que remete ao uso da tecnologia digital, como o celular, redes sociais como o Facebook, o Twitter, blogs, sites de relacionamento, e-mail, entre outros. (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 03).

Portanto, conflitos escolares existem em todos os aspectos, podendo ocorrer sobre qualquer participante da escola, desde professores até alunos. “Conceitualmente, a violência pode ser considerada toda ação danosa à vida e à saúde do indivíduo, caracterizada por maus-tratos, cerceamento da liberdade ou imposição da força” (MENEGHEL; GIUGLIANI; FALCETO, 2008, p. 328). Por sua vez, a violência pode ser física ou psicológica, e devem ser compreendidas as causas destes embates. Em relação à violência psíquica, geralmente ela é o princípio dos conflitos físico e perturbações ainda mais danosas. O conceito deste tipo de violência é nomeado pela palavra de origem inglesa *bullying*, que pode ter diversos sentidos:

Em razão de não haver uma palavra na língua portuguesa adequada para expressar todas as formas de *bullying*, apresentamos a seguir uma lista de palavras que podem expressar o fenômeno: agredir, ameaçar, apelidar, bater, agarrar, beijar a força, brigar na escola, praticar racismo, dar em cima do namorado do outro como forma de agredir, desrespeitar, difamar (falar mal da vítima, escrever fofocas, espalhar boatos), molestar e difamar pela internet (*cyberbullying*), discriminar, empurrar, esnobar, excluir, magoar emocionalmente, ferir fisicamente, furtar, gozar, humilhar, implicar, isolar (não querer ficar perto da vítima, evitar fazer trabalho em grupo com a vítima, não querer falar com a vítima, não permitir que a vítima tenha ou faça amizades), magoar, maltratar, manifestar preconceito, ofender, oprimir, perseguir, quebrar pertences, rir, sacanear, xingar, zombar ou caçoar, entre outras. (NUNES, 2011, p. 26).

Na prática, o *bullying* se apresenta de diversas formas e normalmente através de brincadeiras, sendo muito danosas para as vítimas e até mesmo para os infratores (NUNES, 2011). As práticas danificam o convívio escolar e, se não tratadas, serão cada vez mais alimentadas, podendo chegar a níveis gravíssimos e disseminando a violência para outras formas.

A taxa de suicídio entre adolescentes é outro fator de preocupação, visto que este índice é hoje três vezes maior do que em 1960. A violência contra si e contra os outros é um forte sinal de alienação. Pesquisas sobre tiroteios em escolas mostram que o *bullying* pode ser um alimentador do ciclo cada vez maior de violência escolar. (MORRISON, 2006, p. 03).

Esta violência naturalizada pelo viés da brincadeira e não trabalhada pela instituição é uma forma de exclusão dos estudantes, mostrando o viés contrário aquele de pertencimento. A vítima e até mesmo o infrator não se reconhecem enquanto sujeitos pertencentes ao mesmo espaço social e acabam se distanciando da instituição, guardando para si as angústias e alimentando a mesma. Acerca deste esquecimento:

Essa violência pode se tornar perigosa porque não é controlada por ninguém, não possui regras ou freios e porque passa a ocorrer constantemente no cotidiano escolar. De tanto acontecer, ela passa a ser banalizada e termina por ser considerada 'naturalizada', como se fosse algo 'normal', próprio da adolescência. A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro. (CAMACHO, 2001, p. 133).

A falta de trabalhar os conflitos escolares e demonstrar para os alunos o quão grave são as práticas de *bullying*, é uma atitude falha da escola. Contudo, tratar de forma punitiva tais conflitos é ainda mais negligente, haja vista que desta forma a participação dos alunos se tornará ainda menor e a hierarquização da instituição acarretará mais violência.

Quanto à punição, ela é muito mais uma forma de discriminar comportamentos do que castigar. Ao discriminar comportamentos dos indivíduos, a punição passa a diferenciá-los, a hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida, formando um grupo restrito e fechado de indivíduos que caracterizam 'a desordem, o crime, a loucura'.

Na escola, a punição, além de visar uniformidade de comportamentos, seleciona os alunos separando os 'bons' dos 'maus', sendo ilusório pensar que a penalidade é uma maneira de reprimir delitos. (GUIMARÃES, 1987, p. 74).

A escola acabou adotando uma ideologia imposta pelo Poder-Saber e ficando aquém dos problemas entre os estudantes que, por sua vez, sentem-se excluídos da instituição e acabam cometendo agressões contra a instituição, às autoridades desta instituição, aos colegas (FABIANOVICZ, 2013, p. 34) ou sofrendo violências sem ter para quem conversar e resolver as agressões, aonde posteriormente causará consequências danosas, seja por meio de outras violências ou pela dificuldade de aprendizagem.

A cultura imposta nas instituições escolares trata os conflitos internos da mesma maneira que são tratados pela ordem retributiva no Direito Penal. Desta forma, punem-se os infratores à regra para que sirvam de exemplo e não voltem mais a cometer infrações. "Conceito de direito que predomina mais a noção de retaliação do que propriamente a de justiça, isto é, segundo o qual, ao ser punido, o infrator 'paga com a mesma moeda' pelo delito cometido" (SCURO NETO, 1999, p. 15). Assim, a escola tende a repetir a ordem estipulada na sociedade em geral, disseminando a cultura de punição, focada num direito hierarquizado e pouco aberto ao diálogo.

