



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUEROLINY RUANY UCHÔA DIAS

**GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS DE REDUÇÃO DOS CONFLITOS: a justiça  
restaurativa em questão.**

Recife  
2019

GUEROLINY RUANY UCHOA DIAS

**GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS DE REDUÇÃO DOS CONFLITOS: a justiça restaurativa em questão.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

**Orientador:** Prof<sup>o</sup>. Dr. Alice Miriam Happ Botler

Recife

2019



GUEROLINY RUANY UCHÔA DIAS

**GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS DE REDUÇÃO DOS CONFLITOS: a justiça restaurativa em questão.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Aprovada em: 23/08/19.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Ângela Maria Martins (Examinadora Externa)  
Universidade da Cidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

À minha família: Izabella, Ronaldo, Guerody, Ewertton, Sophia e tia Carminha, que representam toda minha construção histórica e cultural e me deram a base que norteia toda minha existência.

## AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão vem do latim *gratus* ou *gratia* que significa ser agradável/grça, ou seja, reconhecer uma ação ou manifestação de alguém e ser acometido de um favor imensurável. Isso significa dizer que cada passo e caminhada é uma construção coletiva em que dependemos de outras pessoas que nos apoiaram em vários momentos e sob muitas formas. Reconhecer a dedicação, torcida, ajuda e acalanto é o mínimo a ser feito por tantas pessoas que sem pedir nada em troca fizeram por mim. A eles meus agradecimentos:

À **Deus**, meu guia, que permitiu passar por essa experiência e que jamais me desamparou em momento algum. Obrigada Deus pela dádiva de ser sua filha e de estar bem presente em minha vida, pois todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus. (Rm 8:28).

À **mainha (Izabella)** que sempre foi um exemplo de mulher, mãe, professora e profissional a qual segui e que sempre me motivou a buscar mais e melhor do que eu poderia fazer. Te amo mãe! Sou fruto do que sempre me espelhei em você!

Ao meu **Pai Ronaldo** e aos meus irmãos **Guerody** e **Braithyne**, que fizeram parte de meu crescimento e formação, aos quais tenho profunda admiração e amor.

A **tia Carminha**, que sempre cuidou para que eu estivesse bem, mostrando-se sempre preocupada com minha saúde, alimentação e humor, me perguntando sobre cada passo que eu dava na pesquisa, agradecendo a Deus os avanços e preocupada quando estacionava.

Ao meu esposo **Ewertton**, que tem se mostrado um companheiro em todas as horas, ao qual dividimos nossas conquistas e entraves e que desde os tempos de namoro vem me apoiando na minha caminhada acadêmica, fazendo com que nunca desistisse, me apoiando nos momentos de dificuldade.

À **Sophia**, minha neném, que mesmo antes de nascer tem feito aprender e refletir sobre diversas situações de ser e estar no mundo e que tem se mostrado paciente em meu ventre, esperando para ser a segunda filha.

À família **Ferreira: Fátima, Edvaldo e Fabíola**; e **vozinha (Antônia)** que me acolheram no seu seio familiar e que são uma segunda família para mim, mostrando-se sempre preocupados a cada etapa do mestrado que passava e gratos pela minha conquista.

Às famílias **Uchôa** e **Dias**, que fazem parte de minha construção enquanto pessoa, em que tenho orgulho em carregar este nome.

A excelente e dedicada orientadora, professora **Alice M. Happ Botler**, que desde os tempos de iniciação científica tem acreditado no meu potencial e me feito crescer na

caminhada acadêmica. Sem você e suas leituras, diálogos e construção criteriosa, nada seria possível! Obrigada por ir de encontro com as relações estigmatizadas de orientador e orientando e pelo exemplo de humanidade. Minha gratidão sempre!

Ao **DQF/UFPE**, do qual enquanto servidora pude passar 4 anos e que me oportunizou tempo viável para a produção do meu estudo. Agradeço às chefias que se dispuseram a me ajudar e aos colegas que se mostraram preocupados e na torcida pela efetivação do mestrado: **Fátima, Patrícia e Júlio**, muito obrigada!

À **equipe e aos meus alunos da Escola Municipal São Bento**, que me acolheram e dos quais tenho aprendido a exercer e refletir sobre minha prática pedagógica, bem como posso seguir o exemplo de excelentes professoras e profissionais.

Ao **IFPE/Campus Igarassu**, minha nova casa de trabalho, agradeço por oportunizar as vivências profissionais a minha área de formação e pela flexibilidade em auxiliar na conclusão deste estudo.

Ao meu primo **João Queiroz** pela contribuição na construção da tradução do resumo.

À **Juliana Siqueira** que me deu uma grande força na preparação para a seleção do mestrado e com todo o carinho sempre se ofereceu para me ajudar.

Ao **Programa de Pós-Graduação em educação** da UFPE, aos professores e servidores que contribuíram para minha formação acadêmica. Em especial aos professores **Arthur Morais** e **Ana Lúcia Félix**, dos quais tenho imenso carinho, saudade e profunda admiração; e a secretária do programa, **Morgana Marques**, que me auxiliou nos perrengues burocráticos.

Aos professores **Flávia Schilling, Marcelo Pelizzoli e Assis Leão**, pela contribuição, avaliação e orientação criteriosa realizada na qualificação dessa dissertação.

Aos amigos e colegas da **turma 35**, da qual tenho saudades das conversas prospecções e dramas compartilhados. Em especial agradeço aos amigos que facilitaram a caminhada até a reta final: **Ceça Cinthia, Dayze, Joyce, Inêz, Sheila e Izaquiel**. Obrigada Izaquiel por me apresentar as produções da justiça restaurativa na UFPE e pelas contribuições arendtianas.

Ao **programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE**, por terem me acolhido a vivências importantes para minha construção, sobretudo a **Cynthia Lucienne**, em que pude me aprofundar sobre as práticas restaurativas, instrumento que norteou o meu trabalho.

Por fim, trago como reflexão, baseada em Larossa, (2002, p.21), o sentido que essa jornada produziu em minha vida, como aquilo que experiencia-se, isto é “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”

## RESUMO

O presente estudo analisa as possibilidades e limites da prática da justiça restaurativa na organização da escola, buscando investigar como a gestão escolar vem lidando com as situações de conflitos e violências, através das práticas restaurativas para resolução de conflitos. Para tal questionamos quais são as possibilidades e os limites da justiça restaurativa na organização/gestão escolar. Tomamos como fundamento o debate conceitual a respeito dos seguintes temas: conflitos e violências na escola, compreendendo o conflito enquanto negociação e reconhecimento dos valores do grupo social e violência como movimento instrumental, contrário a política, isto é, ao diálogo; a justiça, apresentando seu aspecto filosófico, sociológico, legal e procedimental tomando como referência central a perspectiva comunitarista como aquela que mais se enquadra na conjectura de justiça restaurativa, em contraponto a justiça retributiva. A gestão escolar apresenta-se enquanto aporte para a construção da pesquisa. Realizamos uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, em que coletamos os dados por meio de observação do cotidiano e entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos atores escolares. Utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1979) como base para obter os resultados dos quais destacamos que a escola, por iniciativa da gestão, tem realizado ações afirmativas, através das práticas restaurativas, para lidar de forma alternativa com os conflitos. Observamos como impasses para a efetivação das práticas restaurativas a acelerada dinâmica da escola, que limita o desenvolvimento de ações planejadas, pouca difusão na formação docente, resistência por parcela dos sujeitos, a cultura da escola em lidar de forma punitiva e a sobrecarga de trabalho da gestão. Dentre os avanços, os sujeitos relacionam a justiça restaurativa como fruto de uma postura democrática da gestão, o que reverbera na reconfiguração das relações interpessoais, bem como na criação de alternativas estruturais implantadas na escola. Concluimos que a gestão escolar tem importante papel na opção por tratar dos conflitos e violências via projetos de justiça restaurativa e de outros mecanismos criados na escola como alternativas para seu enfrentamento. Tal iniciativa mobiliza os demais sujeitos a incorporarem, paulatinamente, uma cultura comunitarista, solidária, transformadora, o que nos permite relacionar a gestão democrática e a justiça restaurativa, em que ambas se utilizam de valores comuns para lidar com as injustiças presentes no meio escolar.

**Palavras-chave:** Conflitos e Violências. Gestão escolar. Justiça Restaurativa.

## ABSTRACT

The present study analyzes the possibilities and limits of the practice of restorative justice in school organization, seeking to investigate how school management has been dealing with conflict and violence situations through restorative practices for conflict resolution. For such practice, we question what the possibilities and limits of restorative justice in school organization/management are. We base the conceptual debate on the following themes: conflicts and violence at school; understanding conflict as a negotiation and recognition of social group values; and violence as an instrumental movement, contrary to politics, that is so, to dialogue; justice, presenting its philosophical, sociological, legal and procedural aspect taking as its central reference the communitarian perspective as the one that best fits the restorative justice conjecture, as opposed to retributive justice. The school management is presented as a contribution to the construction of research. We conducted a qualitative case study field study, in which we collected data through daily observation and semi-structured interviews applied to the subjects of research of the school. We used the content analysis of Bardin (1979) as a basis to obtain the results of which we highlight that the school, by management initiative, has performed affirmative actions, through restorative practices, to deal with conflicts in an alternative way. We observed as impediments for the implementation of restorative practices the accelerated dynamics of the school, which limits the development of planned actions, little diffusion in teacher training, resistance by part of the subjects, the school culture in dealing with punitive form and the work overload of the school management. Among the advances, the subjects relate restorative justice as the result of a democratic stance of management, which reverberates in the reconfiguration of interpersonal relationships, as well as in the creation of structural alternatives implemented in the school. We conclude that school management plays an important role in the choice of dealing with conflicts and violence through restorative justice projects and other mechanisms created at school as alternatives to confront them. This initiative mobilizes the other subjects to gradually incorporate a communitarian, solidary, transforming culture, which allows us to relate democratic management and restorative justice, in which both use common values to deal with the injustices present in the school environment.

**Keywords:** Conflict and Violence. School management. Restorative Justice.

## LISTA DE SIGLAS

CDHEP	CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO LINDO
CE	CONSELHO ESCOLAR
CF	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CICA	CENTRO INTEGRADO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
CNV	COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EIPP	ESCOLA DE INOVAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FUNDAJ	FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
GRE	GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
JR	JUSTIÇA RESTAURATIVA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MVCI	MORTES VIOLENTAS COM CAUSA INDETERMINADA
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
PMEC	PROFESSOR MEDIADOR COMUNITÁRIO
PNEDH	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PPGDH	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
RI	REGIMENTO INTERNO
SOE	SERVIÇO DE OCORRÊNCIA ESCOLAR
VOPR	ENCONTROS VÍTIMA-OFENSOR

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA .....</b>	<b>15</b>
2.1	O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE CONFLITOS NA ESCOLA?.....	15
2.2	CONTRIBUIÇÕES SOCIOLÓGICAS PARA COMPREENDER O FENÔMENO CONFLITO: RECONHECIMENTO E NEGOCIAÇÃO. ....	19
2.3.	VIOLÊNCIA ESCOLAR: CENÁRIO, ESPAÇO E REPERCUSSÃO DAS VIOLÊNCIAS SOCIAIS.....	27
2.4.	ENTRE A VIOLÊNCIA E A POLÍTICA.....	33
<b>3</b>	<b>JUSTIÇA RESTAURATIVA: DAS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA À ABORDAGEM NO CENÁRIO ESCOLAR .....</b>	<b>41</b>
3.1.	JUSTIÇA RETRIBUTIVA: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E CRÍTICAS.....	44
3.2.	JUSTIÇA RESTAURATIVA: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E CRÍTICAS.....	46
3.3.	A JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS PRÁTICAS ESCOLARES.....	54
<b>4</b>	<b>A REALIDADE ESCOLAR E“EU VEJO FLORES EM VOCÊ” .....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>COMO A ESCOLA LIDA COM CONFLITOS E VIOLÊNCIAS?...</b>	<b>89</b>
<b>6</b>	<b>ATUAÇÃO GESTORA NAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS.....</b>	<b>111</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE B – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS RESTAURATIVAS.....</b>	<b>139</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os círculos serem trabalhados com os meninos também, porque eles às vezes incentivam. (A1F2)

Poderiam trabalhar gravidez na adolescência porque o pessoal da manhã está com esse problema. (A1F6)

As mulheres hoje, em geral, são agredidas pelos namorados que se acham donos delas e batem nelas, entendeu? Então eu queria que fosse trabalhado isso, porque eles não são nem maridos! E, se fossem, ainda não está certo! Deveria ser trabalhado mais isso, os direitos femininos. (A1F1)

Trabalhar com as meninas do 6º e 7º ano, que tem mais problemas. (A1F5)

Era pra trabalhar mais sobre juventude, com esse pessoal ainda novinho para ter mais maturidade, porque elas estão em transição, trabalhar sexualidade. Eu acho que no ano passado era pra ter mais círculos, mesmo com as meninas do 6º e 7º ano, porque teve muitos com a gente. (A1F3)

Os meninos do 6º e 7º ano são bem piores do que os do 8º e 9º ano, e o foco maior era pra ser neles. Eu acho que era pra ter com os dois, menino e menina. (A1F1)

Era pra ser uma semana com cada um. (A1F3)

O recorte acima registra o diálogo entre alunas (1º ano) da escola campo da presente pesquisa ao indagarmos sobre que sugestões dariam para incrementar as práticas dos círculos restaurativos para a promoção de uma convivência mais justa. Ilustra-se, assim, o impacto que o projeto de justiça restaurativa teve numa escola pública de Pernambuco, bem como os diversos valores impressos às compreensões de estudantes a respeito de *justo* e de mudança nas relações naquela escola. Reforça, ainda, a importância do olhar cuidadoso do gestor escolar que ‘se importa’ e age coerente com fundamentos filosófico-pedagógicos que sustentam sua atuação.

O trabalho investiga como a gestão escolar vem lidando com as situações de conflitos e violências, bem como analisa as chamadas *práticas restaurativas*, práticas alternativas de compreensão e resolução de conflitos na escola.

A inquietação que gerou este trabalho é fruto de pesquisas anteriormente realizadas das quais destacamos o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Gestão escolar: dilemas entre as políticas gerencialistas e a autonomia na prática gestora, em que elencamos ações que refletem a construção da gestão democrática pela existência de instrumentos normativos que ratificam o cunho democrático da gestão, e a participação dos atores internos e externos nas decisões de uma escola pública. Questionamos a relação da gestão democrática para cumprimento das ações de monitoramento e/ou para as demandas da realidade/comunidade e identificamos concepções de autonomia de gestores escolares, bem como quais ações refletem

a cultura própria da escola e das relações de poder que ali se estabelecem. Naquele estudo concluímos que há possibilidades de desenvolvimento de práticas democráticas e autonomia no meio interno da escola. (DIAS e BOTLER, 2015). Além deste trabalho, desenvolvemos pesquisa no âmbito da iniciação científica com foco na gestão escolar, justiça e indisciplinas, em que procuramos conhecer as concepções de justiça e de injustiças de sujeitos escolares. O trabalho nos permitiu relacionar os conflitos escolares ao modo de gestão e organização e nos estimulou a buscar aprofundar conhecimentos sobre estratégias utilizadas nas escolas para a resolução de conflitos.

Diante destas experiências e como motivação para a construção da pesquisa que aqui se apresenta, compreendemos que, apesar das determinações legais para que a gestão escolar seja democrática, ela muitas vezes cumpre apenas formalidades, sem vivenciar efetivamente pressupostos democráticos. Por acreditar que a escola, sob o viés da gestão democrático-participativa, é possuidora de uma autonomia e dotada de uma cultura própria, permeada por relações entre os atores, faz-se relevante investigar a forma como a gestão lida com as situações de conflitos e injustiças, contribuindo para a sua manutenção ou transformação, o que faremos com foco nas práticas restaurativas, recentemente instauradas em algumas escolas.

Um dos fatores que nos inquietou na realização da pesquisa é a possibilidade de relacionarmos justiça restaurativa e gestão democrática. Apresentamos essa hipótese por entender que há princípios comuns em ambas as perspectivas como a escuta, o compartilhamento de ideias, a corresponsabilização, o diálogo, entre outros. Além disso, a investigação realizada nos indica que foi através de uma prática gestora que a justiça restaurativa foi aplicada. Isso não nos comprova que, por si só, a gestão em seu cotidiano é democrática, mas pode trazer indícios de como a gestora lida com conflitos e injustiças ali presentes. O projeto de justiça restaurativa implantado pode impactar na qualidade das relações ali estabelecidas. A ocorrência corriqueira e banalizada de conflitos e situações cada vez mais violentas vem do contexto social e se produz e reproduz dentro da escola:

[...] existem aquelas que chegam silenciosamente, como a violência que acontece na família. Há a violência ruidosa do crime, das gangues. Tem-se a violência estrutural, das péssimas condições de vida e trabalho. Há a violência da discriminação, que circula socialmente e está nas escolas. É a chamada violência exógena que se entrecruza com a violência endógena (a que se produz na escola) em diálogos entrecruzados. (SCHILLING E ANGELUCCI, 2016 p. 703)

Podemos perceber que a violência na escola não se traduz somente por fatores externos e por transgressões dos atores inseridos na escola, mas também pelo modo como esta instituição se organiza, podendo ser autoritária e antidemocrática na resolução de conflitos e na proposição de ações para amenizar o cotidiano violento.

A partir do exposto e tendo como contexto a realidade da democratização da gestão escolar, mas com entraves burocráticos, e da relação desta com a justiça restaurativa, apontamos como questionamento central da presente pesquisa: quais são as possibilidades e os limites da justiça restaurativa na organização/gestão escolar? A fim de respondermos tal questão, realizaremos a pesquisa tendo como objetivo geral analisar as possibilidades e limites da prática da justiça restaurativa na organização da escola, tendo como objetivos específicos: Realizar o levantamento do estado da arte possibilitando o aprofundamento teórico de modo a situar as temáticas abordadas; caracterizar programas de intervenção por meio da Justiça Restaurativa na escola; analisar como o programa de justiça restaurativa influencia na organização e gestão da escola; identificar mudanças a partir da implantação dos programas.

No sentido de alcançar tais objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, optando como campo para investigação uma escola pública em que já havia sido aplicado algum programa de justiça restaurativa. Assim tomamos como objeto de estudo a gestão da escola considerando suas possibilidades e limites em termos da prática da justiça restaurativa, com particular enfoque para os desafios postos frente aos conflitos e violências presentes naquela organização. Fizemos esta escolha porque a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...], conjunto de fenômenos entendido como parte da realidade social” e que necessariamente não são compreendidos quando apenas quantificados. (MINAYO, 2009, P. 21).

O estudo de caso “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas da vida real” (YIN, 2001, p. 21). Essas características são próprias de cada realidade, mas podem subsidiar a compreensão do fenômeno em contexto mais amplo. Portanto, o estudo de caso “é uma estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos [...] quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2001, p.27), permitindo o estudo e registro das interações presentes no contexto pesquisado. Compreendemos, portanto, que este tipo de estudo permite investigar práticas de justiça restaurativa, visando analisar os efeitos desta na organização e gestão da escola. A justiça

restaurativa enquanto abordagem teórico-metodológica é uma prática que requer envolvimento, voluntariedade, preparo, participação e formação, e é singular em cada contexto. Voltaremos a este aspecto adiante. Para a escolha do campo empírico, buscamos investigar as escolas que utilizam a prática da justiça restaurativa em seu cotidiano.

Em que pese a Rede Estadual de Educação de Pernambuco contar com aproximadamente 1054 escolas divididas em 16 GREs (Gerências Regionais de Educação), focalizamos nossa pesquisa na Gerência Metro-Norte, por territorialmente estar mais próxima a regiões periféricas em municípios com significativo índice de violências, conforme o Atlas da Violência de 2017 (IPEA,2017). Nesta GRE, localizamos um total de 95 escolas, das quais especificamente uma aplica um projeto de justiça restaurativa.

Para darmos conta da organização das ideias, a dissertação foi estruturada da seguinte forma: optamos por iniciar o texto a partir do levantamento das produções sobre conflitos e violência na escola, de modo que nos fornecesse caminhos teóricos para abordar as temáticas. Assim no Capítulo 1 com o tema “Conflitos e violências na escola”, realizamos o aprofundamento de aspectos teóricos e conceituais, construindo o caminho para analisamos na realidade escolar. O Capítulo 2 versa sobre a justiça restaurativa, elencando algumas concepções de justiça, as principais diferenças entre a justiça retributiva e restaurativa, e trazendo a temática da justiça restaurativa para o cenário escolar. No Capítulo 3, incluímos aspectos relativos à metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, bem como apresentamos uma caracterização da escola por meio das ações do projeto de justiça restaurativa implantado. A partir do arcabouço teórico, detalhamos aspectos relativos ao campo empírico, bem como construímos a metodologia através da caracterização da escola pelo projeto “Eu vejo flores em você”, o que nos permitiu construir a análise conforme destacada ao final deste capítulo. No Capítulo 4, abordamos os conflitos e violências existentes no espaço escolar, bem como a escola compreende e lida com essas situações, apontando as diferenças, aproximações e influências. O Capítulo 5 tece considerações sobre como a gestão da escola atua, influencia e lida com os conflitos e violências, e quais mecanismos que a gestão utiliza para além das práticas restaurativas, bem como os resultados que vem sendo obtidos. Ao final, tecemos considerações a que chegamos com a investigação, apontando os limites e possibilidades da ação gestora frente às práticas restaurativas.

## 2. CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

“A violência, tanto na educação como no conjunto da sociedade, constitui-se como uma forma de expressão dos que não tem acesso à palavra [...].” (GUIMARÃES, 2004, p.3)

A temática que trata dos conflitos e das violências na escola é vasta e abrangente, mas necessária de ser apresentada com intuito em oferecer certa contextualização com vistas a compreendermos esses fenômenos no espaço escolar, bem como nos desafios que a escola enfrenta para lidar com essas situações. Assim, buscamos nos itens subsequentes realizar um breve levantamento das produções referentes a cada temática para compreender a conjuntura das produções, bem como desenvolver o aporte teórico para análise.

### 2.1. O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE CONFLITOS NA ESCOLA?

Buscando apreender e aprofundar a questão do conflito na literatura, organizamos um quadro com os trabalhos, destacando o tema, conceitos/categorias trabalhados, questão central da pesquisa, contribuições e limites.

Utilizamos como eixos temáticos **conflito e mediação de conflitos**, a respeito dos quais encontramos 27 trabalhos e, destes realizamos o recorte com base nos trabalhos que abordaram a relação entre conflito e violência, bem como os que apresentaram a mediação de conflitos como uma estratégia para lidar com os conflitos e violências na escola. Das 11 produções que listamos dessa análise inicial, todas abordam o conflito no seu aspecto teórico como um subsídio para a utilização dos objetos de pesquisa que se referem à mediação de conflitos. Organizamos com base na leitura, categorias que nos facilitaram delimitar os objetivos das produções.

Nesse sentido, como estudos que buscaram a **compreensão de sujeitos sobre a temática**, citamos o trabalho de Diogo (2015), em que pesquisou como os gestores vêm se utilizando de práticas para lidar com os conflitos, em que se tratou de analisar práticas de comunicação de gestores escolares em situações de mediação de conflitos visando contribuir para políticas educacionais de melhoria do clima escolar e fortalecimento da cultura de paz nas escolas. Se utilizou de conceitos como gestão e clima organizacional e da comunicação não violenta (CNV) como uma estratégia de mediação de conflitos que auxilia a abordagem do gestor nas situações de conflitos e violências. Este estudo nos auxilia por ter o mesmo objeto

da pesquisa que é a gestão, sobretudo por abordar a relação entre a mediação de conflitos para promoção de um clima de cultura de paz como uma prática gestora. Entretanto, assim como na realidade escolar de Pernambuco, grande parte dos gestores desconhecem as estratégias de mediação de conflitos, o que pode vir a dificultar ações afirmativas de lidar com os conflitos e violências na escola.

Oliveira (2013) faz uma relação entre a educação para os direitos humanos e mediação para lidar com as violências na escola e para isso objetiva estudar o grau de conhecimento de professores e gestores sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, como instrumento que subsidia a convivência na escola através da mediação de conflitos. Aborda a trajetória do sistema educacional brasileiro, as perspectivas de direitos humanos e a relação entre conflitos e violências, elencando também a mediação de conflitos. Como contribuição o autor realiza um estudo amplo sobre as concepções de violência, conhecimento do PNEDH e de quais estratégias são utilizadas para promover essa educação. Entretanto se restringe ao levantamento sobre o conhecimento do PNEDH e não traz uma análise da relação entre mediação de conflitos e Direitos Humanos, bem como apresenta um discurso do “deve ser” ou “deve fazer”, o que para nós soa restritivo, tendo em vista que a escola por si só é um espaço de encontro e desencontro de conflitualidades e cada espaço escolar vai demandar ações próprias.

Como **possibilidades de intervenção**, Medeiros (2013) realiza uma pesquisa-ação com vistas a verificar a potencialidade da mediação de conflitos no espaço escolar. Ela traz como questão o levantamento de históricos de violências na escola pesquisada, bem como a forma como os atores que compõem a escola interagem com as práticas de Cultura de Paz, verificando assim as potencialidades, os limites e as possibilidades de realização de um projeto de mediação de conflitos na escola. O trabalho traz uma concepção de violência relacionada a ação inata ou a construto social; como conflito traz uma abordagem social e inerente as relações humanas, faz menção a mediação de conflitos imbricada na educação para paz. Apesar das limitações encontradas no espaço escolar, é possível para a autora os sujeitos participantes da pesquisa realizarem intervenções que vislumbrem a uma boa convivência humana e a mediação de conflitos. Esta pesquisa contribui teoricamente na abordagem sobre os conflitos e violências, pois possibilita uma análise mais aprofundada sobre estes fenômenos que estão presentes na escola.

O estudo de Mofarrej (2016) realiza uma intervenção a partir da demonstração de práticas que contribuam para a mediação de conflitos. Assim, tem-se como questão central do trabalho apresentar práticas facilitadoras de diálogo aos professores, a fim de propiciar melhor relação entre eles e os alunos, favorecendo-os em situações de conflito. Ela realiza uma intervenção, através do grupo focal com as docentes e se baseia em pressupostos teóricos que vão se encaixando para tratar o conflito através das práticas dialógicas, focando a CNV como estratégia para lidar com essas situações. Apesar da relevância do estudo em questão, observamos que a autora faz uma abordagem técnica de alguns fatores teóricos, como a mediação de conflitos e as ações para se trabalhar essa metodologia na escola, e não problematiza as dificuldades que os docentes enfrentam na realidade, focando na mudança da relação com os conflitos somente na figura do professor.

No recorte da literatura que trata da **implementação e análise de políticas vinculadas a perspectiva da mediação de conflitos**, Ramos (2017) realiza uma produção sobre a implementação da mediação de conflitos através da Cultura de Paz nas escolas públicas do Ceará. Ela realiza um estudo sociológico sobre os conflitos, violências, Estado e mediação de conflitos, sendo que, para a autora, a Justiça Restaurativa é vista como uma estratégia de mediação dos conflitos e a autora visa compreender como a mediação de conflitos está sendo implementada na realidade pesquisada. Em sua abordagem, a autora compreende que a escola é uma instituição de ações normativas e coercitivas em que a mediação de conflitos surge como uma proposta para reordenar a postura normativa e coercitiva da escola.

Esquierro (2011) estuda a implantação da política de mediação de conflitos e prevenção das violências do estado de São Paulo que tem como objetivo central discutir sobre a violência e suas manifestações na escola e verificar como a mediação de conflitos é utilizada para a superação das violências através do Programa Sistema de Proteção Escolar e da figura do Professor Mediador Comunitário - P MEC, focando num tipo de violência verificado como o mais disseminado: o bullying. Ela traz como conceitos a violência e aborda o bullying e as incivildades; também trabalha com o conflito, além da legislação que norteia a política estudada. Tem como resultados as demonstrações das situações de violência nas escolas, como são resolvidas, e o conhecimento por parte dos sujeitos da função do P MEC, onde verificou-se que a maioria dos sujeitos conhece a função de forma razoável. Observamos nesse estudo as descontinuidades no contexto de produção das políticas e no contexto da prática em que ainda está imbricado nos sujeitos soluções que não seguem a mesma linha da mediação de conflitos,

situação esta encontrada em outras realidades por não se trabalhar o conflito como algo a ser dialogado e positivado na convivência entre os atores escolares.

Soares (2016) realiza um estudo sobre a concepção da violência como algo estrutural e econômico onde problematiza a mediação de conflitos e a função do (PMEC) como um processo de *adaptação* a sociedade, o que para ela não vem solucionando os conflitos, mas reenquadrando a recondução destes, observando, portanto, os limites da política implantada.

O estudo de Machado e Martins (2017) aproxima-se da nossa temática por ter como objeto a gestão escolar e como esta vem lidando com a proposta de mediação de conflitos através do programa de Proteção Escolar e do (PMEC), tendo como questionamento o que pensam os diretores sobre as relações de convivência, as situações de conflitos e o papel do PMECC na mediação destas situações. Os sujeitos compreendem a gestão democrática como a que auxilia as ações do programa e do professor mediador comunitário na resolução dos conflitos presentes. Como resultados, os gestores citam a figura do PMECC como aquele que tem reduzido os conflitos e melhorado as relações na escola, mas também encontram inconsistência na função do PMECC e dificuldades dessa função (tempo, resistência, muitas demandas e atribuições), apontando as contribuições e impasses dessa prática na escola.

Nos chama atenção em particular os estudos que utilizam como aporte a mediação de conflitos através das práticas restaurativas, dos quais destacamos Castro e Martins, (2015) que realizam um estudo teórico com as contribuições da Comunicação Não Violenta nas práticas restaurativas, sendo esta uma das estratégias em se manter um diálogo com a escuta ativa para lidar com os conflitos; Guimarães (2013) apresenta a mediação de conflitos por meio das práticas restaurativas no contexto escolar com crianças dos anos iniciais da educação fundamental. A autora considera que a mediação de conflitos através dos círculos restaurativos auxilia no desenvolvimento da moral da criança. Já Carvalho (2013) investiga como a comunicação pode afetar as relações, ou seja, considera que o modo como a linguagem é trabalhada na escola vem desencadeando episódios de conflitos e violências, e aponta as estratégias em se trabalhar a comunicação, através da figura do PMECC como proponente dessas ações.

Como questionamentos das pesquisas percebemos que apesar destes últimos recortes contemplarem a proposta da mediação de conflitos com base na justiça restaurativa, apresentam-na enquanto uma técnica da mediação de conflitos, afirmação esta que para alguns autores como Zehr (2008), Pallamolla (2009) e Pelizzoli (2016) são simplistas, pois a justiça

restaurativa abrange um rol de técnicas, princípios e paradigmas que não se restringem a mediação de conflitos.

Também destacamos o fato de as produções que descrevem as práticas restaurativas, tratarem essa abordagem como uma política pública que englobe a justiça restaurativa como um mecanismo de resolução de conflitos, mas não problematizarem os contextos em que a justiça restaurativa se desenrola. Como sabemos e como bem aborda Boonen (2011) a justiça restaurativa é uma prática que veio de uma realidade exterior a nossa, isto é, de grupos aborígenes da Nova Zelândia, país com formação cultural e histórica própria. Dessa forma, ter como referência uma prática que não vem histórica e culturalmente da realidade brasileira pode gerar contribuições, limites e conduções próprias de cada ambiente em que é trabalhado.

Nos chama atenção que todas as produções relacionam os conflitos com as diversas estratégias e formas de comunicação que se baseiam tanto na CNV, justiça restaurativa, educação para paz ou nas teorias de linguagem de autores como Bakhtin, por exemplo; o que nos faz refletir que a premissa para construção teórica sobre o que vem a ser conflito se dará no modo como os grupos sociais interagem e constroem suas concepções de convivência e tecem suas relações.

Partindo deste ponto, o levantamento da literatura realizado nos sinalizou para trabalhar o conceito de conflito a partir de uma perspectiva sociológica, tendo em vista que o nosso estudo não se restringe à mediação de conflitos em si, mas em investigar práticas de gestão que vislumbrem a mudança das relações sociais conflituosas dentro do espaço escolar. Estes estudos apontam as contribuições que nos mobilizam a problematizar o conflito na escola enquanto um fenômeno social imprescindível ao desenvolvimento da humanidade e das relações sociais, e o relacionaremos à percepção do que compreendemos por violência.

## 2.2. CONTRIBUIÇÕES SOCIOLÓGICAS PARA COMPREENDER O FENÔMENO CONFLITO: RECONHECIMENTO E NEGOCIAÇÃO.

O debate sociológico sobre conflito ora o associa a perspectivas macro, isto é, a condições gerais ou estruturais que provocam os conflitos; ora micro, através da análise das formas de interação e produção de significados moralmente divergentes. Essa lógica dual é esclarecida por Pardo e Nascimento (2014) que desenvolvem uma compreensão da moralidade

do conflito, em que analisam como os indivíduos mobilizam seus valores nos embates cotidianos.

O conflito é algo que faz parte da convivência humana e que ocorre em âmbitos mais restritos como o familiar, até mais abrangentes como entre as nações, estados e povos. Deste modo, esse fenômeno por muitas décadas foi e continua sendo considerado como negativo, devido ao desgaste causado ou pelo rompimento de relações. Entretanto há perspectivas que o consideram como positivo, tendo em vista que mesmo passando por um desgaste, não se pode deixar de observar a reconfiguração de modos de interação social. Nesse sentido, os autores destacam que a teoria social não pode:

Ignorar que o conflito é também uma questão da moralidade, pois o conflito ocorre quando certa regra obrigatória para pelo menos uma das partes for burlada, na situação, pela outra, opondo aquela que luta pela regra a esta, ameaçada na condição de participante da interação. (PARDO e NASCIMENTO, 2014 p. 118)

Portanto, conflito e moralidade são indissociáveis visto que este é uma consequência ou manifestação em busca de uma moralidade nas relações sociais. Estes autores fazem uma classificação para compreender o desenvolvimento conceitual do conflito. O *modelo de manifestação* compreende os conflitos como consequências de manifestações de estruturas mais gerais como economia, meios de produção e perspectiva política; o *modelo de interação* refere-se a compreensões mais situacionais do conflito, ou seja, o conflito ocorre devido às formas de interação e de como essas interações incorrem na manutenção ou mudança das formas de convivência; e o *modelo crítico* complexifica a compreensão do conflito, observando essas formas de interação para a compreensão de como os sujeitos encaminham os conflitos pela justiça, através da dimensão negociada da vida em sociedade.

A classificação acima utilizada pelos autores indica que os modelos de manifestação e interação do conflito, apresentam limitações nas formas de compreendê-lo, tendo em vista que a moralidade do conflito pode ser visualizada: no primeiro, através de uma estrutura já determinada onde os sujeitos não são autônomos e o segundo, que possui uma perspectiva divergente em que os sujeitos estabelecem a moralidade no contexto das interações. O modelo crítico vai ampliar a compreensão do conflito quando relaciona as formas de lidar com ele através da justiça e do direito onde os sujeitos “têm capacidade de encaminhar o conflito do ponto de vista da justiça, seja construindo o regramento das disputas, para a dimensão negociada da vida social. (PARDO e NASCIMENTO, 2014, p.129)

Assim, nos aproximamos do modelo crítico, por compreender que este contempla o conflito como “o regramento das disputas para a dimensão negociada da vida social na modernidade, seja lutando contra as injustiças percebidas no interior das relações intersubjetivas.” (PARDO e NASCIMENTO, 2014, p.129). Tal esclarecimento auxilia a observar os círculos restaurativos do ponto de vista deste último modelo, em que há focalização das divergências com vistas a construção do processo de negociação e pacificação das relações.

Boltanski foi um dos pensadores dessa corrente. Esse pensador se utiliza da afirmação de que a oposição gerada no conflito muda o indivíduo positivamente, por defender que tal oposição promove no conflito *dispositivos morais* que funcionam ora para manter certo padrão de acontecimentos sociais, ora para disputas e mudanças no dia a dia, o que denota uma compreensão de que as situações cotidianas passam por negociação, em que os conflitos proporcionam outras formas de diminuir o incômodo produzido pelas posições opositoras dos atores sociais. Assim:

Baseado na ideia de que as ordens modernas se estabeleceram em torno de uma disposição para o acordo centrada em um imperativo de justificação baseado em princípios superiores de bem comum, com a suposição básica de que os atores são dotados de uma *capacidade crítica* e podem usá-la conforme as situações que lhes apresentem contrariedade, mediante críticas que precisam ser justificadas de acordo com *gramáticas morais* para a prática de ações competentes. (PARDO e NASCIMENTO, 2014, p.129)

Em outras palavras, com o desenvolvimento da sociedade e das relações, o que antes era destacado e resolvido através de disputas, vem sendo tratado a partir da disposição para o acordo. Essa disposição, para Boltanski, se realiza por uma procura de *generalidade abstrata* que transforma as divergências em equivalências através da busca de um princípio ou *bem comum*. Para ele os sujeitos são dotados de capacidade crítica em que um cobra as ações do outro para estabelecer uma legitimidade, o que é construída através de ações que são produzidas para o bem comum.