Hoje, se perguntarmos a alguém sobre como é um julgamento, a primeira imagem que provavelmente irá ocorrer é a dos tradicionais julgamentos americanos ou europeus. Temos um juiz sisudo, normalmente homem, mais idoso, sentado num patamar mais elevado de que todos os demais. Ele é o responsável, depois de apresentadas as provas à sua apreciação, por se pronunciar quanto aquilo que pode ou não pode ser feito. É ele quem diz o que é certo e o que é errado, quem é culpado e quem é inocente, segundo sua valoração sobre o que ocorreu. (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008, p. 09).

No interior das instituições de ensino, este conceito de Justiça, na qual uma instituição superior pune os infratores, é também utilizado. Trocando-se juízes por diretores, policiais por inspetores de corredor e promotores por pedagogos têm-se a mesma ordem ideológica do Direito no interior da comunidade escolar.

A cultura vigente nas escolas pune invariavelmente seus estudantes, não compreendendo as causas dos atos. Muitas vezes os alunos sentem-se subordinados à escola, como seres sem voz e abusados pela instituição. Esta forma punitiva de tratar os sujeitos gera exclusão interna, solidificando os 'maus' e os 'bons' alunos, discriminando-os e gerando seres revoltosos, insatisfeitos e violentos (GUIMARÃES, 1987).

A escola tem o papel transformador e disseminador de informações e de ideologias. Numa escola em que a cultura hierárquica, autoritária e punitiva reina, tende a se disseminar o mesmo para seus estudantes, alargando as ideologias para a sociedade em geral. Os governos totalitários foram um exemplo de como a educação detêm esta força ideológica, "caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação" (MAAR, 1995, p. 15). Sobre a propagação do autoritarismo e da hierarquização pela a educação, Adorno (1995) observa que isto fora muito utilizado pelo nazismo e que, da mesma forma que fora construído por meio da educação, pode também ser desconstruído pelo mesmo viés:

A perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, que se encontra nesta cultura ela própria. A tolerância frente às agressões, colocada com muita razão pelo senhor como pressuposto para que as agressões renunciem a seu caráter bárbaro, pressupõe por sua vez a renúncia ao comportamento autoritário e a formação de um superego rigoroso, estável e ao mesmo tempo exteriorizado. Por isto a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização. Mas eu seria o

último a minimizar essas questões, pois os pais com que temos de lidar são, por sua vez, também produtos desta cultura e são tão bárbaros como o é esta cultura. O direito de punição continua sabidamente a ser, em terras alemãs, um recurso sagrado, de que as pessoas dificilmente abrem mão, tal como a pena de morte e outros dispositivos igualmente bárbaros. (ADORNO, 1995, p. 169).

É perceptível, portanto, que a educação reflete no futuro dos estudantes, assim, esta deve servir de instrumento de emancipação dos sujeitos, e não propagar ainda mais a exclusão destes. Entretanto, normalmente em locais aonde a exclusão social é mais elevada, percebe-se escolas mais tradicionais que excluem estes excluídos dentro da instituição:

A idéia é que a educação, em situações de risco, tende a assumir uma dinâmica ainda mais desumanizadora quando se trata de reforçar as desigualdades através dos processos de inclusão. Particularizando-se como meio de absoluto controle do aparelho repressivo do Estado, a análise da problemática a respeito da resolução de conflitos no espaço escolar oferece elementos para uma discussão sobre a lógica da inclusão, acreditando na existência do funcionamento igual dessa formação. (FABIANOVICZ, 2013, p. 43).

As instituições de ensino têm o dever de incluir todos os estudantes, mas somente irá alcançar este objetivo se tratar os alunos de forma democrática e igualitária, dando voz aos indivíduos excluídos, para que estes possam transcender esta exclusão (FREIRE, 2005). É fundamental a escola trabalhar e preparar projetos específicos para a inclusão, haja vista que em muitos casos a violência gerada internamente é efeitos de uma violência e de uma exclusão externa. Cláudia Machado (2008) organizou um livro que retrata diversos estudos de caso nas escolas de Porto Alegre, demonstrando o contexto de algumas destas instituições, dos estudantes e quais os programas foram criados para a inclusão dos mesmos na instituição, de forma horizontal, participativa e igualitária. Acerca do contexto:

Os alunos são, na sua maioria, filhos de recicladores de resíduos, populações com precária renda financeira e as crianças trabalham junto com seus pais para garantir o sustento da família. As famílias são, na maioria, compostas pela mãe, padrasto, e muitos irmãos, possibilitando diferentes organizações familiares, bem como modificações constantes nas suas rotinas. (SONNTAG, 2008, p. 52).