Em se tratando da legitimidade nas relações, o conceito de justiça assume uma centralidade, tendo em vista que é definido como a busca do bem comum e as provas de que a situação foi justa. Dessa forma, o modelo se faz através da justificação que nada mais é do que o “processo central de produção de legitimidade na vida moderna: quando a capacidade crítica entra em ação, ela ativa a máquina de legitimidade operada por provas de bem comum”

(PARDO e NASCIMENTO, 2014, p. 130). Isto significa que a justificação se dá pela legitimidade, a qual é estabelecida através de um princípio comum construído pelos atores.

Essa perspectiva centra-se nos dispositivos e formas que as pessoas utilizam da crítica, seja para reportar aquilo que não concordam, para justificar a crítica feita ou se justificar perante a crítica do outro através do acordo. Isso quer dizer que esse autor buscou compreender as formas como as pessoas constroem o bem comum, ou seja “suas diferentes gramáticas de justiça, para clarificar as diferenças e pontos de convergência entre estas gramáticas.” (PARDO e NASCIMENTO, 2014 p. 131). Com base em Boltanski podemos perceber que sua teoria tem o intuito de compreender que essa forma da vida negociada tende a gerar um nível de generalidade e em lidar com os conflitos, tendo em vista a finalidade de:

[...] demonstrar como as reivindicações de justiça podem satisfazer certas condições de validade que suportam uma demanda de universalização. A consideração da capacidade crítica dos atores e o recurso a princípios comuns superiores dão sentido às ações sociais em uma situação de disputa. O trabalho é o de descrever o senso de justiça dos atores e construir modelos de competência com os quais esses mesmos atores têm de estar dotados a fim de enfrentar as situações críticas ordinárias. (PARDO e NASCIMENTO, 2014, p. 131)

Dessa forma, esse modelo apresenta certo padrão de como os conflitos são resolvidos na sociedade moderna, em que os atores envolvidos buscam resolvê-lo através de mecanismos de consenso pautado numa competência crítica, seja para manter a situação ou para propor mudanças.

Ainda que se pese o seu posicionamento crítico nas contribuições para compreendermos como os conflitos e acordos são construídos nas relações, acreditamos que essa construção de uma generalidade e universalidade em resolver as situações conflituosas não são tão ingênuas como demonstra o autor, mas que podemos complementar a sua construção acentuar que nas relações, conflitos e acordos há o pluralismo de ideias, dissensos e jogos de interesse que influenciam e interferem na formação de uma capacidade crítica para lidar com os conflitos instaurados.

Diferentemente de Boltanski, Axel Honnet também aponta um modelo crítico para análise dos conflitos sociais, onde defende a existência de pressupostos básicos que mobilizam as relações. A teoria crítica em Honneth não busca recorrer a modelos ideais de sociedade, mas encontra critérios e críticas à sociedade em sua realidade. Com essa reflexão o autor alega que

a sociedade sempre dependeu do conceito de luta. Sua teoria tem um **teor normativo** onde o crescimento das pessoas e a autorrealização dependem de relações éticas.

Ele compreende que há uma *base natural para a socialização humana*, a qual se dá por *formas elementares de convívio intersubjetivo*, onde essas relações vão abrangendo e complexificando. Assim as relações vão se dando pelo reconhecimento, pois relações:

[...] éticas na sociedade representam formas de uma intersubjetividade prática na qual vínculo complementar e comunidade necessária de sujeitos contrapondo-se entre si são então assegurados pelo movimento de reconhecimento, ou saber-se reconhecido pelo outro, e, com isso, ter conhecimento de si como um particular. Pela dinâmica interna da relação de reconhecimento, os sujeitos em conflito alcançam sempre formas novas e mais exigentes de individualidade. (PARDO e NASCIMENTO, 2014, p.132)

Nesse sentido, os autores destacam que, para Honneth, o movimento de reconhecimento está ligado ao de reconciliação e de conflito, onde a luta pela manutenção dos seus valores, isto é, a *autoconservação* se transforma em acontecimento ético em que objetiva o reconhecimento intersubjetivo da individualidade dos atores sociais. Assim, o conflito é um fenômeno que estabelece um movimento ético na vida social, pois é através dele que pode-se construir relações eticamente maduras e por isso a justificativa em considerar o conflito enquanto positivo nas relações humanas, apesar dos motivos que levam a ocorrerem os conflitos sociais.

Axel Honneth estabelece uma “gramática moral dos conflitos sociais”, explicando as motivações morais dos conflitos, isto é, como os conflitos sociais surgem. Para isso o filósofo buscou compreender como os grupos sociais se inserem na sociedade, o que explica por meio da luta por reconhecimento intersubjetivo através de três pressupostos básicos: o amor, o direito e a solidariedade. Sendo assim, os grupos e indivíduos se formam e se identificam através das dimensões “no âmbito privado do amor, nas relações jurídicas, e na esfera da solidariedade social.” (SALVADORI, 2011, p.190)

Honneth destaca que a autorrealização do grupo e indivíduo se dá “quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima.” Tal correlação sempre pode estar em conflito, tendo em vista que grupos diferentes têm noções de amor, direito e solidariedade diversos e, desrespeitando um desses pilares, o conflito social se instala.

O autor esclarece que os conflitos sociais surgem a partir do desrespeito de um desses eixos basilares em que os grupos sociais desrespeitados vão buscar reconhecimento com base

naquilo que configuram moralmente enquanto amor, direito e solidariedade ou eticidade. Salvatori (2011) destaca que esse desrespeito pode se dar através de:

[...] ao amor são os maus-tratos e a violação, que ameaçam a integridade física e psíquica; o desrespeito ao direito são a privação de direitos e a exclusão, pois isso atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica; o desrespeito à solidariedade são as degradações e as ofensas, que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores. (SALVADORI, 2011, p.191)

Nesse sentido, para o pensador, a mudança social pode ser compreendida pelo desrespeito que gera os conflitos sociais, que surgem de “experiências morais decorrentes da violação de expectativas normativas” (op.cit., p.192). Em termos de violações e desrespeito aos pressupostos básicos enfatizados por Honneth, podemos perceber que a reação negativa a essas formas de desrespeito e de não reconhecimento pode implicar em uma injustiça infligida que pode se tornar motivo de resistência política. Assim essa abordagem foi utilizada por Honneth para justificar como os movimentos sociais surgem através do processo cíclico desrespeito - luta por reconhecimento - mudança social, bem como nos esclarece como as relações humanas se dão, através do reconhecimento de si pelo outro, e de construções normativas que são quebradas através do desrespeito de valores essenciais e éticos para o grupo como amor, direito e solidariedade.

Apesar da relevância de Honneth a respeito das relações (intersubjetivas) e da origem dos conflitos sociais como contribuição para a emancipação e o amadurecimento das relações sociais, observamos hoje, sobretudo no âmbito escolar, a negação ou o *desencantamento do coletivo*, onde o conflito é compreendido como negativo.

Quem nos auxilia nessa compreensão é Zygmunt Bauman, que tece críticas sobre a transformação da sociedade de uma era moderna, marcada pela busca de certezas, verdades irrefutáveis e segurança, para uma era pós-moderna que se destaca pela fluidez, incertezas e fragilidades no viver, portar-se e nas relações humanas. Bauman (2000) afirma que na modernidade há uma busca pela transformação e evolução da realidade, mas que o exercício dessa busca não cessa e não gera contentamento, instigando a sensação de incompletude, medo e insegurança que marca as formas atuais de interação social.

A modernidade nasce com a ideia de que pode ser transformada, referindo-se à rejeição do mundo tal como se apresenta até o momento e à decisão de transformá-lo. [...] rechaça-se o que “meramente é” em nome do que poderia ser substituído em seu lugar, pois carrega o desejo de se fazer diferente do que se é, de se refazer e se

continuar refazendo. [...] A corrida pela modernidade assentou seu discurso no lugar seguro, longe do medo, na direção de um mundo impenetrável e livre do destino cego. No entanto, ao invés de ser uma rota de fuga, observa-se a humanidade em um “cemitério de esperanças frustradas”, pois vive em um mundo de temor, incerteza e medo. [ela é], desse modo, um estado de perpétua emergência, sendo condição da produção compulsiva e viciosa de projetos [...] (GIMENEZ, DEL’OLMO, ANGELIN, 2017, p.262)

Nesse sentido, os autores baseados nas reflexões de Bauman, destacam que a humanidade vive com medo e é esse medo que orienta o comportamento, a vida e a integridade das pessoas. Essa sensação de perigo e insegurança amplia a falta de confiabilidade na ordem social e nas pessoas com quem convivem.

Como acontecimentos que influenciam essas formas de viver, Bauman (2000) destaca que a transformação da sociedade moderna para a sociedade líquida, gerou a ampliação de tecnologias que contribuíram para o aumento da produção na economia, gerou interferências nas formas de comunicação, alterando a questão do tempo e espaço e contribuiu para o desenvolvimento de várias áreas, como saúde, transportes, educação, entre outros. Essas transformações têm gerado situações preocupantes como uma sociedade voltada para o consumo, o individualismo e a realidade, sendo condicionada pelas regras mercadológicas. Sobre isso vejamos em Lima (2016, p. 32) o que destaca sobre essa conjuntura e os conflitos:

[...] a percepção de conflitos que marcam as relações humanas, associados a uma crescente desconstrução das relações sociais, podem ser apontados como resultados de uma modernização que se constrói a partir de valores gradativamente mais individualistas e utilitaristas” (LIMA, 2016, p. 32)

Bauman (2000) afirma que esse individualismo, gerado pelos sentimentos de medo e de insegurança para com o outro, afeta as relações e produz um conformismo nas injustiças e formas como a sociedade vem sendo conduzida, onde o Estado e as pessoas perdem o seu viés político e o que prevalece nas relações e na forma de gestão da vida política e cotidiana é a perspectiva econômica. Ele justifica essa mudança pelo conceito de ampliação da liberdade individual que foi um direito conquistado pelas pessoas, mas que a falta da relação da liberdade na coletividade tem contribuído para esse conformismo.

Ferreira (2016) aponta que esse individualismo, gerado pela conjuntura de uma sociedade líquida, de fluidez da relação, afeta a identidade e busca de pertencimento dos atores, onde há o deslocamento e a desconexão nas relações pela sensação do medo e insegurança. Essa falta de interação com o individualismo crescente “parte de uma premissa maior quando

não há vida social e a solidariedade social rumo a um novo paradigma que invoca o próximo como o outro, o temível estranho. ” (p.3)

Assim “a liquidez dos eventos e a fluidez das relações entre conviveres e das pessoas entre si em sociedade mostra-se cada vez mais presente, mitigando aquilo que une os diferentes em busca do diálogo e do contato: a convivência. ” (FERREIRA, 2016, p. 1). Para que haja a retomada dessa convivência entre as pessoas, Bauman (2000) aponta para a busca da política através da confluência entre o público e o privado nas demandas da sociedade, reafirmando que a liberdade individual se dá na coletividade. Sobre isso, retoma a ideia de agora:

Problemas particulares se encontram de modo significativo – isto é, não apenas para extrair prazeres narcisísticos ou buscar alguma terapia através da exibição pública, mas para procurar coletivamente alavancas controladas e poderosas (...) espaço em que as ideias podem nascer e tomar forma como “bem público”, “sociedade justa” ou “valores partilhados”. (BAUMAN, 2000 p. 11)

A contribuição de Bauman a respeito das relações sociais nos faz compreender as dificuldades de convivência que estão relacionadas a quebra de pertencimento e coletividade nas formas de interação social. Entretanto, o resgate do pensamento em comunidade trazido pelo autor, nos alerta a pensar o conflito como uma forma de integração e da busca do sentido comunitário perdido.

Buscamos nesse tópico trazer um panorama do debate sociológico sobre o conflito, desenvolvido com base no levantamento realizado sobre as produções de conflito e mediação de conflitos na escola. Tal abordagem nos auxiliou a considerar algumas concepções do fenômeno para compreendermos os motivos e contextos em que o conflito social acontece.

A partir dessa construção teórica compreendemos o conflito como toda opinião divergente ou maneira de ver ou interpretar algo. Sendo parte integrante da vida e atividade social, ele tem origem nas diferenças de interesses, desejos e aspirações (CHRISPINO, 2007), partilhando, assim das relações sociais e não como resultado de uma estrutura ou ordem social já condicionada. Entretanto, o conflito não se apresenta apenas como um mecanismo de interação em que o indivíduo é totalmente autônomo e constrói os mecanismos por si só para lidar com eles, mas se utiliza de aparatos da justiça e da construção coletiva para lidar com essas situações que, pela realidade de uma *sociedade líquida*, vem perdendo o sentido e transformando a potência do conflito em mera exposição de medos e inseguranças entre indivíduos, em que o *outro* é visto como estranho.

Portanto, esse recorte contribui para refletirmos sobre a escola e as formas de convivência ali presentes e quais formas e mecanismos podem ser utilizados para que o conflito seja problematizado enquanto um fenômeno que faz parte da realidade social e que precisa ser compreendido e trabalhado.

A partir dos aspectos assinalados neste item, compreendemos que os conflitos são analisados por meio de modelos, dos quais destacamos o modelo crítico, tendo em vista que este nos proporciona uma reflexão de que os conflitos fazem parte da dimensão da vida negociada em sociedade em que os confrontos, lutas e acordos vão emergir através de falta de reconhecimento e injustiças. Essa perspectiva normativa encontrada em Honneth nos indica como as relações intersubjetivas e a construção de valores baseados nos pressupostos básicos (afeto, direito e ética) norteiam as relações humanas, bem como, as motivações a partir das quais os grupos sociais são levados a entrar em conflito.

Consideramos relevantes também as contribuições de Bauman, que critica e sinaliza a conjuntura social contemporânea, na qual a apatia com que as relações vêm sendo construídas e estabelecidas vem gerando mudança no sentido dos conflitos, que vem perdendo o seu teor transformativo e comunitário. Isto é, a fluidez das relações entre pessoas está cada vez mais presente, afrouxando as relações, o diálogo e a convivência.

Nestes termos, concebemos neste trabalho o fenômeno conflito como algo positivo, desde que tratado do ponto de vista do reconhecimento e da negociação, bem como algo que deve ser analisado em sua conjuntura. Diferente disso, os conflitos tendem a se tornar mais profundos, transformando-se em violências. Por este motivo, no próximo item apresentaremos as produções e a construção teórica sobre a violência, sobretudo no âmbito escolar.

### 2.3. VIOLÊNCIA ESCOLAR: CENÁRIO, ESPAÇO E REPERCUSSÃO DAS VIOLÊNCIAS SOCIAIS

Realizamos um levantamento das produções a respeito da violência escolar para a contextualização desse conceito que, em decorrência do fator histórico, social e cultural possui diversos significados, pois o que se define como violência depende do tipo de sociedade e das formas de controle e resistência.

Tendo em vista a vastidão de produções referentes ao termo “violência na escola” ou “violência escolar”, fizemos um recorte temporal das produções dos últimos 10 anos. Desse

recorte, encontramos 38 produções das quais restringimos a estudos que contemplassem a perspectiva da prevenção da violência, independente dos sujeitos e objetos de estudo, o que resultou em 12 produções, das quais destacaremos as contribuições e limites para a construção do nosso debate sobre a violência na escola.

Na literatura levantada encontramos em comum a **relação entre violências (sociedade) e violências na escola**, onde os acontecimentos da realidade interferem na escola, sendo esta instituição permeada por fatores, pessoas e relações que influenciam as ações que os sujeitos praticam. Entretanto, como espaço potencializador de ações desencadeadas pelos próprios atores, pode o espaço escolar vir a transfigurar-se e ser propositor de outras práticas que desencadeiem processos violentos ou reconfigurem ações, tornando-as afirmativas.

Dos trabalhos pesquisados, o estudo de Becker e Kassouf (2016) mostrou como o ambiente de convivência do aluno (família, comunidade, grupo de amigos, escola) influencia no comportamento agressivo. As autoras realizaram um levantamento estatístico com base na teoria econômica e na perspectiva da interação social de Fremann (1999) e constataram que “a possibilidade de observar um ato agressivo de um aluno é maior em ambientes escolares com traços de violência, onde ocorreram crimes contra patrimônio, contra a pessoa, tráfico de drogas ou atuação de gangues”. (BECKER e KASSOUF, 2016, p. 1).

Apesar da relevância do estudo, não abordam a perspectiva de resignificação do espaço escolar como propositor de outras formas de relações. Encontramos em outros autores que tratam da violência (DEBARBIEUX e BLAYA, 2011; VENAS, 2008; CHARLOT, 2002) que ela está presente no ambiente escolar muitas vezes de forma velada.

Em se tratando de violências pouco visíveis e ocultas destacamos o aumento de pesquisas referentes ao bullying ou intimidação escolar. O bullying é uma manifestação de violência que descreve o “conjunto de atos de violência física ou psicológica, repetidos e intencionais, praticado por um indivíduo (bully) ou grupo de indivíduos com o fim de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz de se defender” (GOMES, 2013). É muitas vezes confundido com brincadeiras, tem causado consequências para as vítimas e para escola, muitas vezes irreparáveis, como: a perda de autoconfiança que atinge o desenvolvimento da aprendizagem, perda de interesse na escola, reclusão nas relações com outros colegas, depressão e até suicídio. (FANTE, 2011).

Santos e Grossi (2008) fizeram um recorte sobre o bullying nas escolas públicas de Porto Alegre e identificaram que mais de 70% dos alunos observaram a existência de preconceitos no

ambiente escolar, sendo estes desencadeados em episódios de bullying e que 40% dos alunos não se sentem bem na escola, afirmando ser ruim ou péssimas as relações escolares. O estudo de Gomes (2013) realiza uma análise da implantação de um projeto escolar para prevenção e superação do bullying, em que desenvolveu um estudo de caso com alunos, professores e gestores da escola pesquisada e verificou que, com a atuação do projeto desenvolvido pela própria escola, os casos de Bullying foram reduzidos, embora o espaço escolar ainda encontre impasses para lidar com essa questão. Esses dados nos chamam atenção tendo em vista que um dos objetivos da nossa pesquisa é verificar até que ponto as ações praticadas pela gestão da escola têm proporcionado qualidade nas relações e até relações mais justas.

Debarbieux e Blaya (2011) retratam como está a violência nas escolas de ensino primário, objetivando conhecer as experiências de alunos com violência no campo escolar, entendendo sua natureza, intensidade e repetição. Eles abordam os processos de vitimização e intimidação escolar, ampliando a manifestação da violência, não só física, mas também simbólica e verbal. Dentre os resultados, eles perceberam que 10% dos alunos da rede sofrem vitimização repetida, característica da intimidação ou bullying, o que desencadeia o sentimento de insegurança que afeta a percepção do clima na escola. Estes autores destacam que essas manifestações interferem no ambiente escolar e destacam a importância de a escola propor ações efetivas para que se perceba e trabalhe as dimensões das violências encontradas. Este fato que não se encontra isolado na realidade francesa.