Albuquerque e Cerveira (2008) relatam o contexto de uma escola na periferia de Porto Alegre e como os programas de inclusão dos alunos foram necessários para a instituição:

Enfrentamos, no entanto, situações de agressões físicas e verbais, depredações, adolescentes da comunidade que não freqüentam a escola e entram em suas dependências para almoçar, namorar e jogar bola durante o recreio. Diante destes problemas, procuramos várias alternativas para um convívio entre todos os envolvidos da comunidade escolar e começamos a oportunizar atividades no turno inverso e aos finais de semana, oferecendo diversas oficinas e práticas de esportes no projeto Escola Aberta. No projeto Cidade-Escola, oferecemos oficinas de artes, esportes, música, contação de histórias, meio-ambiente, papel reciclado, rádio e jornal no turno em que não freqüentam as aulas, pois, observamos que vários jovens não tinham uma atividade para o turno inverso à escola ou, até mesmo, o dia todo. Porém, algo mais nos preocupava, as relações pessoais dentro da escola. Pensando nisso, criou-se o Núcleo de Protagonismo Juvenil e seu desdobramento na implementação de Práticas Restaurativas, na busca de qualificar as relações pessoais dentro e no entorno da escola, criando um ambiente tranqüilo e prazeroso, no qual todos os envolvidos pudessem se responsabilizar por suas ações e conseqüências, sejam estas boas ou não. (ALBUQUERQUE; CERVEIRA, 2008, p. 31).

Os programas relatados acima fazem parte de um projeto da UNESCO aprovado pelo governo federal para a implementação na última década. Trata-se de programas que abrem a escola para os alunos comunidade nos fins de semana e no contra turno, oferecendo cursos profissionalizantes, oficinas, e atividades de lazer, além de debates sobre a organização da instituição (ROLIM, 2008). A participação dos alunos melhorou consideravelmente e eles começaram a se reconhecer pelo colégio, apresentando um sentimento de pertencimento e de importância. O programa visa exatamente este reconhecimento e a divulgação de hábitos desconhecidos e de difícil acesso a estes indivíduos, apresentando para os mesmos um mundo diferente de sua

realidade, repleta de exclusão, miséria e violência, para que estes consigam imaginar que eles podem ter uma vida diferente.

De acordo com a UNESCO, 78,5% dos alunos de escolas participantes do programa no Rio Grande do Sul nunca tinham ido ao teatro, 69,8% nunca tinham freqüentado museus, exposições de arte ou concertos de música e 51,6% nunca tinham assistido a uma sessão de cinema. (ROLIM, 2008, p. 86).

Desta forma, as melhorias e o acesso às igualdades destes jovens necessitam de políticas públicas em âmbito educacional que de fato transforme o imaginário deste indivíduo. Tratá-lo da mesma forma que a sociedade o condena, excluindo-o e punindo-o é a chave para torná-lo ainda mais perturbado e correlatamente mais violento. Portanto, os conflitos escolares não devem ser despercebidos, mas trabalhados através do diálogo e da construção conjunta de uma harmonia social. Deve ser levado em conta o contexto de cada estudante, e, quando conflitos ocorrerem, diagnosticado as causas do mesmo, para que se possa restaurá-lo. Assim, pode-se evitar o que Dubet (2006) chama de educação inversa, onde “ao mesmo tempo em que a escola desempenha um papel crescente na integração social dos indivíduos, ela intervém na exclusão, pois o fracasso escolar pode ser sinônimo de fracasso social” (DUBET, 2006, p. 54).

Para tanto, em escolas onde a violência está cada vez mais presente e a resolução do conflito por meio da punição acaba por aumentar ainda mais o ciclo da violência, é proposto uma alternativa na forma de resolver estes conflitos, sendo um novo conceito de Direito no qual visa a restauração dos conflitos através do diálogo.

### **Justiça Restaurativa e sua viabilização nos conflitos escolares**

A Justiça Restaurativa apresenta um modelo judicial de conduta para os infratores no qual busca incessantemente a ressocialização harmoniosa dos indivíduos que por diversos motivos entraram em conflito. Portanto, o modelo restaurativo apresenta outra forma de tratamento aquele dado pelo modelo retributivo. A diferença se assenta na forma concebida por punição, defendida pela justiça retributiva, na qual acredita que dessa forma o indivíduo não cometerá mais violações. Na Justiça Restaurativa busca-se diminuir o círculo vicioso da violência, alimentado por retaliações punitivas no modelo retributivo, por meio do diálogo, estimulando a reconciliação dos sentimentos, além de compreender os motivos das infrações (GRANJEIRO, 2012).

O termo Justiça Restaurativa é novo no âmbito do direito, ainda que seja antiga sua aplicação, haja vista que tem sua origem nos modelos de organização social das comunidades pré-estatais europeias e nas coletividades nativas (JACCOUD, 2005). Entretanto, as primeiras afirmações do termo foram posteriores à década de 1970 quando Albert Eglash escreveu um artigo afirmando que havia três modelos de justiça: a retributiva que puniria o infrator, a distributiva que visa à reeducação e a restaurativa, a qual busca a reparação (SOUZA, 2009). A partir de então, começou diversos estudos acerca deste novo modelo de justiça, aonde muitos constataram que o modo restaurativo é mais eficiente. Por aliar justiça com igualdade e dignidade, a ONU alicerçou a Justiça Restaurativa em seus ideais.

Esta Justiça Restaurativa defendida pela ONU, e incentivada em diversas nações, inclusive por parte do judiciário do Brasil, tende a não privar o infrator da sua liberdade, buscando a reconciliação do infrator com a comunidade (PINTO, 2009). Assim, a Justiça Restaurativa é “a possibilidade de transformar o processo da resolução de problemas em instrumento preventivo de violência e criminalidade, reduzindo o índice de futuras infrações, em especial quando os envolvidos são menores de idade” (SCURO NETO, 1999, p. 102). Isso porque a justiça restaurativa age como forma de tornar a sociedade menos violenta, pois não pune o infrator com males para o mesmo, e sim o retorna à

comunidade harmoniosamente, cessando, então, a violência deste (ZEHR, 2008).

Por ser um modelo jurídico menos centralizador no que tange ao Estado, o modelo restaurativo oferece um maior diálogo para os integrantes do conflito (infrator, vítima, família e comunidade), levando um princípio de igualdade para os envolvidos, disponibilizando um maior enfoque para o problema em questão. Em relação à igualdade de diálogo, o filósofo Jürgen Habermas (2003), discutiu acerca de sua efetividade:

Consenso e arbitragem são os motes para dois tipos de arbitragem de conflitos. Sob condições de um agir orientado por normas, existe a possibilidade de os partidos apaziguarem um conflito tomando consciência, na base de um consenso sobre valores, daquilo que deve ser feito no caso desse conflito. A solução pode ser encontrada apelando para autoridades morais. (HABERMAS, 2003, p. 178).

Assim, a Justiça Restaurativa convida toda a comunidade à participar para ajudar na conciliação do conflito, além de necessitar de psicólogos, assistentes sociais e afins. Sobre os mediadores do processo:

Deve o modelo restaurativo ser guiado por facilitadores competentes e imparciais, com o escopo de assegurar que o processo seja efetivo e seguro para todos os envolvidos, esforçar-se para ser inclusivo e colaborativo aberto à todas as partes envolvidas no ocorrido, que têm total liberdade para resolver seus conflitos. (SOUZA, 2009, p. 44).

Portanto, a Justiça Restaurativa visa “restaurar” o indivíduo para conviver harmoniosamente na comunidade, trabalhando também esta para recebê-lo sem discriminações. Portanto, vê-se a Justiça Restaurativa como um modelo inovador e efetivo para a resolução de conflitos, juntando justiça com humanismo, “considerando ter a intervenção restaurativa caráter preventivo, no

sentido de atuar nas causas subjacentes ao conflito, e se mostrar mais efetiva, no sentido de reduzir a probabilidade de recidivas” (BRASIL, 2006, p. 67).

A Justiça Restaurativa pode ser utilizada em diversos meios sociais, dentre eles, as escolas. Modificando o conceito de centralização do poder por parte da direção, e presumível que as práticas restaurativas possam vir a ser utilizado pela instituição, combatendo a repressão, o conflito e ensinando novas maneiras de relações sociais embasadas no diálogo.

O enfrentamento repressivo pela forma violenta é substituído por forma não violenta de resolução através das práticas restaurativas, que acabam se transformando em ações pedagógicas, como realmente deve ser feito na escola, que é um local de socialização e de aprendizado de uma cultura da paz. (NUNES, 2011, p. 21).

Ainda sobre esta substituição:

Pelos recursos tradicionais, um aluno que pratica uma infração é punido, mas essa punição não provoca, em geral, uma reflexão sobre as causas que estão na origem do conflito. Através das práticas restaurativas, ao contrário, as partes são ouvidas e podem atacar as causas do conflito, restabelecendo o diálogo e prevenindo comportamentos semelhantes no futuro. (NUNES, 2001, p. 45-46).

Através do diálogo, os envolvidos nos conflitos poderão compreender os danos maléficos que produziram, ficando responsáveis em restituir o dano, quando possível. A escola entenderá as causas do conflito e vai reconhecer a realidade social dos envolvidos, podendo, a partir disto, analisar o perfil de seus estudantes e trabalhar com eles por outros modos. (FABIANOVICZ, 2013, p. 34). As práticas restaurativas nas escolas, além de incluir os alunos na resolução de conflitos democraticamente, ainda educa os demais alunos em sua formação cidadã de participação, responsabilidade e diálogo:

Essa responsabilidade do cidadão vem contribuir para a construção de uma sociedade justa, assim como na construção de si mesmo. Da mesma forma, a contribuição da Justiça Restaurativa para a construção de uma democracia participativa é visivelmente concreta, por meio do exercício da palavra, que possibilita a (re) ligação dos laços afetivos das partes envolvidas no conflito. (CAMARA, 2013, p. 20).