Outro eixo que destacamos no levantamento das produções se refere a estudos que relacionam violência e gênero. Torres e Araújo (2015), analisam a ocorrência da violência entre meninas para entender as causas do aumento desta no ambiente escolar. Elas trazem um estudo teórico sobre as manifestações de violência entre meninas relacionado a violência na escola, juventude, família e a transformação do papel e comportamento do que é dito como feminino na sociedade. O argumento realizado na produção das autoras corrobora com o estudo de Neves (2008), que buscou investigar a prática da violência entre garotas e a relação com o ambiente do entorno da escola. Ele constatou como uma das variáveis para a prática das violências entre as meninas, uma relação entre as violências sofridas pela família, como por exemplo a violência doméstica, e a repercussão destas nas atitudes na escola. Em consonância com Torres e Araújo, demonstra na pesquisa que a manifestação da violência pelas meninas tanto pode ser uma reconfiguração do gênero feminino, como uma reprodução simbólica do comportamento masculino, tido como superior e ideal para lidar com os conflitos através do uso da força.

As pesquisas ofereceram subsídios para compreender como vem se concretizando as relações entre as meninas a partir das transformações sociais, tendo em vista que parte dos sujeitos entrevistados/as são alunas que se encontram em situações de violência, bem como já apontamos acima, na escola campo de pesquisa, este fato consolida-se na forma de um projeto específico para lidar com os conflitos entre meninas.

Encontramos também produções que tomam como sujeitos os professores, sendo estes personagens que se encontram em situações de tensão nada favoráveis como as condições precárias de salário, de estrutura pedagógica e estrutural, desrespeito pelos alunos, autoritarismo por parte da coordenação e gestão, sofrendo várias formas de violência, mas que também não são isentos de práticas violentas quando utilizam-se da posição ou de meios pedagógicos para culpabilizar, diminuir ou excluir alunos.

Souza (2008, p19), traz uma série de argumentos que vem justificando o atual cenário patológico dos docentes na realidade brasileira, em que afirma que a depressão “é apresentada como reação de impotência diante de agressões ou da indiferença que sofrem por parte dos alunos.” Essa situação se dá através de alguns pontos que a autora traz: mudança do papel da escola, exigência da mídia, pais e pensadores para com o professor, lógica carcerária do ato de ensinar, escoamento do sentido da escola, entre outros. Ela faz um alerta para a necessidade de redefinição do papel da escola na construção de sentidos para o docente e discente.

Cardoso (2012, p. 6) procurou “compreender os pressupostos conceituais que embasam projetos e ações de professores que visam, direta ou indiretamente, a superar as diversas violências presentes no cotidiano escolar”. Para isso, ele investigou os relatos de experiência dos docentes e delimitou os que faziam a promoção de uma educação para a paz. Encontrou três modos de lidar com as violências: negando-a (silêncio), aceitando-a, mas tomando decisões autoritárias e heterônomas (ecos), aceitando os conflitos e trabalhando de forma dialógica (vozes). Essa pesquisa fortaleceu a afirmação de que ações de prevenção e atuação contra a violência podem surgir de outros atores escolares, que não somente o gestor escolar.

Souza (2012) investigou a existência de modelos de resolução de conflitos, envolvendo o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), com base nas possibilidades de prevenção através da regulamentação: CF 1988, LDB 9394/96, ECA 8069/90. Como resultados, verificou que os professores têm dificuldades em lidar com as indisciplinas e violências e que é algo que preocupa e atinge a sua prática. Eles reconhecem a importância

do P MEC, mas desconhecem as práticas. O P MEC atua incisivamente, mas encontra entraves na execução da justiça restaurativa plena.

Dos trabalhos sobre violência escolar encontrados, este fez referência à justiça restaurativa, através da figura do P MEC, bem como apresentando-a como uma das alternativas de mediação de conflitos, argumento este que para a nossa compreensão encontra-se restrito, tendo em vista que a justiça restaurativa possibilita outras alternativas de relações, como, por exemplo, convivência, apoio, diálogo, sentenciamento, construção do senso comunitário, entre outros (PRANIS 2010).

Souza (2013) analisa as representações que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores que atuam em escolas têm sobre a violência escolar. Como resultado, ela percebe que os sujeitos compreendem a violência ligada a situação familiar e cultural e abordam os diversos tipos de violência, responsabilizam a família e os outros atores escolares. Lidam com as violências de forma convencional, requerem ações de prevenção como a abordagem com projetos. Este estudo abre espaço para abordarmos as práticas gestoras com vistas à prevenção das violências nas escolas.

Lima (2016) apresenta um trabalho referente as ações dos conselhos escolares na prevenção das violências, em que analisa os discursos de conselheiros escolares, referentes a situações de indisciplina e violência na escola, e o funcionamento do próprio conselho escolar (CE). O autor faz a investigação dos conselhos escolares e mecanismos de participação, como instrumento para lidar com as indisciplinas e violências, verificando as concepções dos sujeitos e como resolvem as situações de indisciplinas e violências nos conselhos escolares. Denota limitações na resolução das indisciplinas e violências, onde os sujeitos utilizam-se de formas corriqueiras e paliativas para resolver essas situações (punir, chamar os pais, afastar da sala de aula, entre outros.), o que nos leva a pensar na necessidade de práticas de caráter preventivo nas escolas.

Esse trabalho nos auxilia a compreender como os mecanismos de gestão escolar podem influenciar nas formas como a gestão lida com as situações de conflitos e violências. Neste caso, coadunamos com o/a autor/a que defende a gestão compartilhada que pode, diante das demandas escolares, refletir suas práticas e propor intervenções que ora utilizem mecanismos formais (conselhos, PPPs, regimento, entre outros) e/ou de projetos de intervenção. Este é o tipo de situação que estudamos em nossa pesquisa.

Venas (2008) buscou compreender as práticas gestoras de resolução dos conflitos. Para isso ele fez uma análise dos instrumentos da gestão escolar (PPP, RI e Livro de ocorrência) e também as percepções dos sujeitos e ações da gestão para prevenção da violência. Nos documentos, constata que não deixa clara a abordagem para com as situações de conflito e violência. Com relação aos sujeitos percebe que os professores desconhecem como a gestão lida com as situações de violência, ou cita ações comuns que já fazem parte do cotidiano de muitas escolas: conversar, chamar os pais, suspender, transferir. Não se percebe como parte integrante do processo de prevenção das violências. Este autor acrescenta ao debate a respeito da violência na escola a questão da expectativa, inclusive dos próprios alunos, como algo inerente á cultura escolar:

A equipe escolar – professores, gestores e funcionários – já espera que tais conflitos ocorram, assim como os alunos também já vão para a escola sabendo que irão ocorrer. Existe, nesse sentido, uma cultura de violência que domina o ambiente. (P.94).

O extrato auxilia a compreender que entre as concepções da equipe gestora que parte dela não se vê como constituinte da gestão, não sabe ou se nega a definir as ações gestoras, bem como nega ou silencia a existência da violência na escola. O autor afirma que parte da equipe escolar trata a violência como algo externo a escola, resolve as situações de violência de forma corriqueira e acha que aparatos de segurança resolvem os problemas da escola.

Silva (2013) contribui com uma proposição para lidar com situações de violência na escola, quando analisa ações desenvolvidas pela gestão escolar numa perspectiva democrática, visando o combate e prevenção das violências, na perspectiva da democratização das relações de poder, problematizando as indisciplinas e violências na escola. Como resultados na escola pesquisada pela autora as ações para a prevenção das violências são iniciais e as ações da gestão para resolvê-las ainda são emergenciais. Poucos mecanismos formais democráticos são usados para este fim, o que denota que apesar de a escola estar em processo de transição para mais democrática, ainda encontra dificuldades com relação aos conflitos e indisciplinas, que tem maior incidência no ambiente escolar.

Com base no levantamento das produções sobre violências na escola pudemos perceber a variedade de abordagens, perspectivas e resultados que nos auxiliam a compreender a multiplicidade de situações de violência e ações geradas na escola, sendo esta influência da sociedade, mas também produto das relações dentro do espaço escolar, e que é um fenômeno

histórico, cultural que perpassa por todos os ambientes e de variadas formas, podendo ser considerada enquanto tal ou não. Assumimos neste trabalho a compreensão de que a violência escolar ocorre sobre variados modos (oculta/explicita), atores onde a escola encontra-se como vítima, cenário e potencializadora das violências, sendo ao mesmo tempo um processo endógeno e exógeno à escola. Partindo deste ponto, acreditamos que lidar com as violências escolares requer um trabalho de maneira coletiva, contextualizada e preventiva.

No recorte seguinte, traremos o debate teórico com as concepções sociológicas e filosóficas da violência, aspectos que nos auxiliam a entender a relação entre violência e humanidade, no sentido de que violências são socialmente construídas e podem ser contextualmente tratadas para sua minimização, via alteridade e reconhecimento.

#### 2.4. ENTRE A VIOLÊNCIA E A POLÍTICA

Ao longo do tempo, muitos autores e pensadores buscaram estudar esse fenômeno, indicando suas definições, tipos, práticas e consequências para no desenvolvimento e interação da sociedade. O autor que nos chama atenção em trabalhar esse conceito é Yves Michaud (2001) que desenvolve uma produção sobre a definição, construção histórica, sociológica, antropológica e filosófica das violências na sociedade.

No recorte antropológico sobre a violência, questiona se esta é um fenômeno que está imbricado no desenvolvimento humano ou se é um produto das relações e interações sociais. Ele afirma que a violência pode ser compreendida por fatos e ações contra algo ou alguém e também como uma maneira de ser que implica numa força, maneira, sentimento ou elemento natural. Nesse sentido, violência se opõe a paz e a ordem que perturba, ou refere-se a força brutal empregada que “desrespeita as regras e passa das medidas” (2001, p. 7).

Pela etimologia a violência vem do latim *violentia* que significa força, caráter violento, violência. Michaud (2001) aprofunda a questão através do verbo *violare* que atribui a transgredir, profanar; e através do termo *vis* que se reporta a violência, força, vigor, potência, emprego da força física em abundância e quantidade. Nesse sentido o autor afirma que o significado vai retomar a ideia de força “cujo exercício contra alguma coisa ou contra alguém torna o caráter violento” (p.8). Ele conclui que, devido ao conjunto de definições e variações e, sendo o seu núcleo central da violência sobretudo a força, esta pode vir por variados tipos de comportamentos e ações.

Michaud (2001, p. 8) nos faz compreender que essa ação de imposição da força em outrem deixa marcas, mas que só pode assumir a qualificação de violência em função das normas. Assim: “[...] podem haver quase tantas formas de violência quantas forem as espécies de normas”. O autor relaciona as violências com a infração de normas, ou seja, a concepção desta está atrelada a um regramento que a define enquanto tal.

Sobre as definições de violência, o autor destaca que há várias definições, bem como a dificuldade em encontrar uma abordagem que defina tal fenômeno. Ele faz uma crítica as definições objetivas, que abordam a violência através dos fatos, sem, contudo, observar as normas que estão inseridas no contexto, bem como que os atores sociais envolvidos possam não estar em pé de igualdade. Assim ele define, para dar conta dos estados e atos de violência, a saber:

[...] Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (Op.cit, p11)

O extrato aponta as diversas formas de interação entre os atores, onde a violência não se resume ao confronto de dois adversários, mas de múltiplas pessoas e organizações: “as diversas modalidades de produção das violências segundo os instrumentos em causa” (p.11), isto é, com os avanços tecnológicos vem sendo desenvolvido um mecanismo de violência mais *limpo*. O autor também se refere à *distribuição temporal da violência*, que pode ser lançada processualmente ou de uma vez, onde diferencia-se os atos e estados de violência, em que os estados de violência estão mais relacionados a ideia de dominação da vida política, algo que concordamos com o autor ao afirmar sobre a dificuldade na localização dessa manifestação como violência. Sua definição também enfoca os diversos tipos de danos que são causados, que podem ser físicos, mentais, psicológicos, de bens, culturais.

Michaud (2001, p. 12) conclui afirmando que uma definição objetiva tende a excluir os julgamentos de valor e a reduzir o fenômeno a questões quantificáveis sem aprofundamento da violência com suas variáveis e definições múltiplas. Portanto, o autor discorda da busca de uma única definição objetiva e restrita de violência e exclui as construções normativas que isolam a manifestação da violência como a que atinge fisicamente a integridade humana. Nesse sentido, violência é vista como a transgressão da ordem, cuja conceituação é difícil:

A violência é, portanto, assimilada ao imprevisível, à ausência de forma. Ao desregramento absoluto. Não é de se espantar se não podemos defini-la. Como as

noções de caos, de desordem radical, de transgressão, ela com efeito envolve a ideia de uma distância em relação às normas e às regras que governam as situações ditas naturais, normais ou legais. (MICHAUD, 2001 p. 12)

Ele questiona a aplicabilidade na definição a um fenômeno que é instável, mutável e imprevisível e complementa a noção da violência relacionada ao caos e a insegurança, em que a sensação desta se dá mais no nível das discussões sobre o aumento da violência do que na experiência efetiva com este fenômeno. Assim, a sensação de que a qualquer momento algo pode acontecer é uma das marcas que a violência desencadeia, o que Michaud (2001) denomina de caráter *performático* da violência, isto é, tornar uma palavra atribuindo um valor que desencadeia a ação. Tal ação pode vir de valores negativos (algo que venha causar danos aos grupos) ou positivos (as revoltas, protestos e manifestações). Ele reforça a ideia de que a violência assume funções de *celebração, condenação e encantação*, e que é “[...] definida e entendida em função de valores que constituem o sagrado do grupo de referência”. Mesmo compreendendo a diversidade de grupos sociais, há definições consideradas mais amplas, e não podemos desconsiderar a heterogeneidade dos valores construídos acerca da violência.

Michaud (2001) conclui que as definições objetivas de violência não contemplam o conjunto de fatores que envolvem o termo, bem como não são neutras; existem critérios subjetivos para a valoração da violência que são construídos pelos grupos sociais; portanto não há uma definição ou saber universal para a violência pois cada formação social irá construir critérios e compreender a violência à sua forma.

Partindo desse pressuposto, apresentamos a afirmação de Abramovay (2005, p. 53) sobre os cuidados ao trabalhar e buscar definir violência:

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

Assim, concluímos que a nossa escolha sobre como definir a violência condiz com a formação histórica, cultural, bem como com a relação teórica construída ao longo do estudo, que propiciará uma compreensão deste fenômeno relacionado ao que a realidade nos mostra.

Em relação a concepção antropológica da violência podemos compreender grosso modo que esses estudiosos buscaram relacionar essas manifestações a condições naturais e fisiológicas do corpo humano, relacionando a violência a agressividade, combatividade ou

irritabilidade como algo que inato ao ser humano e se desenvolve nas interações sociais. Tomamos como base Michaud (2001), que faz um levantamento dessas reflexões apontando as contribuições e críticas.

Os aspectos acima nos levam a compreender que a agressividade e a violência constituem um processo inato à condição humana para desenvolver-se. Entretanto, ter essa concepção como guia para compreender as violências atuais, sobretudo escolares, é para nós, limitar esse fenômeno como algo natural, inato e que não pode ser reduzido/trabalhado. Em contraponto a essa perspectiva, buscaremos a seguir trazer as contribuições de Hanna Arendt através da compreensão de que há outros elementos inatos a humanidade que não a violência, sendo esta instrumental.

Arendt buscou compreender como a política, poder e violência funcionam na realidade. Ela parte de uma concepção do modelo político de Aristóteles ao afirmar que o que é próprio da natureza humana é a liberdade e a ação, sendo esses dois mecanismos responsáveis pelo estabelecimento de uma relação de ser e estar no mundo. Assim sendo o homem é um ser político por excelência, pois possui a capacidade de agir e buscar o começo de algo novo. Para Arendt, a liberdade é a razão da constituição da vida política, e sem ela a vida política não teria significado.

Arendt (1985) critica os estudiosos que relacionam os conceitos de Estado, política, violência e poder, pois considera que esses autores definem a violência como monopólio do Estado ou mecanismo de legitimidade e autoridade. Para a filósofa, política e violência posicionam-se antagonicamente, pois a esfera política é o espaço de construção da vida em sociedade onde as liberdades se encontram em prol de agir diante de algo novo, enquanto que a “a violência é um fenômeno marginal na esfera política, pois o homem, como ser político, é dotado do poder de fala” (ARENDR, 2011, p. 44).

A autora define violência como pré-política, isto é, um fenômeno que precede do político pois carece de articulação, fala, linguagem e igualdade, sendo por si só um fenômeno que proporciona uma relação de imposição e opressão. Em concordância com Arendt, Batistella (2014) afirma que a violência assume um caráter instrumental, isto é, nem a violência, nem o poder são fenômenos naturais, porque ambos pertencem a esfera do político que emerge da faculdade do homem agir e buscar o começo, ou a disposição para começar.

Arendt (1985) afirma que poder e violência permanecem em latência. Numa relação, uma das duas será prevalente, sendo que quando há o aumento do poder a violência diminui (e

vice-versa). Trazemos aqui a relação entre violência e poder para compreendermos a abordagem crítica da autora que é contrária a outras visões que vinculam estes os conceitos. Arendt (1985) estabelece uma delimitação conceitual em que o poder é a habilidade para agir em conjunto, em que esse poder permanece quando o grupo permanece unido; vigor tem caráter individual, sendo a propriedade inerente a objeto ou a pessoa que pode provar na relação consigo ou com as pessoas; força é vista como a energia liberada por movimentos físicos ou sociais; autoridade como reconhecimento inquestionável que opera através da persuasão e argumentação; e a violência, que é instrumental para a autora, são “[...] meios, implementos, instrumentos, ferramentas” para destruir ou implantar algo.

Com base nessas definições, Oliveira e Guimarães, (2006), sob a leitura em Arendt, vão propor a *desmistificação da violência*. Ela critica a justificação biológica deste fenômeno afirmando que:

nada poderia ser teoricamente mais perigoso do que a tradição do pensamento organicista em assuntos políticos, por meio da qual poder e violência são interpretados em termos biológicos ” [...] Sustenta que “nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital, eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo ” [...] (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2006, p.4)

Ainda ressalta a *desnaturalização da violência*, recusando a associação da violência com o processo histórico de luta e sobrevivência do reino animal e afirmando o político como processo de determinação do que é humano; a *despersonificação da violência*, em que a violência não é uma potencialidade do sujeito, mas de caráter instrumental, não é ela quem causa os conflitos, guerras, revolução nem o progresso, mas serve para “dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública. “É essencialmente reação ao decréscimo do poder e não princípio de ação” (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2006, p.4) A *desdemonização da violência* vem da afirmação que, por ser instrumental, ela também assume uma racionalidade na forma pela qual alcança a finalidade para justificá-la, isso significa que não possui um caráter demoníaco ou bestial.

A partir dos elementos trazidos da sua teoria, podemos perceber em Oliveira e Guimarães (2006) as contribuições de Arendt para pensar a violência e a educação. Concordamos com os autores quando constatam que há uma dificuldade em conceituar e trabalhar com a violência e a educação, tendo em vista algumas definições simplistas que não

trabalham a complexidade do fenômeno, sobretudo no campo educacional, onde confundem conceitos como a agressividade, violência e força e acabam por trazer afirmações generalistas. Outro fator refere-se a uma análise que busque não só compreender as expressões de violência na educação, mas também a própria violência produzida pelos organismos educacionais, o que abre para a autocrítica do espaço educacional.

As autoras também utilizam categorias do pensamento arendtiano para propor uma superação da violência. Elas afirmam que Arendt possibilita pensar um “caminho de ação no campo da educação em vista de uma intervenção na realidade de violência social” (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2006, p. 6). A partir da contraposição entre violência e poder, faz-se possível a procura de alternativas que busquem o incremento da política e o estabelecimento da vida política nos processos educativos.

A vida política para Arendt é realizada através da ação (práxis) e do discurso (lexis) onde é um fator constitutivo das relações humanas em que as pessoas se manifestam enquanto humanas. Assim em concordância com Oliveira e Guimarães (2006), a educação precisa reintegrar o discurso e a ação para que os sujeitos sejam protagonistas; uma educação fora desses termos perpetua e reintegra a violência.

Como mecanismo prático de ensino, é ressaltado trabalhar no espaço escolar a ação, que, ao contrário da normalização, refere-se à atividade ou ato de tomar iniciativa, de produzir e criar algo novo, condição, segundo Arendt, de uma natalidade que é distante da condição de preservação. Para a autora, a fragilidade da ação vem das manifestações de violência que se justificam pela ampliação dos processos de fabricação, bem como pela imposição de comportamentos e regras sociais com vistas à normalização.

Essa tendência de ensino em transmitir os conhecimentos necessários para a normalização e preservação abrange os processos educacionais escolarizados por muito tempo, onde a faculdade da ação tem sido reduzida e, portanto, a educação nesse viés vem sendo portadora e transmissora da violência (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2006).

Outro ponto a ser abordado para uma educação que supere a violência segundo uma concepção Arendtiana, refere-se a trabalhar o discurso como componente importante para a ação pois é a palavra que torna significativa a ação:

Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser

percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer” (ARENDR, 2000 p.191. Apud. OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2006, p.8).

Nesse sentido, trabalhar conceitos como ação e discurso, na perspectiva de promover um espaço político e público dentro da escola é resgatar aquilo que para Arendt está relacionado ao *ser humano*, pois o homem é um ser político por natureza. Ao passo que fazer política e desencadear o poder nessa ação é ir ao contrário da violência, podemos afirmar que a realização de práticas que vislumbrem o diálogo, a pluralidade e o coletivo tendem a colaborar para a superação dos mecanismos de violência.

Portanto, acreditamos que esse aporte teórico possibilitou questionarmos categorias, definições e compreensões da violência e entender sobretudo a dificuldade e o perigo em defini-la no campo social e educacional pois:

O caráter complexo e multifacetado da violência no ambiente escolar impõe uma série de desafios no que tange à definição do fenômeno. Assim como ocorre com a violência em geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras. As definições estão alinhadas aos conceitos de violência: como sinônimo de agressão física; como delito ou crime; como transgressão; como agressão verbal; como as várias formas de discriminação; como ataques ao patrimônio, entre outras. Nesse sentido, é necessário abandonar definições rígidas e restritivas, que limitam a violência a um ou outro tipo de manifestação (ABRAMOVAY, 2006, p. 76).

Além do atributo das definições, pudemos compreender como esse fenômeno é construído e compreendido dependendo das abordagens teóricas trabalhadas. De acordo com o exposto, optamos por defender a concepção arendtiana de violência, entendendo que esta possui um caráter instrumental e que é consequência oposta do poder, sendo este aquilo que converge e conduz o coletivo a tomar decisões. A política como parte da vida humana, desenvolvida pela ação e pelo discurso, aprimora aquilo que nos faz parte integrante na relação com o outro: o diálogo.

Este capítulo focalizou os conflitos e violências na escola, o que nos auxilia a esclarecer que os conflitos são parte integrante das relações humanas e, quando não dialogados, podem ocasionar situações de indisciplinas, violências e injustiças. A violência é um fenômeno complexo, de diversos tipos e dimensões que atinge a escola; esta é, ao mesmo tempo, produtora, receptora e espaço de práticas de violências. Estes aspectos nos levam a considerar

como a escola vem reagindo e lidando com as situações de conflitos e violências através da gestão e da forma como se organiza, questões estas que abordaremos no próximo capítulo.

Para finalizar este capítulo, chamamos a atenção para o fato de que conflitos podem ser resolvidos e prevenidos, enquanto a violência é uma ação que já ocorreu. Este aspecto nos conduz a refletir a respeito de como a gestão da escola pode atuar de forma preventiva, de forma a auxiliar na geração de uma cultura do diálogo e mediação de conflitos, que torne a escola um ambiente mais prazeroso e menos hostil.

Nesse contexto a gestão democrática apresenta-se como um fenômeno político tendo como lócus os processos de disputa e dominação “sustentada no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação alcançando todas as pessoas que atuam na/sobre a escola” (SOUZA, 2009, p. 123).

Nesta pesquisa não os propomos a aprofundar o conceito de gestão democrática, o que já foi realizado por inúmeros autores, mas apenas reforçar a ideia de que tal conceito implica abertura para o diferente e plural, tendo em vista que tende ao “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate, do conflito de ideias, o próprio processo democrático” (ARAÚJO, 2000 apud. GRACINDO, 2009, p.137). Nesse sentido, a escola sob o viés democrático abre-se para o diálogo e para os interesses divergentes entre os atores, no sentido de promover uma convivência equilibrada, buscando solucionar os problemas. Cabe aos seus sujeitos, no entanto, tomar iniciativas de escuta, tal como ocorreu na escola campo de nossa investigação.

No próximo item abordaremos a justiça restaurativa, prática alternativa de resolução de conflitos que foi escolhida e experimentada por sujeitos reais, como uma forma de desenvolvimento do diálogo, do reequilíbrio das relações, da experiência de justiça enquanto valor, retomada do sentido democrático comunitário e emancipatório.

### 3. JUSTIÇA RESTAURATIVA: DAS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA À ABORDAGEM NO CENÁRIO ESCOLAR

[...] a escola é compreendida sobretudo como uma “arena política”, onde a pluralidade de metas, de objectivos, de interesses, de racionalidades e lógicas de acção se intersectam, onde jogos de poder, coligações, confrontos, alianças, pactos se mobilizam de várias formas, onde estratégias, táticas, cálculos se concretizam, ou seja, onde a micropolítica impera face até a distribuição de recursos. (ESTEVÃO, 2008, p. 507)

Para pensar a gestão democrática e suas abordagens concernentes às relações sociais na escola, procuramos nos pautar pelo debate a respeito das diversas **concepções de justiça**. Nesse capítulo trataremos de forma sintética de algumas destas concepções, e em seguida destacaremos os principais aspectos da justiça retributiva em contraponto com a justiça restaurativa

Para tratar deste tema, focalizamos a pluridimensionalidade de princípios e valores de justiça e injustiça que ocorrem no espaço escolar. A este respeito, Botler (2016) aponta que a escola, no seu contexto atual, não apenas tem dificuldades em lidar com as indisciplinas, conflitos e violências, fenômenos já discutidos anteriormente, mas especialmente com a naturalização de injustiças ali presentes.

Conforme a autora, a justiça é mais bem compreendida pela sua negação, isto é, “as concepções de justiça, nesses termos, são relacionadas às injustiças vividas” (BOTLER, 2016, p. 719). Nesse sentido, percebemos que os conflitos e violências presentes no cenário escolar, representam o reflexo e a justificação de situações de injustiça, das quais Botler (2016) destaca que a pluridimensionalidade dos princípios de justiça junto com a falta de clareza nas formas de lidar com as situações conflituosas, limita práticas efetivas, bem como justifica as ações consideradas injustas.

Consideramos relevante problematizar a escola em meio às injustiças ali presentes, para destacar que a justiça é um conceito complexo e permeado por valores, os quais podem ser considerados justos ou não. Nesse sentido, compreender que ela é complexa e permeada por vários mundos, nos sinaliza como compreendê-la e abordá-la no cenário escolar, que não é estático, neutro e único.

Justiça é um conceito que apresenta múltiplas definições e dimensões e está ligado à nossa forma de ser, agir, conceber e pensar a sociedade. Portanto é um conceito relacional. Siqueira (2017, p. 29) afirma que pensar em justiça “é repensar o que é justo em nossa

sociedade, os contratos sociais, as regras, o senso comum, as compreensões que estão por trás de nossas ações. ”. A autora analisa o conceito de justiça elencando seus pressupostos ético-filosóficos, sociológicos e legais, os quais trataremos a seguir.

Do ponto de vista filosófico, Siqueira (2017) compreende a justiça enquanto uma virtude que conduz o homem em coletivo a definir e construir o que é o bom e sobre o sentido da vida através de relações equilibradas e harmônicas. Esta abordagem relaciona a concepção da justiça como legitimidade/direito pois, para definição do que é bom, faz-se relevante a formação de regras e leis a serem aceitas. É importante destacar que, segundo Vaz (2014), na condução da sociedade democrática, a legitimidade não necessariamente promove justiça, podendo, inclusive, promover injustiças, tendo em vista que as leis construídas podem promover bens que produzam desvantagens a outros.

Abbagnano (1998 Apud. SIQUEIRA, 2017) apresenta uma abordagem dos tipos de justiça ligados ao direito: a justiça *natural*, (o indivíduo possuidor de direitos como tal); a justiça *convencional* (direito concedido pelas normas da comunidade); e a justiça *legal*, (direitos e deveres registrados e organizados por entidades públicas, devendo responder pelos mesmos). Já a abordagem sociológica busca compreender a justiça de forma mais ampla, distinguindo a:

*Justiça formal*, que trata da distribuição e benefícios e ônus na sociedade de acordo com regras socialmente aceitas, supostamente orientadas para a equidade e precisão em sua aplicação (igualdade formal), da *justiça substantiva*, que se refere a critérios distributivos (direitos, merecimento, necessidade ou escolha), que se materializam como concepções rivais de justiça e podem *justificar* desigualdades entre diferentes grupos (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, Apud. BOTLER, 2016, p.719)

Esta última está relacionada a compreensão da justiça social sob o ponto de vista de que esta faz parte das relações humanas, de como estas se dão e no cumprimento dos direitos, deveres e normas construídas. Além destas abordagens epistemológicas da justiça, compreendemos que é importante tratar das formas procedimentais da justiça para entendermos como ela reverbera na prática das relações sociais. Siqueira (2017), baseada em Álvaro de Vita (2000), prioriza três correntes de pensamento sobre a justiça procedimental, a saber: a concepção de justiça Libertariana (Contratualismo Hobbesiano), a concepção Liberal (Contratualismo Rawlsiano), e a concepção Comunitarista de Walzer.

A concepção libertariana tem como premissa as razões relativas ao sujeito ou agente. É baseada nos postulados do neoliberalismo moral através das regras do mercado com finalidade mercantil-econômica. São as razões que tem por base os desejos, visões e vontades do

indivíduo. Essa corrente baseia-se na organização social através da passagem de um Estado de natureza, regido pelos direitos naturais, para um Estado civil, regido por um contrato social em que a justiça se dá pela pactuação de direitos e deveres do indivíduo construídos em comum. A concepção liberal tem como fundamento as razões que não são diretas ou imparciais aos agentes, mas as razões consideradas *neutras* “são tipicamente as que nós temos para fazer alguma coisa, porque fazê-la resultará em um estado de coisas que avaliamos como moralmente superior ao *status quo*” (VITTA, 2000 apud SIQUEIRA, 2017, p.36). Desta concepção destacamos o Contratualismo Rawlsiano que compreende a justiça como a distribuição igualitária dos bens através do acordo, tendo como premissa a condição ontológica do sujeito enquanto pessoa, sendo o Estado a instituição responsável por conceder condições básicas de vida e igualdade baseada nessa distribuição de bens. Essa concepção apresenta-se um tanto contraditória pois “as atitudes e comportamentos humanos não são baseados em conceitos externos a eles, mas em seus valores e cultura” (SIQUEIRA, 2017 p.39), o que justifica a incompletude em analisarmos a justiça sob o ponto de vista liberal. A perspectiva comunitarista “considera que uma determinada sociedade é justa se a sua vida essencial é vivida de uma forma fiel às compreensões partilhadas dos seus membros, e que, portanto, qualquer explicação da justiça distributiva deve ser entendida como explicação local” (WALZER, 1999apud ESTEVÃO, 2002, p. 109). Nesse sentido, ele vai em contraponto com as racionalidades libertariana e liberal, afirmando que a justiça é construída sob motivos, processos e conceituações diferentes, por esferas, setores ou grupos da sociedade que tem concepções próprias e plurais de justiça. Assim sendo, ele estabelece a igualdade complexa, em que os bens considerados como justos são criados em cada setor da sociedade.

Como forma de superação da concepção de justiça enquanto (re)distribuição, Young (1990, Apud. ESTEVÃO, 2002) aponta a recontextualização das políticas postas pelo Estado enquanto formas de dominação e institucionalização das relações de dominação. Sendo assim, a autora afirma que com a “eliminação da dominação e da opressão institucionalizada” as relações serão mais democráticas e voltadas para a resolução de conflitos de modo a considerar a multidimensionalidade das instituições, esferas e mundos da sociedade.

As abordagens aqui apresentadas nos auxiliam a perceber que não há uma única concepção de justiça, bem como a compreender as formas como as diversas concepções se encontram no sistema social. Além disso, buscamos as aproximações com a justiça restaurativa, acreditando ser a racionalidade comunitarista a perspectiva que mais se identifica, por

considerar o que é justo a partir das diferenças e particularidades sociais e culturais. Aprofundaremos a seguir as especificidades da justiça retributiva em sua relação com a perspectiva liberal de justiça em contraponto à perspectiva restaurativa, que será objeto do item subsequente.

### 3.1. JUSTIÇA RETRIBUTIVA: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E CRÍTICAS

A justiça retributiva aborda o conflito enquanto “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.” (ZEHR 2008, p.170). Melo (2005, p. 58) estabelece uma crítica a busca de ordem e controle pela negação ou abominação do conflito, em que a perspectiva retributiva não enxerga as possibilidades de reaprendizagem e reconstrução das relações pela vivência do conflito.

A justiça retributiva parte da concepção de uma justiça formal e universalista (ESTEVIÃO, 2000). É uma visão inicialmente atrelada a justiça criminal/penal, mas que influencia outras instituições para além do judiciário. Ela parte da prerrogativa filosófica e política na “defesa de um universalismo e monismo valorativo” (MELO, 2005, p.53). Kant define o direito como conjunto de condições em que as vontades de um são harmonizadas com as vontades de outro, segundo uma lei universal de liberdade. Assim “Conforme com o direito é uma ação que, ou cuja máxima, permite à liberdade do arbítrio de cada um coexistir com a liberdade de todos de acordo com uma lei universal” (KANT, 2003 Apud. MELO, 2005, p.54)

Os indivíduos agem, portanto, segundo a condição de que as ações estejam em consonância com a lei universal. Essa relação aplica-se tanto aos costumes (moral) quanto às leis (legalidade). Nesse sentido tem-se uma concepção formal de direito, regras e de liberdade que se encontram exteriores à moral do indivíduo, onde este age (ou pelo menos deva agir) segundo um contrato social de coexistência das liberdades, desde que não afetem a universalidade. Portanto, a quebra da liberdade do outro traduz-se na quebra do contrato (lei universal). Assim:

[...] se um determinado uso da própria liberdade é um obstáculo à liberdade segundo leis universais (isto é, contrário ao direito), então a coação, portanto a pena, que se lhe opõe, concorda com a liberdade segundo leis universais, é, portanto conforme ao direito e, por conseguinte, ao direito está também associada a faculdade de coagir quem o viola, de harmonia com o princípio lógico da contradição O sentido da pena é, portanto, o de afirmação da liberdade segundo uma regra universal. (MELO, 2005, p. 55)

Portanto, a justiça retributiva tem um conceito do crime/dano enquanto violação da lei, isto é, da liberdade universal que coexiste com as liberdades humanas, sendo esta ação legitimada pelo interesse público através do monopólio estatal, pois é o responsável por regular as ações em prol de seu cumprimento. A culpabilidade é considerada individual, pois o indivíduo agiu segundo sua vontade/liberdade, e é retratada pelo passado, devendo o infrator pagar pelo o que fez. Assim, “o Estado se mostra indiferente quanto às necessidades do infrator, da vítima e da comunidade afetada, como se o crime não fizesse parte de contexto da história.” (SANTOS & GOMIDE, 2014, p. 19). Diante da violação da lei à qual o Estado legitima, a infração passa de uma violação da pessoa (vítima) para uma violação contra os postulados do Estado. Portanto, este passa a ser considerado como vítima. Para além de sua posição de vítima e de mais um integrante do conflito, este detém o poder e monopólio da justiça, que a liga à verdade (cumprimento legal), o que tolhe a autonomia e solução de embates dos outros interessados.

Nesse sentido, Santos & Gomide (2014, p. 20) apontam que as vítimas, ofensores e comunidade não sentem que suas necessidades foram atendidas pelo sistema, ao contrário, “intensifica as feridas e conflitos sociais ao invés de contribuir para sua resolução e pacificação”. Zehr (2008, p. 63), apresenta alguns pressupostos que caracterizam a justiça retributiva dos quais destacamos o *estabelecimento da culpa*, em que há a preocupação em estabelecê-la de acordo com as regras (o que fez e se é imputável em lei), sem, contudo, observar as circunstâncias e condicionantes da pessoa que cometeu, caracterizando-a de forma, técnica, abstrata e descritiva, perdendo-se o foco em outras formas de negociação. A culpa também é vista enquanto qualidade moral, sendo uma característica primária que define a pessoa e forma estereótipos. Isso ocorre com base na concepção liberal e individualista da culpa, pois para esse modelo a pessoa que cometeu o crime o fez pela sua escolha e deverá pagar pelo que fez. Zehr (2008, p. 68,69) afirma que o contexto social, econômico, político e psicológico é importante, mas o conceito individualista de culpa ignora o contexto. Portanto, “a justiça para os ofensores é conduzida sem referência à justiça social e sem questionar o *status quo*. A punição será merecida, haja ou não o contexto de justiça social”.