As mediações das práticas restaurativas são feitas através de reuniões de reconciliação com todos os envolvidos presentes e numa posição de igualdade. São realizadas no mínimo três reuniões aonde haverá um mediador, o infrator, a vítima e demais convidados. “A atitude do coordenador de Círculo restaurativo é de um facilitador, que busca com que cada pessoa possa falar e ser ouvida com respeito, esclarecendo suas dúvidas e anseios sobre o projeto e das possibilidades de desenvolvê-la” (MACHADO, 2008, p. 21). Nas reuniões, a pauta será o consenso das partes envolvidas, a responsabilização, buscando sempre a restauração do conflito (NUNES, 2011). A reunião se dará por meio de um círculo, aonde todos poderão se visualizar, e estando em igualdade. A primeira fase do processo se dá pelo Pré-Círculo, aonde é feito encontros separadamente entre o mediador com a vítima e posteriormente com o infrator, apresentando o que é o círculo restaurativo e quais serão os objetivos das reuniões (NUNES, 2011). Posteriormente será marcado o círculo restaurativo, podendo estar presentes os familiares e amigos dos envolvidos, para facilitar na mediação. Neste momento, será dada a palavra para todos se manifestarem e tirarem suas conclusões sobre as causas e as possíveis ações que poderão ser realizadas para a reparação do dano. (NUNES, 2011). Por fim, é realizado o Pós-Círculo, no qual analisa como fora a mediação e avalia se os objetivos propostos pelos participantes para a restauração do dano estão sendo cumpridos.

Tais práticas de resolução de conflito embasadas no diálogo podem ser muito úteis na diminuição da violência e na valorização dos estudantes. Nos casos de *bullying* as vítimas se sentem mais abertas a relatar as perturbações sofridas, que, por sua vez, o ator da violência não compreende a gravidade. Após o diálogo ambos sairão vitoriosos: a vítima pode expor suas angústias e se sentiu

reconhecida pela instituição, e o infrator não fora punido, o que não gerou a consciência de vingança sobre a escola e sobre a vítima.

Noutros casos a Justiça Restaurativa também é muito importante para a resolução de conflitos, seja nos conflitos entre alunos e professores até na utilização de entorpecentes no interior da escola. Assim, a instituição compreenderá seus estudantes e poderá agir conforme o perfil destes.

As práticas restaurativas na educação são utilizadas em alguns países há algum tempo, como na Colômbia, Nova Zelândia e Austrália (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008), e recentemente em regiões dos Estados Unidos, Canadá e no Brasil, sendo o último, em algumas escolas do estado de São Paulo (MUME; PENIDO, 2009) e do município de Porto Alegre (MACHADO, 2008). Devido ao longo tempo de práticas restaurativas na Nova Zelândia e na Austrália, desde 1989, podemos analisar os resultados da justiça restaurativa neste país.

Estes países adotaram o sistema de Justiça Restaurativa como uma política pública para a inclusão social da comunidade Maori, a qual apresentava os piores índices de educação e os maiores em violência. (MAXWELL, 2005). Era notável que as punições escolares estavam excluindo ainda mais os infratores, geralmente Maoris, que abandonavam os estudos. Vendo isto, fora implementado aos poucos as práticas restaurativas nas escolas australianas e neozelandesas. Em 2004, fora produzida uma pesquisa sobre os resultados das mediações, durante um ano, numa escola de ensino secundário na Nova Zelândia. Foram 89 círculos restaurativos que evidenciaram as seguintes conclusões:

Agressões sérias (43), vitimizações sérias (25), dano de propriedade e roubo (12), gazeteiros, problemas em salas de aula, danos a reputação da escola, e intimidação (18), drogas (2) e uma ameaça de bomba (1). Em geral os resultados foram positivos para todos os participantes; eles informaram que eles: tiveram voz no processo (96%); ficaram satisfeitos com o modo com que o acordo foi feito (87%); foram tratados com respeito (95%); sentiram-se compreendidos pelos outros (99%); sentiram que as condições de acordo foram

justas (91%). As vítimas informaram que elas conseguiram o que eles precisavam da conferência (89%); e se sentiam mais seguras (94%). Infratores se sentiam bem cuidados durante a reunião (98%); amados pelas pessoas mais próximas a eles (95%); capazes de ter um novo começo (80%); perdoados (70%); mais íntimos dos envolvidos (87%). Além disso, os infratores concordaram com a maior parte ou com todo o acordo (84%) e não reincidiram no período do processo (83%). (MORRISON, 2005, p. 312).

É possível perceber, portanto, que os envolvidos tiveram relatos positivos e que gostaram das mediações.

Em Porto Alegre a Justiça Restaurativa foi implementada desde 2005:

Desde 2005, a Secretaria de Educação de Porto Alegre (SMED) é parceira institucional do projeto Justiça Para o Século 21 – Instituinto Práticas Restaurativas. Nosso território abrange 92 escolas, aproximadamente 69.157 alunos e 3.923 professores, compondo o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, a Especial e a Infantil. A proposta inclui o desafio de discutir sobre as práticas restaurativas na resolução de conflitos nas escolas municipais, tendo como disparadores os seguintes balizadores: desconstrução do racismo de Estado; desnaturalização de padrões; exercício da diferença e produção de singularidade. (MACHADO, 2008, p. 16-17).