Outro ponto refere-se à *vitória da justiça e concepção da dor* que complementa o estabelecimento da culpa através da aplicação da punição e da sua proporcionalidade de acordo com o estabelecido em lei. Essa proporcionalidade é “medida” pela administração da dor, na

defesa de que, por ter feito o mal ou causado o sofrimento em alguém, este deverá sofrer. A dor é infligida mesmo que esta não solucione as necessidades da vítima, ofensor e comunidade, bem como os problemas criados pelo ato praticado. O *processo judicial* apresenta-se enquanto medida pela qual se determinará a culpa e administrará a dor. Ele é adversarial e tem como princípio a isonomia, que é tratar os ofensores de forma igual, sem observar os condicionantes que levaram a cometer o delito. Assim, “Como o processo busca tratar os desiguais igualmente, as desigualdades sociais e políticas existentes são ignoradas e mantidas. De forma paradoxal, a justiça acaba mantendo desigualdades em nome da igualdade.” (ZEHR, 2008, p.76).

Sabemos que este paradigma não se encontra fundamentado somente nesse sistema, mas que o próprio Estado enquanto legitimador dessa forma de garantir a ordem e o controle influenciou outras organizações, como a escola, família, polícia, setores produtivos, entre outros. Apresentaremos o modelo restaurativo como possibilidade de reconsideração da lógica punitiva, elencando suas potencialidades, limitações e críticas.

### 3.2. JUSTIÇA RESTAURATIVA: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E CRÍTICAS

Em contraponto com a visão retributiva surgiu em meados dos anos 70 a perspectiva da justiça restaurativa que aborda os conflitos para além de normas e sanções estáticas por uma lei abstrata, mas enquanto um processo de negociação e oportunidade de aprendizagem, com o sentido de (re)construir significado nas relações interpessoais no sentido estrito, e resgatar as soluções e responsabilização do conflito num aspecto comunitário, pois segundo Zehr (2008, p. 171) “[...] 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.”

A justiça restaurativa enquanto prática, não é algo novo, remetendo às ações e formas de resolução dos conflitos e infrações existentes nas comunidades tribais antigas e nas comunidades pré-estatais. Sobre o conceito de justiça restaurativa percebemos, segundo Saliba (2007), que não há uma única concepção na sua definição, mas que há concepções que correspondem a um conjunto de práticas e programas, a uma filosofia, a um rol de princípios e valores e a uma forma alternativa de ver e tratar o conflito, a um paradigma. Pallamolla (2009) aponta para a fluidez desse conceito, pois a forma como vem sendo construído e aplicado em cada realidade difere pelas particularidades culturais e sociais; mesmo existindo modelos de

práticas restaurativas, eles vêm reinventando de acordo com cada contexto. Essa abertura nos mostra que a justiça restaurativa, por sua própria característica de mudança e alteridade, não busca receitas ou manuais para garantir sua efetividade, dependendo esta do objeto, das pessoas e das relações construídas.

Pellizoli (2014, p. 4) destaca que a justiça restaurativa é um novo paradigma de resgate de visões sociais antigas e gregárias em torno de ideias e formas práticas do que pode ser concebido enquanto justiça. Ressalta que “mais que uma nova Justiça, como teoria e como práxis, é um questionamento profundo do foco, do clima, do paradigma vigente no Sistema Legal [...] que deve(ria) realizar justiça;”, afirmando que a sua finalidade é a promoção de uma cultura de paz através do processo de humanização no resgate de “condições e valores básicos para a socialidade humana equilibrar-se, já que viver em sociedade carrega a marca do conflito, próprio da alteridade da vida humana.” (op.cit., p. 4). Portanto, “a Justiça Restaurativa traz um olhar filosófico-prático e ao mesmo tempo um conjunto de procedimentos sociais/comunitários surgidos e/ou resgatados para lidar com conflitos negativos, estimulando o potencial relacional socializante que é inerente aos grupos humanos.” (op.cit., p.5).

Sobre os fundamentos da justiça restaurativa percebemos o modo diferente de ver o conflito, o crime e a violência como fenômenos que não atingem somente a lei (formal e abstrata), mas como ações que atingem também os relacionamentos. Para Zehr (2008), o dano é um fenômeno que causa nas pessoas afetadas a perda de pertencimento e significado, onde elas acabam formando rótulos de si e do outro. Para que haja a quebra dessa visão, é necessário o encontro, o que promoverá o enfrentamento no sentido de estabelecer o reconhecimento, as necessidades e obrigações. Trata-se de uma perspectiva da relação indivíduo-sociedade de forma a propor uma horizontalidade e pluralidade na definição do que é justo pelos participantes do conflito. Nesse sentido, Melo (2005) aponta os seguintes fundamentos que regem a justiça restaurativa:

[...] foca nas singularidades daqueles que estão em relação e nos valores que a presidem, abrindo-se, com isso, àquilo que leva ao conflito.[...] se o foco volta-se mais à relação do que à resposta estatal, a uma regra abstrata prescritora de uma conduta, o próprio conflito e a tensão relacional ganha um outro estatuto, não mais como aquilo que há de ser rejeitado, apagado, aniquilado, mas sim como aquilo que há de ser trabalhado, elaborado, potencializado naquilo que pode ter de positivo, para além de uma expressão gauche, com contornos destrutivos. [...] contra um modelo centrado no acertamento de contas meramente com o passado, a justiça restaurativa permite uma outra relação com o tempo, atentado também aos termos em que hão de se acertar os envolvidos no presente à vista do porvir. [...] ao trazer à tona estas singularidades e suas condições de existência subjacentes à norma, este modelo aponta para o

rompimento dos limites colocados pelo direito liberal, abrindo-nos, para além do interpessoal, a uma percepção social dos problemas colocados nas situações conflituosas.

A amplitude não somente volta-se ao crime, mas também a estes participantes, ampliando o conceito de vítima, ofensor e comunidade, em que não somente a vítima é afetada, mas os ofensores e comunidade também. Nesse sentido, ao contrário da perspectiva retributiva em que o encontro é realizado apenas por ofensor e vítima (Estado), no qual dá imposições e punições ao ofensor de acordo com a infração cometida, na justiça restaurativa temos a existência da vítima, ofensor e comunidade como participantes de forma engajada no processo.

Zehr (2008, 2012) apresenta os princípios, valores e pilares da justiça restaurativa, como um processo cujo objetivo seja a restauração, isto é, a promoção da “cura” diante do ato lesivo. A justiça restaurativa visa recuperar as quatro dimensões (vítima, ofensor, relacionamento interpessoal, comunidade) que foram violadas. No que concerne à restauração da vítima, o autor afirma que não se trata de esquecer ou diminuir o ato para ela, mas devolver o sentido e o significado da vida e das relações. Para o ofensor, “a cura” se daria pela tomada de consciência de suas ações e pela possibilidade de mudar através da responsabilização. Essa perspectiva tem como pressuposto fechar o ciclo de violências e relacionamentos hostis, que foram estabelecidos a priori pelo ato cometido. Portanto, a recuperação se faz no sentido de pensar as partes não somente pelo que ocorreu no passado, mas pensar em relação ao futuro.

As relações afetadas são o segundo foco da justiça restaurativa, pois envolve a dinâmica de mudar o relacionamento inicial entre os envolvidos, podendo ocasionar reconciliação. Vale ressaltar que em cada prática restaurativa, o caminho da reconciliação é próprio da situação e experiência/realidade vivida. Zehr (2008) afirma existir um escalonamento das relações que vão da franca hostilidade à restauração e pensamento positivo e que, cada ação restaurativa apresentará um resultado próprio desse escalonamento, sendo objetivo da JR direcionar a reconciliação. Assim como vítima, ofensor e o relacionamento entre ambos, a comunidade nessa relação também precisa ser restaurada, no atendimento de suas necessidades, bem como oferecendo apoio e responsabilizando-se pelos envolvidos. Entretanto, a centralidade se concentra inicialmente na vítima e depois no ofensor, *participantes primários* da relação afetada. Assim, para que se consiga é necessário atender as necessidades e obrigações/responsabilidades destes.

As necessidades primeiras são as da vítima, pois ela precisa de: “[...] oportunidades para contar a história e ventilar seus sentimentos, repetidamente. Elas precisam contar sua verdade. E precisam que os outros partilhem de seu sofrimento, lamentem com elas o mal que lhes foi feito.” (ZEHR, 2008 p.180). Além da vítima, a comunidade se sente violada pelo ato cometido e também tem necessidades quanto à restauração da relação e de uma boa vivência. As necessidades são de informação e das medidas que serão tomadas para que não ocorra novamente o ato, com o intuito de não perder o sentido de pertencimento e de inteireza da comunidade. Entretanto, é necessário que a própria comunidade reflita suas concepções sobre o que é o crime e como agir diante dessas situações. O ofensor também tem necessidades, pois muitas vezes comete o dano por fazer parte de uma vivência de ciclo de danos e violações durante sua vida, onde cada ato danoso praticado refere-se a uma auto resposta ou mecanismo de defesa e de compreensão do funcionamento das relações. Zehr (2008) aponta que é necessária uma ressignificação e questionamento de suas ações, racionalizações e estereótipos construídos de sua imagem, da imagem da vítima e do evento, onde a responsabilização (do ofensor, comunidade e vítima) servirá como um processo de atendimento das necessidades.

Nesse sentido as obrigações/responsabilidades, são geradas para atender as necessidades violadas primeiramente da vítima, e depois dos outros interessados, caso seja requerida. A responsabilização ou obrigação primária parte do ofensor que causou o dano à vítima no sentido de reconhecer o mal cometido, bem como de tomar medidas para corrigi-lo. As responsabilidades também perpassam para a comunidade e para a vítima com o foco de propor uma mudança na relação afetada, caracterizando as práticas restaurativas como propositoras de um processo de participação e tomada de decisão no sentido de modificar as relações.

A respeito do processo de participação da justiça restaurativa, Zehr (2008) reforça que o sentimento de justiça se faz na tomada de decisão em conjunto e que, ao contrário da visão retributiva, “que decide por eles”, a visão restaurativa permite a informação do que aconteceu pelas partes, dos sentimentos, das necessidades, bem como a participação de todos na decisão e solução para reparação do dano, o que representa uma retomada de poder e significado pelos afetados no dano. O autor também coloca que a justiça restaurativa fomenta além da experiência de justiça e capacidade de transformação: “a experiência de justiça é uma necessidade humana básica. Sem ela a cura e a reconciliação são difíceis ou até impossíveis. A justiça é pré-condição para uma solução” (ZEHR, 2008, p.179). Por se tratar de uma mudança de conduta, de constituição ética, de relacionamentos entre vítima, ofensor e comunidade, a justiça restaurativa

pode significar uma mudança da situação anterior, revelando sua capacidade transformativa. Apesar dessa capacidade, as limitações das relações e de sua transformação são presentes devido a lógica sócio histórica dessas relações, das sociedades e da relação sociedade e indivíduo. É relevante ressaltar que não se trata de uma radicalização de ser e agir a partir da prática restaurativa, mas antes de um resgate do aspecto comunitário anteriormente vivido.

Sobre os valores da justiça restaurativa, o mesmo autor apresenta a *interconexão*, que se refere a teia de relacionamentos estabelecidos que precisam de um equilíbrio; a *particularidade ou diversidade*, pois ainda que haja a interconexão, cada um tem seu aspecto próprio e o reconhecimento de si passará pela diferenciação positiva no outro, o que vai desencadear no terceiro valor: o *respeito*. Santana (2011, p. 98) também elenca alguns valores da JR: “o empoderamento, participação, autonomia, respeito, busca de sentido e de pertencimento na responsabilização pelos danos causados, [...] também na satisfação das necessidades emergidas a partir da situação de conflito”.

McCold e Wachtel (2003), apresentam três conceitos para compreender a visão restaurativa: a *Janela da disciplina social*, *O papel das partes interessadas* e *A tipologia das práticas restaurativas*. O primeiro diz respeito às formas como a sociedade disciplina os grupos, apontando a disciplina restaurativa como potencializadora de um autocontrole e apoio nas relações; o segundo refere-se ao grau de participação dos envolvidos referente ao dano, as necessidades e as responsabilidades. Sobre a tipologia, é destacada a efetividade das práticas restaurativas através de como elas são representadas e de acordo com o envolvimento dos participantes.

Com relação aos principais métodos utilizados e construídos, apresentamos três: Encontros Vítima-ofensor – VOPR; Conferências de grupo e familiares e Círculos de construção de paz ou Círculos restaurativos. O Encontro Vítima-ofensor foi método inicialmente trabalhado nos Estados Unidos como um procedimento em colaboração com a justiça criminal quando o ofensor, já iniciado o processo criminal, assume que cometeu o dano. Ele envolve basicamente a vítima e o ofensor onde um facilitador treinado trabalhará com as partes em separado, e caso haja um consentimento entre ambos, é promovido o encontro entre eles, conduzido e organizado pelo facilitador. Nesse encontro poderão trocar informações, bem como fazer um acordo de como a situação será resolvido, podendo encaminhar esse acordo para restituição ou não. Os membros da família do ofensor e da vítima podem participar, mas tem papel secundário (dar apoio). Quanto a comunidade, o facilitador pode ser participante desta,

mas fora isso, a comunidade não participa do encontro. As Conferências de Grupos Familiares são caracterizadas por uma ampliação dos participantes, incluindo familiares das vítimas e dos ofensores como partes diretamente envolvidas. Tem como objetivo apoiar o ofensor a assumir a responsabilidade de mudar o comportamento e garantir que a necessidade da vítima seja atendida. A facilitação nesse modelo não é roteirizada e antes do diálogo há reunião com cada família em separado, onde a família do ofensor junto com ele desenvolverá uma proposta para ser apresentada à família da vítima junto com ela. O facilitador toma uma postura imparcial e conduz para que os interesses sejam equilibrados, garantindo a formulação de um plano para contemplar a reparação e a responsabilização. Apesar de não envolver a comunidade diretamente no processo, esse modelo apresenta uma abertura maior se comparado aos Encontros Vítima-ofensor, caracterizando como uma forma de empoderamento familiar.

Os Círculos de Construção de Paz, ou Círculos Restaurativos são práticas que vem da construção de *processos circulares* presentes na cultura de comunidades tribais antigas, sendo uma das formas de resolução de conflitos. Nesse método há uma abrangência de participação e complementaridade com a efetividade restaurativa em comparação com outros métodos pois permite aos participantes “abordar circunstâncias comunitárias que talvez estejam propiciando violações” (ZEHR, 2012, p. 71). Zehr (2012) afirma que esse modelo se faz relevante e presente em ambientes pedagógicos, servindo como um modo para tratar dos conflitos. KayPranis (2010) é a idealizadora e teórica do método dos processos circulares, e define os círculos de *construção de paz* como um método onde reúnem em um ambiente vítima e apoiadores, ofensores e apoiadores, membros da comunidade, com o intuito de organizar uma comunicação grupal para (re)construir relacionamentos, tomar as decisões e resolver os conflitos.

Para a criação dos valores, cada participante do círculo vai identificar valores que consideram relevantes e que tragam bons resultados para todos envolvidos. Esses valores variam de grupo e situação, mas em geral representa “aquilo que queremos ser quando somos o melhor de nós mesmos” (PRANIS, 2010, p.9). Eles são construídos onde facilitador não interfere na construção destes, apresentando-se como mais um participante e no direcionamento do círculo, mas não na intervenção das falas e decisões. Os valores representam uma visão das possibilidades do grupo que na relação afetada não viveram ou vivem numa situação em que esses valores e ensinamentos estejam refletidos. O objetivo do círculo é caminhar na direção dos valores e ensinamentos partilhados no momento que entraram no círculo, onde cada fase terá a intenção de seguir a trajetória desses valores construídos.

Para que os processos circulares ocorram, é relevante compreender que nesse método há elementos estruturais que são característicos da própria funcionalidade do Círculo. Os elementos estruturais são: orientações, todos os integrantes participam na criação de expectativas comportamentais para as interações grupais; o bastão de fala, objeto que tem sentido para o grupo e é passado de pessoa para pessoa dentro do círculo para o ato da fala. Ele viabiliza a atenção e escuta empática dos demais participantes e propicia a expressão das emoções e a condução do ritmo da fala de forma diferente, sem pressa e com o foco na situação; a cerimônia diz respeito ao movimento de início e fechamento do círculo; a partilha de histórias é uma fonte da potencialidade dos círculos, pois pode-se construir relacionamentos, explorando os problemas e partilhando sabedoria a partir da contação das experiências de vida de cada participante; o guardião/facilitador é a pessoa que vai conduzir a interação no círculo; a tomada de decisão consensual, significa que todos que participaram podem apoiar e viver com a decisão tomada. Embora muitas das vezes não seja ideal para a todos, a decisão precisa ser aceitável para todos.

Os processos circulares apresentam outras características centrais como o foco na construção de relacionamentos antes de entrar na questão central que os uniram naquele espaço. É retardado o diálogo até que consigam prosseguir nessa construção. Esse movimento (re)cria o contato das pessoas inseridas, no sentido de derrubar estereótipos de um para com o outro. O formato físico do círculo também é uma característica peculiar e relevante, pois ao passo que as pessoas se sentam em frente as outras, numa mesma linha e sem obstáculos que não os aproximem, cria um espaço de horizontalidade nas relações, enfatizando a igualdade, a interconexão entre cada membro e a responsabilização, tendo também a liderança partilhada, pois há uma criação coletiva dos valores e orientações de cada um, o que, no final, gerará um acordo como forma de decisão dessa partilha.

Pranis (2010) apresenta os *processos circulares* como um método diferente de (re)organizar as relações, destacando que em cada relação que é estabelecida há diferentes tipos de círculo para diferentes tipos de resoluções. Assim, ela apresenta os tipos de círculo que correspondem aos modos de vivenciar cada relação: círculos de celebração, círculos de diálogo, círculos de aprendizado, círculos de construção do senso comunitário, círculos de compreensão, círculos de restabelecimento, círculos de apoio, círculos de reintegração, círculos de tomada de decisão grupal, círculos de conflito e círculos de sentenciamento.

Para que ocorra os círculos restaurativos faz-se necessário passar pelas três fases que constituem toda a metodologia que são o Pré-círculo, Círculo e pós-círculo. O Pré-círculo, é o primeiro contato do facilitador com os participantes e tem como objetivo colher informações sobre o ato e suas consequências, a vontade de prosseguir na resolução do problema e a vontade de participação dos relacionados no conflito. Nesse estágio, cada encontro é feito em separado com o autor do ato, o receptor, a família e demais integrantes da comunidade, para ter clareza das informações, do que cada um sabe sobre o que ocorreu, se pretendem participar dos círculos e do processo restaurativo e quais temáticas gostariam de abordar nesses estágios. Esse estágio propiciará condições para que o círculo aconteça, onde o facilitador apresentará o percurso do procedimento proposto, as metas e possíveis acordos para os participantes e coletar o consentimento deles para seguir com o processo, a partir da assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (PRANIS, 2010).