A partir de então, aos poucos foram se instalando as práticas restaurativas. De início, fora feita a formação para os professores e posteriormente palestra para os estudantes e familiares acerca do que é a Justiça Restaurativa e sua importância. Somente a partir de 2006 que realmente se iniciou as mediações, e em algumas escolas da rede, principalmente nas mais vulneráveis. Todavia, com o tempo o projeto está se disseminando no município.

Temos uma sala específica onde ocorrem os encontros dos Círculos Restaurativos, três professores capacitados como coordenadores de círculos Restaurativos, uma professora referência para promover os valores e princípios

da Justiça Restaurativa na comunidade escolar. Até o momento<sup>3</sup>, foram realizados três Círculos Restaurativos e os participantes se consideraram satisfeitos com os resultados. Foi notória a restauratividade dos participantes. (ALBUQUERQUE; CERVEIRA, 2008, p. 32).

Através das realizações restaurativas e de um maior envolvimento dos estudantes na escola, a instituição começou a conhecê-los melhor, chegando a descobrir a organização familiar dos mesmos e suas realidades. O projeto forçou a direção das instituições a buscarem entender melhor o convívio social extraescolar dos alunos, “para compreender essa dinâmica e acompanhar os casos encaminhados, busquei conhecer as famílias, suas organizações, histórias de vida e vivências que pudessem traduzir os comportamentos e necessidades apontados” (SONNTAG, 2008, p. 54).

Algumas mediações marcaram os mediadores, haja vista que foram estudantes que apresentavam problemas há algum tempo.

A grande surpresa se deu pela presença de um jovem, morador do bairro e participante de um procedimento restaurativo familiar realizado em 2006. O adolescente emocionara-se ao falar sobre a sua experiência e ressaltou que, sem dúvida, a realização do Círculo Restaurativo possibilitou um diálogo com sua família, o que não existia antes. (BRANCHER; MACHADO, 2008, p. 68)

Aos poucos a Justiça Restaurativa está tomando corpo na educação. Esta, por sua vez, a tempo está discutindo novas práticas de inclusão e tratamento respeitoso e, normalmente, as estratégias metodológicas são as mesmas das práticas restaurativas, como o diálogo, o respeito mútuo e a compreensão da realidade do outro indivíduo. Desta forma, a Justiça Restaurativa é algo que em muitas escolas já existe, entretanto, parcialmente. Para tanto, a disseminação destas condutas de resoluções de conflitos através do diálogo e compreensão

---

<sup>3</sup> As autoras remetem-se ao ano de 2007. Todavia, na escola em que elas atuam, as práticas restaurativas iniciaram em meados do ano eletivo. Seu relato se dá a partir de seis meses de práticas restaurativas na escola.

mútua é deveras importante, e, mais importante ainda, é a negação do autoritarismo no interior dos estabelecimentos de ensino. A escola tradicional alimentada pelo Poder-Saber dos educadores ainda é muito presente na cultura social de ensino, e uma das alternativas para o rompimento deste paradigma é exatamente a própria educação, pois ao se ensinar respeito, diálogo e responsabilidade, tanto alunos quanto professores tendem a mudar suas concepções de mundo. Como dizia Paulo Freire:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2005, p. 79).

A justiça Restaurativa na escola tem o caráter mais além das resoluções de conflitos internos, mas a disseminação de conceitos como democracia, igualdade, respeito e participação, aonde, mais do que o educador aprender com o educando, mas toda a comunidade aprender com as mediações restaurativas.

Por isso, sugerimos a implementação das práticas restaurativas na escola. Precisamos ensinar às nossas crianças e aos nossos jovens, desde cedo, que é normal enfrentarmos conflitos, pequenos ou grandes, ao longo da vida, e que isso não é negativo, pois os conflitos são inerentes à pessoa humana. Negativo é não saber administrá-los de forma a manter o equilíbrio nas relações humanas e sociais, permitindo que eles tenham consequências indesejáveis, como desmotivação para os estudos e prejuízo para as relações interpessoais. Portanto, é a boa ou a má administração que levará o conflito a um desfecho positivo ou negativo. (NUNES, 2011, p. 17).

Portanto, os conceitos de Justiça Restaurativa ao ser trabalhado nas instituições de ensino servem também para a educação dos estudantes, educação esta voltada para a cidadania e a formação para a vida em

sociedade, estando dentro dos quatro pilares da educação promovidas pela UNESCO, que são, respectivamente, aprender a Ser, a Fazer, a Conhecer e a Conviver (NUNES, 2011).

### **Considerações finais**

As Instituições de ensino demonstram relações sociais internas entre os indivíduos, assemelhando em alguns pontos com as relações da sociedade em geral, mas muitas vezes apresentando relacionamentos distintos. A influência que cada sujeito da instituição carrega consegue mesmo, modifica as relações internas, demonstrando a diversidade de indivíduos que convivem no ambiente escolar.

A política da instituição também é, de certo modo, distinta das políticas expostas na sociedade em geral, entretanto, tende a buscar as semelhanças da sociedade na qual está imersa. Assim, em regimes aristocráticos, a conjuntura dos estabelecimentos de ensino tende também a seguirem a lógica da aristocracia; já em regime totalitários militarmente, a moral imposta nas escolas segue os modelos de educação baseada na disciplina e em hierarquias de patente; e, nas sociedades democráticas, a ideologia sugerida pelas instituições educacionais é a participação de todos e eleição de cargos para gestões com um prazo determinado.

Contudo, os espelhos de gestão destes estabelecimentos nem sempre são exatamente iguais ao contexto geral, ainda mais quando se trocam regimes ou as ideologias das sociedades, aonde as permanências anteriores se agrupam muito fortemente na educação.

No caso das sociedades ocidentais contemporâneas, a educação formal foi amplamente divulgada e disseminada para a sociedade num contexto social

também em constantes mudanças, mas que tinha alguns ideais para um corpo social solidificado. As escolas apresentam permanências de conceitos anteriormente elaborados num contexto diverso, aonde se estipulou uma escola hierarquizada, detentora de todo o conhecimento, e que devia difundir o conceito de disciplina. Isto gerou um sendo comum no qual a escola é sempre idealizada como um local triste, sombrio e de autoritarismo por um senhor carrancudo e professoras punitivas.

Todavia, em instituições que utilizam este autoritarismo, os estudantes sentem-se excluídos e hostis para com a escola e em suas relações internas. Isto gera conflitos que, por sua vez, em tais estabelecimentos, são resolvidos através de punições, o que gera ainda mais o grau e insatisfação e exclusão, além de não restaurar os relacionamentos. A violência geralmente é efeito de diversas causas nas vidas individuais de cada sujeito, e que, se não compreendido, torna-se ainda mais excluído da escola, mesmo que o objetivo principal da educação seja a inclusão.

O reconhecimento dos estudantes para com a escola é fundamental, e, uma das formas de isto acontecer é a relação harmoniosa entre a instituição e seus participantes. A escola deve atentar para os alunos e buscar conhecê-los cada vez mais, suas realidades e dificuldades. No que tange aos conflitos, simplificá-los em punições é esquecer os danos causados e retroalimentar o ciclo da violência. A escola tem de adotar mecanismos de compreensão dos danos para realmente buscar a reconciliação dos laços sociais.

Para tanto, foi proposto a Justiça Restaurativa - abordagem de diálogo nas resoluções de conflitos – para aplicação na educação. Os conceitos principais que permeiam a Justiça Restaurativa são os mesmos que embasam a cultura da paz e educação cidadã, proposta pela UNESCO. As práticas restaurativas nos estabelecimentos de ensino se dão por meio de reuniões entre os envolvidos na infração (vítima/infrator), familiares e demais convidados, aonde um mediador fará as atribuições do caso e todos, juntos, buscarão

compreender o conflito e entender as causas do mesmo. Após isto, são estipuladas ações conjuntas que levarão ao perdão e a restituição dos danos.

Assim, a escola estará a par das situações de seus integrantes, podendo viabilizar projetos específicos para as realidades dos mesmos. Os estudantes, por sua vez, estarão sendo reconhecidos pela instituição e ocorrerá o que Honneth (2003), intitula de reconhecimento mútuo, pois os alunos se reconhecerão também com a escola.

Além de resolver os conflitos de forma dialogada e aberta, a disseminação de práticas restaurativa embasadas em conceitos de democracia e igualdade proporcionará uma maior participação de todos os envolvidos, além de estar educando os estudantes para a vida social e para a cidadania de forma a estes conceberem as relações sociais de forma dialogada e participativa, quebrando preconceitos e discriminações.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Fabíola; CERVEIRA, Carla Pires. Repensando as relações pessoais na EMEF Nossa Senhora de Fátima. In: MACHADO, Cláudia (Org.). *Cultura da paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2008.

ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. New York: Betwen Past and Future, 1961.

Disponível em:  
[http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_cris\\_e\\_educacao.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_cris_e_educacao.pdf) Acesso em 23 out. 2015.

BECCARIA, Cesare Bonesana. *Dos delitos e das penas*. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2014.

BRANCHER, Leoberto; MACHADO, Cláudia. Justiça restaurativa e educação em Porto Alegre: uma parceria possível. In: MACHADO, Cláudia (Org.). *Cultura da paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2008.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. *Portaria nº 52, de 09 de outubro de 2006*. Institui programa de Justiça Restaurativa. Diário de Justiça, Brasília, DF, 23 out. 2006. Seção 03, p. 67-68. Disponível em: <http://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/portarias-conjuntas-gpr-ecg/2006/00052.html>. Acesso em 05 jun. 2015.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a09v27n1.pdf> Acesso em 30 out. 2015.

CAMARA, Luciana Borella. Justiça restaurativa e educação: perspectiva para uma cidadania participativa. *Revista Direito em Debate*, Ijuí, v. 22, n. 39, p. 03-23, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/482/1493> Acesso em 23 out. 2015.