O Círculo representa a fase do encontro daqueles que se dispuseram a resolver a situação de violência ou conflituosa ocorrida. Nesse momento são os participantes do círculo: vítimas, ofensores, família, comunidade e facilitador. Cada parte estrutural do círculo é utilizada como forma de garantir a confiança, a participação, a segurança e a possibilidade da restauração das relações afetadas. É importante ressaltar que há uma relação de horizontalidade pela liderança partilhada e que todos presentes contribuirão igualmente para propor ações. Esse momento não é utilizado para apontar culpados e erros, ou buscar o perdão, mas a compreensão de que há uma interligação nas relações, e que cada ação afeta a si e ao outro, sendo cada pessoa responsável pelas consequências de cada ação. Segundo Santana (2011, p. 109) os círculos precisam oferecer condições aos participantes, os quais: “1. Possam expressar-se; 2. Saibam que foram ouvidos a contento; 3. Revelem e contextualizem suas escolhas; 4. Demonstrem que estão cientes das consequências das suas escolhas, neles e nos outros; 5. Elaborem ações para transformar seu conflito e propô-las; 6. Firmem um acordo com prazos para a realização das suas ações. No final do acordo, será elaborado o instrumento que servirá para avaliação do seu cumprimento denominado Plano de Ação, sendo redigido pelo facilitador e compartilhado com os demais participantes para confirmarem as ações e assinarem o documento.

O Pós-círculo é o momento de avaliação do cumprimento ou não das ações colocadas no Plano de Ação durante o Círculo. É feito após o prazo previsto da execução e busca também verificar a satisfação dos envolvidos. Caso alguma ação não seja cumprida, serão verificadas e dialogadas as necessidades não atendidas, e a adaptação das propostas para serem realizadas.

Santana (2011) aponta para a relevância da publicidade do desenvolvimento e conclusão das ações previstas e cumpridas para a comunidade como resultado das demandas requeridas por ela em que não somente as partes foram afetadas, mas a comunidade como um todo.

Apesar de se ter uma estrutura de funcionalidade, com elementos, participantes, instrumentos e tipos de aplicação, cada círculo é formado sob os próprios contextos culturais em que são aplicados. A partir disso, acreditamos ser esse método, pela sua abrangência de participação, de construção de valores e de possibilitador de uma melhor interconexão entre os envolvidos, como relevante para os processos conflitantes existentes no âmbito escolar.

Diante do exposto como problemática, a justiça restaurativa apresenta a ressignificação do dano, do conflito, das pessoas inseridas e das relações interpessoais entre os indivíduos e destes com a comunidade e sociedade, podendo representar tanto uma prática paliativa como preventiva. A concretização dessas duas visões se dará de acordo com as particularidades culturais, formativas e situacionais de cada processo. Assim, este item tratou da justiça restaurativa com vistas a compará-la com a retributiva, bem como fornecer subsídios para compreender como a justiça pode ser vista e trabalhada no âmbito escolar.

### 3.3. A JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS PRÁTICAS ESCOLARES.

A partir das particularidades da aplicabilidade da justiça restaurativa na escola, bem como pelas possibilidades da sua vivência pela própria dinâmica e construção do cotidiano escolar elencaremos como pressuposto de que essa relação entre justiça restaurativa e escola ganha destaque no meio científico e na realização de pesquisas dessa natureza.

Dessa forma, para fomentar a discussão sobre justiça restaurativa na escola realizamos um levantamento da literatura a partir dos descritores *justiça restaurativa* e *escola*. Encontramos em Araújo (2013) um levantamento das produções referente a mesma temática, o qual complementamos com outras produções. Seguindo a autora, destacamos algumas categorias que utilizamos para analisar os estudos: a *formação de professores*, *desafios à implantação das práticas restaurativas* e *repercussões das práticas restaurativas nas escolas*.

A respeito da **formação de professores** Boonen (2011) analisa as avaliações que os educadores fazem de sua formação em justiça restaurativa no Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Lindo (CDHEP), destacando como resultado a formação como relevante para o autoconhecimento, auto formação e perspectiva de mudança, mas apontando o

conteúdo teórico repetitivo, a desconsideração de levantar experiências anteriores com os formandos e a insegurança com a formação para o aprofundamento do autoconhecimento e aplicação. Santana (2011) ressalta a falta de capacitação dos professores, bem como a sazonalidade dos que são formados, provocando uma descontinuidade na aplicação das práticas restaurativas. Também constata que os professores assumem a formação e qualificação em justiça restaurativa como mais uma atribuição que dificulta a realização de outras atribuições requeridas a eles. Por último, verifica que mesmo havendo formações, as práticas na realidade não se configuram em um procedimento restaurativo. Baroni (2011) destaca a postura dos professores que, apesar de passarem pela formação, agem de forma contrária à perspectiva restaurativa, bem como são disponibilizados pela escola os professores que tem ociosidade para fazer essa formação, sem a preocupação de oferecer formação aos que tem perfil para atuar na resolução dos conflitos. Araújo (2010) aponta para a insegurança dos professores em aplicar as práticas restaurativas após o processo de formação, prejudicando sua divulgação na comunidade. Também afirma que a própria rotina da escola dificulta a permissão dos professores para formação em massa, tendo em vista a dinâmica da escola para seu funcionamento.

Sobre os **desafios de implementação das práticas restaurativas**, Araújo (2013) afirma que a proposta da justiça restaurativa é a mudança na gestão de conflitos nas escolas e que essa iniciativa perpassa por tensões e conflitos apresentadas nas produções. Nesse recorte todas as produções apontaram desafios, das quais destacamos o voluntariado e a rotatividade de professores que ou sobrecarregam os professores, ou não tinham capacitação para aplicabilidade (BARONI 2011, SANTANA, 2011). Além disso, são apontados os fatores superação da cultura punitiva pela escola e falta de conhecimento das práticas restaurativas pelos demais segmentos da comunidade escolar (SANTANA, 2011, MANGINI, 2010 e BARONI, 2011); as práticas restaurativas não serem contempladas nos instrumentos norteadores como Projeto Político Pedagógico (ARAÚJO, 2010 e SANTANA, 2011); características que abalaram a implementação de projetos de justiça restaurativa, como desesperança, falta de comprometimento, passividade com a violência, entre outros (ARAÚJO, 2010 e BARONI, 2011); os professores constataram que a violência parte dos alunos por nenhum professor ser parte primária do círculo (SCHULER, 2009).

No que concerne às **repercussões das práticas restaurativas nas escolas**, Araújo (2013) afirma que a adoção das práticas restaurativas gerou consequências específicas em cada

realidade pesquisada, encontrando cinco produções destacadas a seguir. Araújo (2010) afirma que os professores após a formação passaram a resolver os conflitos de forma mais responsiva, envolvendo-se mais com essa questão. Ainda constata a sensação de reencantamento dos professores por temáticas como cultura de paz e união para resolução das questões na escola. Santana (2011), afirma que as práticas restaurativas vêm sendo aplicadas nas situações de tratamento e resolução de conflitos, destacando que não há unanimidade nas formas como as práticas repercutem nas escolas pesquisadas. Boonen (2011), aponta para a possibilidade de ressignificação da punição pelos educadores, estimulando também a se colocarem no lugar do outro a partir da formação dos educadores na justiça restaurativa. Schuler (2009) traz uma crítica de abordagem foucaultiana, em que constata o círculo restaurativo enquanto uma técnica normativa que une o discurso do direito e educação como forma de uma produção de verdade. Baroni (2011) traz uma crítica quanto a postura de alguns dos professores que não adotaram os princípios restaurativos nas práticas restaurativas, e na coercitividade de fazer com que os alunos participassem sem voluntariedade, diminuindo o exercício dos círculos. Apesar dessa constatação, ela aponta que em alguns momentos foi possibilitada a “recuperação de elos rompidos, combatendo novas possíveis ações violentas”. Também sugere que se adote na seleção de professores para a formação, a vontade de cumprir os princípios e multiplicar as ações para demais segmentos da comunidade escolar, destacando também que a adoção de práticas restaurativas não elimina as influências retributivas no tratamento da indisciplina e violências na escola, coexistindo as duas perspectivas. Com base nesse estudo, Araújo (2013) afirma que pela descontinuidade de repercussões, ora positivas, ora limitadoras, o que torna necessário o aprofundamento e a realização de outros estudos que contemplem a relação entre escola e justiça restaurativa.

Diante do levantamento realizado, podemos observar que a pesquisa em justiça restaurativa é algo recente, sobretudo na área da educação, o que confirma a relevância em trazer a temática para a área educacional, sobretudo vinculada à perspectiva da gestão educacional, como forma de organização escolar para a resolução dos conflitos existentes nesse espaço e produção de uma convivência democrática e justa.

Nosso interesse em abordar a justiça restaurativa origina-se dos desafios postos hoje à gestão escolar e à escola, como um todo, como já afirmado acima, diante dos conflitos e violências ali presentes. Nestes termos e, considerando os aspectos conceituais apresentados, compreendemos que a justiça restaurativa pode vir a ser uma boa alternativa para o trabalho de

(re)organização escolar numa perspectiva tanto paliativa diante do contexto, como também preventiva, uma vez que ela alcança o coletivo escolar, conectando os envolvidos e resgatando relações interpessoais solidárias.

Para tratar da justiça restaurativa na escola faz-se relevante abordar a temática da justiça na educação/escola e, para tanto, partimos da premissa da justiça social, conceito debatido e amplo, que oportuniza diferentes reflexões a respeito da requisição de mudanças mais igualitárias a todos. Botler (2004) afirma que as justiças são sempre sociais pois dizem respeito ao regulamento social e a igualdade na distribuição de riquezas, bens e direitos.

Fraser (2009) afirma que a justiça não é um conceito que se vive diretamente, mas tem-se contraditoriamente experiências de injustiça para que se perceba o que venha a ser justo, sendo esta não só a distribuição igualitária de bens, mas também o reconhecimento das desigualdades e da cultura. A relação entre justiça e educação para Estevão (2000) está ligada aos valores da filosofia pública democrática, através dos princípios da liberdade e igualdade, bem como a noção de uma *justiça complexa* como a construção dos princípios de justiça sob os variados mundos, caracterizando assim o cunho ético e democrático da justiça, no qual a escola representa-se como “uma arena de intersecção de vários princípios de justiça, nem sempre coincidentes, cada qual invocando uma determinada concepção de bem e veiculando uma dada interpretação de justiça”. (ESTEVÃO, 2002, p. 119). Dubet (2008) elenca os princípios da escola justa na sociedade democrática, dos quais destacamos: discriminação positiva, garantia de um mínimo escolar, utilidade dos diplomas. Oliveira (2014) ainda destaca a este respeito a necessidade de que as desigualdades escolares não produzam desigualdades sociais, bem como o compromisso da escola de tratar os vencidos.

Estas concepções nos levam a refletir sobre os princípios de justiça dentro da escola que são múltiplos, e que tem como finalidade a compreensão do justo e a proposição de relações mais igualitárias. Onde num mesmo espaço pode-se partir de uma concepção hedonista de justiça (o justo está ligado á satisfação das vontades pessoais), portanto relacionada à concepção libertariana/liberal; ou de uma concepção mais coletiva, que leve em conta a conjuntura cultural e social dos atores escolares, aproximando-se da perspectiva comunitarista, vertente esta que tem relação com alguns princípios da justiça restaurativa acima apresentados.

A justiça restaurativa na escola apresenta-se como alternativa e prática de ressignificação do dano, das pessoas e das soluções. Morrison (2005) afirma que concomitantemente ao desenvolvimento de práticas restaurativas no judiciário na década de 90,

o movimento da justiça restaurativa nas escolas teve início em 1994, através da promoção do primeiro encontro restaurativo numa escola australiana, por uma conselheira escolar que conheceu a prática no meio judiciário e decidiu aplicar no ambiente escolar. Desde então, a ideia vem sendo ampliada e apropriada em outros países, bem como em diversos casos das escolas que envolvem os *comportamentos nocivos*.

Sobre a construção das regras no contexto escolar, Morrison (2005, p.303) afirma que este é marcado por um formalismo regulador através dos regulamentos existentes para as condutas dos estudantes, em que a resposta formalizada tende a envolver um julgamento moral e um julgamento legal (com base no regulamento) sobre o castigo apropriado. Assim, sob essa perspectiva punitiva de baixo apoio e alta responsabilização “os jovens que recebem menos apoio em nossas comunidades se tornam alvo de uma agenda de responsabilidade que os coloca ainda mais em risco”. Ela traz o conceito de *regulamento responsivo* como um mecanismo de busca de responsabilidade “às necessidades daqueles que regulamenta, aumentando ou reduzindo as intervenções reguladoras, dependendo das preocupações dos agentes envolvidos e do ponto em que o comportamento prejudicial afetou outros membros da comunidade”. Trata-se, portanto, da proposição de uma quantidade de respostas para promoção da responsabilização crítica ao invés de se buscar um formalismo regulador em que os problemas e as respostas a eles são predeterminados por leis e código de conduta.

A partir do conceito de regulamento responsivo e em relação deste com a justiça restaurativa, Braithwaite (2002 Apud Morisson, 2005) estabelece um conceito de *pirâmide reguladora*. O regulamento responsivo como propiciador de responsabilidades de forma construtiva e coletiva relaciona-se com um dos fundamentos da justiça restaurativa que corresponde a responsabilização, sobretudo do ofensor, mas também das partes. A pirâmide reguladora, nesse sentido, refere-se ao grau de intervenção, no intuito de corrigir a situação específica ou de prevenir os danos ou violências no aspecto geral. Assim, essa pirâmide parte das intervenções restaurativas em nível primário, secundário e terciário, produzidos por Morrison (2005) no âmbito da escola.

O nível primário de intervenção se dirige a todos os membros da comunidade escolar, através de estratégias de “imunização”, desenvolvendo mecanismos e ações de defesa, onde o conflito não se torne violência a partir de diferenças encontradas no meio escolar. Para que isso ocorra, é necessária a formação e o novo olhar do conflito nessa comunidade no sentido de promover uma intervenção geral. O nível secundário situa-se em casos mais específicos entre

indivíduos e grupos dentro da comunidade escolar. Nesse caso o conflito encontra-se mais prolongado e/ou envolve um número maior de pessoas e necessita da intervenção de um facilitador. O nível terciário apresenta-se quando ofensas mais sérias e graves ocorrem dentro da escola e além da comunidade escolar inclui outros segmentos como pais, assistência social, pessoas do judiciário entre outros. Nessa perspectiva, a autora apresenta um escalonamento de práticas mais paliativas do que preventivas, tendo como objetivo principal ao constatar os três níveis, trabalhar não somente situações específicas, mas evitar que se propaguem, formando os estudantes no ambiente escolar de reafirmação de relações, onde a comunidade escolar possa intervir não somente para estudantes com risco a cometer o conflito, mas para aqueles que também não estejam envolvidos, buscando a construção de um *clima social normativo* comprometido em prevenir o desenvolvimento de conflitos em danos e violências.

Portanto, “o foco de intervenções primárias está em reafirmar as relações, o foco de intervenções secundárias está em reconectar relações e o foco de intervenções terciárias está em consertar e reconstruir relações.” (MORRISON, 2005, p. 305). No aspecto prático, a autora mostra algumas intervenções a nível primário, secundário e terciário elencando os limites e resultados positivos. Ao trazer a problematização da justiça restaurativa enquanto prática paliativa ou preventiva, podemos perceber que há um escalonamento não somente na consideração dos níveis do método restaurativo enquanto participação, características, princípios e valores, mas que também há um grau de efetividade das práticas em atingir situação específica ou em ressignificar o espaço como um todo.

Esta abordagem nos permite perceber que a escola enquanto uma organização dotada de uma cultura própria apresenta ações que perpassam não somente pelos professores, mas por todos os atores inseridos nesse espaço, o que reforça nossa posição de que a justiça restaurativa enquanto formação e prática não deve somente ser focada nos professores, mas multiplicada para os demais integrantes e dialogada com o seu entorno. Sendo assim, a gestão da escola, a partir da perspectiva democrática de participação de todos nas colocações e decisões da organização, currículo, construção de regras e cultura da escola, abre a possibilidade para a implantação de práticas que reconsideram as formas de olhar para as indisciplinas, conflitos, violências e injustiças de forma ampla e complexa. A justiça restaurativa se apresenta como uma forma diferente de ver esses fenômenos e relações entre eles, no sentido de agir não somente como possibilidade de resolução dos conflitos, mas de reestabelecer um relacionamento entre os envolvidos no conflito, e na construção de possibilidades de

intervenção em conjunto e restauradoras, com o intuito de promover um clima de cooperação e de autonomia na escola. As práticas de justiça restaurativa podem contribuir, assim, para reconfigurar as formas de olhar para o *outro*, ou seja, considerar os sujeitos escolares como portadores de histórias que marcam suas vidas e suas diversas formas de comunicação, violenta e não-violenta, o que pode ser trabalhado na escola com vistas a minimizar os conflitos e qualificar o ambiente para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Este aspecto importa uma vez que pode contribuir com gestores e demais educadores na organização do trabalho escolar. A proposta da justiça restaurativa enquanto intervenção que visa recuperar a dignidade de crianças e jovens escolares, em fase de aprendizagem, vem sendo utilizada também nas escolas como uma possibilidade, tal qual ocorre em nossa escola campo de investigação.

Repensando no que trouxemos no início deste capítulo reafirmamos a compreensão da escola enquanto um espaço de arena política em que valores, objetivos, interesses e princípios de justiça, estão em constante relação de confrontos e acordos em que vale considerar uma visão de justiça que vislumbre as práticas comunicativas e que se perceba pelo diálogo as diferenças na construção de decisões coletivas de alcance justo. Assim é significativo contemplar a justiça em sua pluridimensionalidade “uma vez que diferentes princípios regulam a vida em sociedade, fornecendo diversas lógicas para guiar a ação dos indivíduos e organizações, ou ainda que diversos mundos povoam o mesmo contexto” (BOTLER, 2016, p. 721)

Com base nisso, pretendemos analisar os limites e as possibilidades de aplicação de programas de justiça restaurativa na escola, com foco na sua organização e repercussão. Supomos que a JR contribui numa perspectiva afirmativa enquanto resolução e prevenção de conflitos e violências, mas pode ser aprofundada como perspectiva preventiva de forma a evitar e minimizar novos conflitos que eclodam no interior da escola.

No próximo capítulo, apresentaremos a construção analítico-metodológica através da caracterização da escola que investigamos pelo projeto “Eu vejo flores em você”, em que elencaremos a organização da coleta de dados e análise, bem como as experiências, concepções e ações frente a este projeto que envolve as práticas restaurativas.