DUBET, François. Integração: quando a 'sociedade' nos abandona. In: BALSÁ, Casimiro Marques; BONETTI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (Orgs.). *Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

FABIANOVICZ, Ana Cristina. A justiça restaurativa no espaço escolar. *TUIUTI: ciência e cultura*, Curitiba, n. 31-44, 2013. Disponível em: [http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo\\_4/tcc\\_46\\_programas/pdf\\_46/art\\_2\\_a\\_justica.pdf](http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_46_programas/pdf_46/art_2_a_justica.pdf) Acesso em 23 out. 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade do saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado; Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAV Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRANJEIRO, Ivonete. *Agressão conjugal mútua: a justiça restaurativa e Lei Maria da Penha*. Curitiba: Juruá, 2012.

GUIMARÃES, Maria Áurea. Vigilância – punição e depredação escolar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 69-75, jan./jun., 1987. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1992/1669> Acesso em 06 nov. 2015.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade (I)*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria: forma e poder de um Estado eclesiástico civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

JACCOUD, Mylène. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Roberto Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). *Justiça restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília, DF: PNUD, 2005. Disponível em: [http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1323798246\\_Coletania%20JR.pdf](http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1323798246_Coletania%20JR.pdf) Acesso em 16 ago. 2014.

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACHADO, Cláudia. Educação e justiça restaurativa como esperança de uma radical novidade. In: MACHADO, Cláudia (org.). *Cultura de paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2008.

MAXWELL, Gabrielle. A justiça Restaurativa na Nova Zelândia. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Roberto Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). *Justiça restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília, DF: PNUD, 2005. Disponível em: [http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1323798246\\_Coletania%20JR.pdf](http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1323798246_Coletania%20JR.pdf) Acesso em 21 out. 2015.

MELO, Eduardo Rezende; EDNIR, Madza; YAZBEK, Vania Curi. *Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania*. São Paulo: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

MENEGHEL, Stela Nazareth; GIUGLIANI, Elsa J., FALCETO, Olga. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, abr./jun., 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1998000200017> Acesso em 11 nov. 2015.

MORRISON, Brenda. Justiça Restaurativa nas escolas. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Roberto Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). *Justiça Restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília, DF: PNUD, 2005. Disponível em: [http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1323798246\\_Coletania%20JR.pdf](http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1323798246_Coletania%20JR.pdf) Acesso em 25 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Bullying escolar e justiça restaurativa: compreensão teórica do papel do respeito, orgulho e vergonha. *The society for the psychological study of social*, 2006. Disponível em: [http://justica21.org.br/j21.php?id=356&pg=0#.Vi\\_z69KrSt8](http://justica21.org.br/j21.php?id=356&pg=0#.Vi_z69KrSt8) Acesso em 31 out. 2015.

MUMME, Monica Maria Ribeiro; PENIDO, Egberto de Almeida. Justiça e educação: o poder público e a sociedade civil na busca de ações de resolução de conflitos. In: I Congresso Mundial Sobre Justiça Juvenil Restaurativa, *anais...* Genebra, 2009. Disponível em: [http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadorialInfanciaJuventude/pdf/JusticaRestaurativa/Artigos/Trabalho\\_Egberto\\_Penido\\_Monica\\_Mumme.pdf](http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadorialInfanciaJuventude/pdf/JusticaRestaurativa/Artigos/Trabalho_Egberto_Penido_Monica_Mumme.pdf). Acesso em 15 jul. 2015.

NUNES, Antonio Ozório. *Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores*. São Paulo: Contexto, 2011.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. A construção da justiça restaurativa no Brasil – o impacto da justiça criminal. *Revista Paradigma*, São Paulo, ano 14, n. 18, p. 215-235, 2009. Disponível em:

<http://www9.unaerp.br/revistas/index.php/paradigma/article/view/54/6>. Acesso em 11 set. 2014.

ROLIM, Marcos. *Mais educação, menos violência: caminhos inovadores de abertura das escolas públicas nos fins de semana*. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178542por.pdf> Acesso em 06 out. 2015.

SCURO NETO, Pedro. *Manual de sociologia geral e jurídica: lógica e método do direito, problemas sociais, comportamento criminoso, controle social*. São Paulo: Saraiva, 1999.

SONNTAG, Angélica Silva. A orientação educacional e a justiça restaurativa: aproximações e possibilidades. In: MACHADO, Cláudia (org.). *Cultura de paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SOUZA, Ana Cristina da Silva. *Justiça Restaurativa e sua aplicabilidade nos delitos econômicos*. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional Econômico) - Programa de Pós-Graduação em Direito Internacional Econômico – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1270](http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1270). Acesso em 29 mai. 2015.

VARELA, Carmen Augusta; SASAZAKI, Fernanda Sayuri. Justiça Restaurativa Aplicada em Escolas Públicas do Estado de São Paulo: estudo de caso de pós-implementação em Heliópolis e Guarulhos. In: Encontro da ANPAD, 38., 2014, Rio de Janeiro. *Anais do EnANPAD*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014\\_EnANPAD\\_APB1482.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1482.pdf). Acesso em 22 jun. 2015.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e justiça restaurativa*. São Paulo, Palas Athena, 2008.

**Recebido em:** 29/11/2015

**Aprovado em:** 12/01/2016