#### 4. A REALIDADE ESCOLAR: “EU VEJO FLORES EM VOCÊ”

Uma das escolas estaduais nos estimulou à sua escolha para a investigação como campo empírico, não apenas por ser localizada em região periférica e violenta, mas também por ter sua gestora maior tempo de vínculo, bem como por este ser seu único vínculo profissional, o que seria indicativo de maior conhecimento da realidade que perpassa o cotidiano escolar e facilitaria a coleta de informações sobre um histórico anterior, com detalhamento sobre as violências e conflitos ali existentes, em comparação com o que acontece hoje, a partir da introdução de um programa de Justiça Restaurativa, denominado *Projeto Eu Vejo Flores em Você*. Em nosso levantamento exploratório, identificamos que as práticas restaurativas nesta escola ocorrem principalmente com as alunas dos sextos anos (4 turmas), fase em que há maior incidência de conflitos violentos, e com os nonos anos (4 turmas). Tal levantamento serviu para maior aproximação e apreensão da realidade escolar.

A aproximação com o campo escolhido e com o projeto se deu através da nossa participação no curso de formação em *Justiça Restaurativa na Escola para uma Cultura de Paz*, realizado pela Escola de Inovação e Políticas Públicas (EIPP) da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ/MEC). Nesse curso pudemos conhecer e apresentar nossa proposta de pesquisa à gestora que apresentou o projeto “Eu vejo flores em você”, bem como estabelecemos diálogo e convívio, durante a formação, com alguns docentes da escola pesquisada.

No campo, verificamos que o recebimento dos alunos e pessoas do entorno da escola se dá de forma aberta, o que ocorreu desde a primeira visita, quando fomos recebidas pelo porteiro, que nos encaminhou para falar com a gestora. A sala da gestão é aberta, separada da secretaria administrativa e em todas as idas ao campo a gestora esteve disponível para apoiar a realização da pesquisa e nos momentos vivenciados entre as entrevistas, esteve à disposição para atendimento dos funcionários, professores e alunos.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com os atores daquela escola e fizemos um levantamento documental dos registros escolares de situações de conflitos (livros de ocorrências). Verificamos que estes são utilizados pela gestão como um perfil do aluno a cada ano em que está na escola, além da existência de um livro anual em que as principais ocorrências e situações são relatadas, bem como as posições tomadas. Entrevistamos os gestores, equipe pedagógica, professores e as alunas que fazem parte das práticas restaurativas aplicadas na escola, totalizando 15 sujeitos.

As entrevistas foram realizadas num período de 2 meses, nos intervalos entre aulas com as alunas, e nas ocasiões de “aula vaga” dos professores. Com a equipe gestora, aproveitamos o momento em que estavam na escola para não interferir no funcionamento normal desta. As entrevistas foram organizadas nos seguintes eixos: caracterização dos sujeitos; gestão escolar e violências; justiça e justiça restaurativa na escola. Utilizamos, com vistas a preservar as reais identidades dos sujeitos, as iniciais G, P e A correspondendo, respectivamente, à equipe gestora, professores e alunas; as letras M e F a masculino e feminino, seguidas de numeração. Apresentamos abaixo a denominação que utilizamos para lançar os extratos de suas falas ao longo dessa dissertação.

**Tabela 1: Identificação dos sujeitos da pesquisa**

<b>QT.</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>TEMPO NA ESCOLA</b>
1.	Gestora	<b>GGEF</b>	20 anos
2.	Vice-Gestora	<b>GVGF</b>	05 anos
3.	Coordenadora Pedagógica	<b>GCPF</b>	05 anos
4.	Professor Matemática	<b>P1M</b>	03 anos
5.	Professor Ciências	<b>P2M</b>	01 ano
6.	Professora Português/Cultura de Paz	<b>P3F</b>	12 anos
7.	Aluna Representante de turma 1º Ano	<b>A1FR1</b>	04 anos
8.	Aluna Representante de turma 1º Ano	<b>A1FR2</b>	05 anos
9.	Aluna 1º Ano	<b>A1F1</b>	05 anos
10.	Aluna 1º Ano	<b>A1F2</b>	04 anos
11.	Aluna 1º Ano	<b>A1F3</b>	04 anos
12.	Aluna 1º Ano	<b>A1F4</b>	03 anos
13.	Aluna 1º Ano	<b>A1F5</b>	02 anos
14.	Aluna 1º Ano	<b>A1F6</b>	04 anos
15.	Aluna 1º Ano	<b>A1F7</b>	03 anos

Fonte: Dados sistematizados pela autora da pesquisa.

A partir da coleta e tratamento dos dados, utilizamos como procedimentos a Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1979, p 42), é um “conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens”.

Nestes termos, estabelecemos para a coleta de dados as categorias iniciais conflitos e violências, buscamos identificar o que cada sujeito compreende desses conceitos, a relação que se estabelece entre eles, bem como as incidências que ocorrem na escola e ações que são

realizadas para lidar com essas situações; e a prática gestora através da justiça restaurativa, sobre a qual investigamos como a gestão vem propondo resoluções para que lidem com os conflitos e violências, apontando os entraves e avanços. Estas nos servem de base para os itens que se seguem em que apresentamos os dados coletados. Assim, obtivemos como categorias de pré-análise, a questão de gênero, pelo fato de o projeto ter como público-alvo as meninas, com as quais a escola indica, obter maior incidência de conflitos; a atenção à escuta do aluno, que dá a possibilidade da construção de novas práticas e relações interpessoais; e as formas de resolução negociada através dos círculos, e dos diálogos estabelecidos.

No estudo de caso do tipo qualitativo realizado, buscamos caracterizar a escola e seu cotidiano, as relações entre os atores e as afirmações dos sujeitos a respeito da realidade, com especial foco nas práticas relativas à justiça restaurativa. O formato ali escolhido foi a proposição do projeto “Eu vejo flores em você”, também reverberado em outras práticas como proposta de reestruturação das relações ali existentes, considerando a realidade anterior, repleta de conflitos e violências.

A escola tem cerca de 32 anos de existência, e conta com um corpo de aproximadamente 1200 alunos, o que compreende o Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA e Normal Médio. A gestora possui 20 anos de exercício na escola como professora, sendo este o seu primeiro e único vínculo, e 5 anos como gestora. Como parte integrante daquela realidade, observou que a comunidade do entorno foi perdendo a identidade e expressão cultural por meio de fenômenos como violência e tráfico de drogas, o que influenciou no cotidiano escolar.

Foi justamente a partir dos problemas que a gente estava vivendo, das violências, dos conflitos, do uso das drogas na escola - que estava muito grande - e eu estava em busca de outra forma de resolver os problemas, porque eu estava entendendo que só chamar pai e mãe não estava resolvendo, porque não tocava diretamente no aluno. Ele era o único que não falava, sentava ali e eu ficava aqui falando com os pais e a gente decidia e o pai dizia que ia bater, punir e o menino ficava lá sentado, ele não tinha muita voz nesse processo. **(GGEF)**

A sensibilidade expressa no extrato acima denota atenção à escuta do aluno, bem como o cuidado da gestora que, ao assumir a função, pensou em ações para melhorar as relações no ambiente escolar. Conheceu a justiça restaurativa através dos círculos restaurativos do Centro Integrado da Criança e do Adolescente (CICA), realizando também a disciplina referente a temática no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH) oferecido pela

Universidade Federal de Pernambuco, bem como fazendo o curso de facilitador em práticas restaurativas oferecido por instituições privadas que trabalham com essa temática num período de dois anos anteriores à implementação naquela escola. Sobre sua experiência ao compreender a justiça restaurativa, ela afirma:

Quando eu fui apresentada a JR eu entendi que esse era um caminho novo, era um caminho de desafio, porque teria que escutar o aluno que estava em formação, que não tem muito claro os seus valores. A vida deles é baseada em valores que não são os meus e aí é um desafio muito grande, mas eu entendo que esse é o caminho mais justo de se tentar resolver. [...] Eu comecei a frequentar os círculos, a ler os livros, fui ouvinte da disciplina “Ética e resolução de conflitos” do PPGDH, fui me apropriando da temática, fazendo vários cursos. Fiz o curso para facilitador e em 2017 foi que a gente montou o projeto, que é o “Eu vejo flores em você” (**GGEF**)

Toda esta formação a auxiliou a observar a existência de muitos episódios de conflito e violências, particularmente entre meninas, chegando a encontrar situações de consumo de drogas no interior da escola, o que a motivou a implementar o projeto:

A seleção foi feita através da escolha das pessoas que a gente entende que desarticulam a turma, que tem uma vulnerabilidade mais aguçada na questão da violência muito grande em sala de aula, de palavrões, desrespeito, não querer fazer as atividades. A gestora (GGEF) escolheu, a princípio, observando essa questão. (**GCPF**)

Surgiu através desses casos da escola, de conflitos, de ver alguma alternativa para trabalhar isso: droga, violência... imagina uma menina de 12 anos fumando maconha no banheiro? Entre uma aula e outra o menino acender um cigarro numa turma de 7º ano? Menino escalando o telhado porque chegou atrasado e ficou de fora? Então, chegou o momento de perguntar à gestora (GGEF) o que fazer. Chegamos a dar transferência ao longo dessa gestão a uns 5 alunos, mas hoje a gente já entende que não é o caminho, porque é só transferir problema, e eu também perdi, eu não fiz minha parte. (**GVEF**)

Os extratos mostram o amadurecimento dos sujeitos a partir do processo e a percepção da responsabilidade social de cada um e da escola, que passa a assumir nova postura em relação aos conflitos e violências. Para reduzir o universo da aplicação das práticas restaurativas e conseguir sua efetividade, focou nos círculos restaurativos de cuidado com as meninas através do projeto “Eu vejo flores em você”, iniciado em 2017, o que é assinalado pelas próprias alunas:

O projeto “Eu vejo flores em você” trabalha só com as mulheres. Ele foi criado para as meninas daqui da escola e esse círculo é muito bom porque há coisas dentro de nós, porque cada pessoa é diferente e carrega sua família com você, para onde você vai sua família vai com você, com seus problemas e tudo mais. (**A1F1**)

A gente tem a Justiça Restaurativa como uma base para nossa escola, ela é muito forte. Primeiro com um monte de conflito que a nossa escola tem, então a nossa gestora viu que precisava de algo para tentar colocar na cabeça das pessoas *o que é justiça*, pra tentar trabalhar e diminuir o grau de problemas. O principal foi as ações das pessoas que estão colaborando nisso e surgiu em meio aos conflitos que vinham acontecendo na escola e precisavam ser resolvidos, e com a ajuda do projeto e da gestora. **(A1FR1)**

Os professores também citam a abordagem do projeto “Eu vejo flores em você” com as meninas, e afirmam que anteriormente ao prosseguimento do projeto, para sensibilizar e mobilizar os atores escolares, a gestora realizou círculos restaurativos com a equipe gestora e com professores para aplicarem com os (as) alunos (as), instigando, assim, a formação dos professores em cursos sobre as práticas restaurativas.

Primeiro, começou com essas práticas com os professores. Tivemos alguns círculos iniciais, depois a gestora (GGEF) começou a trazer pra cá um curso de Comunicação Não Violenta e realizamos o curso na FUNDAJ de Justiça Restaurativa, e os professores estão dando sequência nessa formação. Temos também o projeto “Eu vejo flores em você” que é voltado para as alunas, as meninas, porque hoje, por incrível que pareça, os casos de briga na escola e violência são com as meninas. Então a gestora pega essas meninas quinzenalmente e fica sempre trabalhando com elas para diminuir esse foco de conflitos. **(P1M)**

Uma vez que o foco do projeto são as meninas, por fazerem parte das situações de conflitos e violências na escola, levantamos como aporte a questão de gênero. Nesse sentido, nos reportamos a Neves (2008) a Torres e Araújo (2015), que afirmam que as práticas de violência com as meninas encontram-se posta sobre um dilema: a abertura sobre as discussões de gênero e da posição sociopolítica da mulher, que tem possibilitado uma postura ativa de reivindicação pelas mulheres em contraponto com a necessidade de exacerbar essa abertura por uma postura violenta, tida como superior e caricata do universo masculino.

Assim sendo, como não é nossa intenção aprofundar a discussão sobre gênero, por não ser objeto de estudo da pesquisa em questão, cabe-nos investigar as interfaces em que essas situações ocorrem no sentido de entender se os conflitos e violências que ocorrem no universo escolar dizem respeito à abertura ou a necessidade de imposição de um comportamento violento, visto que observamos que ora as situações se reportam a uma posição de abertura, ora à manifestação do comportamento.

A gestora afirma que o processo de implantação foi uma idealização sua e de outra professora que se interessou pela temática. Buscaram fazer cursos, se instrumentalizar e compartilhar a ideia com os professores através de formações na escola. Entretanto, como

observamos na fala, houve uma descontinuidade com a saída da professora que estava compartilhando com a gestora na implantação do projeto.

Iniciou comigo e uma professora que se interessou em trabalhar nesse caminho. Fez os cursos comigo, inclusive o de facilitador, só que como ela não é efetiva, era contrato, precisou sair da escola. Com a saída dela eu permaneci, então, como eu permaneci, comecei a chamar os professores que se sensibilizavam com a temática e a gente conseguiu alguns professores que se interessaram em fazer os cursos, ler, frequentar os círculos do CICA - Centro Integrado da Criança e do Adolescente. A gente trouxe pra cá o curso de Comunicação Não Violenta, fizemos um dia de formação. [...] (GGEF)

Ela também cita qual foi o motivo de implantar o projeto, considerando o cotidiano da escola com as práticas de violências entre as meninas, e aponta como foi acontecendo a implantação e prática do projeto.

No Projeto “Eu vejo flores em você” realizamos os círculos restaurativos. Ele surgiu da necessidade de atender os conflitos com as meninas porque eram constantes e recorrentes, porque a gente via que uma brigava com a outra sem ter nem o porquê. [...] A proposta inicial era que todas as turmas do Ensino Fundamental participassem de pelo menos um círculo, conhecessem o que é isso, e a gente conseguiu fazer do 6º ao 9º ano. [...] Ele acontece uma vez a cada 15 dias e, numa quinzena vai uma turma, vai revezando. (GGEF)

Dessa forma, o projeto “Eu vejo flores em você” traz como objetivo trabalhar o empoderamento feminino de forma que cada estudante expresse seus sonhos e anseios a partir dos círculos restaurativos, de forma afirmativa. O projeto apresenta três fases: A primeira foi trabalhar com os círculos restaurativos com todas as turmas do Ensino Fundamental; a segunda fase compreendeu realizar os círculos com as alunas sensibilizadas pela 1ª fase, sendo de forma voluntária; e a terceira fase foi a busca de parceiras como a ONG Coletivo Mulher e Vida<sup>1</sup> com a realização de círculos restaurativos com as alunas, bem como com mediações comunitárias através da disposição do espaço na escola.

Assim, para aplicação das fases do projeto, um dos fatores que contribuiu para a sua implantação e continuidade foi a aproximação e envolvimento com os demais atores da escola. Inicialmente essa aproximação se deu com o corpo docente e equipe pedagógica através de formações oferecidas dentro da escola, de cursos que foram divulgados pela gestora para os professores. Com os alunos, a aproximação e envolvimento das práticas restaurativas se deu

---

<sup>1</sup> A ONG Coletivo Mulher Vida é uma Organização Não-governamental criada em 1991 para o combate à violência doméstica e sexual. Mais informações em: <https://www.coletivomulhervida.org.br/>.

com a realização dos círculos com todas as turmas do ensino fundamental, etapa contemplada devido à disponibilidade da gestora: “Todo mundo foi informado sobre os círculos. Cada sala foi apresentada aos círculos e somente ia quem tivesse interessado em participar, então a gente sabia que não só a gente, mas as outras turmas tinham sido informadas e passado por aquelas rodas.” (A1F7)

Apesar da divulgação com todas as turmas, algumas alunas afirmam que a aproximação e envolvimento não foi efetiva com todos, justificando o não envolvimento de todos por acreditar que o trabalho de aproximação e envolvimento só se dá com os alunos, o que mostra desconhecimento do trabalho da equipe gestora com os docentes, bem como a possibilidade de falta de compartilhamento das ações realizadas pela gestão na escola, dada a complexidade e dimensão daquele contexto. Além disso, percebemos no extrato acima certa crítica a respeito de como resultou o processo de vivência dos círculos, quando relatam uma das regras da metodologia trabalhada que é não divulgar o que se escuta dentro dos círculos.

Ficaram sabendo sim. Uns se aproximaram outros não. (A1F6)

Foi como um desabafo esses círculos. (A1F1)

Só alguns que foram até lá. Outros não. (A1F2)

É porque os círculos do Projeto “Eu vejo flores em você” é mais trabalhado com os alunos, então são eles que acabam chegando mais, não é muito com os professores, é aluno com aluno. Então ele é mais utilizado como um lugar de desabafo, um alívio, você pode confiar porque tudo o que rola no círculo fica nele... (A1F1)

Algumas pessoas deixam no círculo né? (A1F6)

Isso, poucos que não deixam. No geral, são conversas que era pra você ter com pai, mãe, mas não tem porque os pais não participam ou não se sentem confortáveis em falar e você fala naquele ambiente. (A1F1)

O extrato permite perceber que o círculo restaurativo gera um ambiente em que alunos extravasam suas angústias, encontram aconchego e lugar de escuta, tudo em uma relação de confiança mútua, fundamental para recuperar confiança.

Os professores afirmam que ao longo da implementação das práticas restaurativas na escola, a gestora foi trabalhando com eles a aproximação e envolvimento através da divulgação dos cursos para eles se instrumentalizarem, bem como do diálogo sobre as situações de conflito e do foco no aluno, não somente no aspecto cognitivo, mas também no comportamental e socioemocional, o que denota a mudança de foco da escola em relação ao aluno.

Isso acontece tanto formalmente como informalmente. Informalmente, são desde pequenos conflitos que acontecem e a gestora chega para a gente e ela nos diz para seguir esse caminho, pede para a gente trabalhar em sala, que ela vai trabalhar nos

círculos ou com ela, cada uma vai se ajudando. Formalmente, quando tem um curso ou qualquer coisa, a gestora nos informa via whatsapp, cola cartazes. No nosso conselho de classe isso é sempre reafirmado, repetido e pedido: “olhe, eu não quero ver nota de ninguém aqui, eu quero saber o antes e o depois, o que esse aluno tem de bom e não tem e o que a gente vai melhorar nele”. E a gente está sempre ali tentando buscar e restaurar aquilo que a gente vê como problemas. **(P2M)**

A equipe gestora também aponta a aproximação e o envolvimento nas práticas restaurativas através das reuniões pedagógicas e, em casos de conflitos, com reuniões em cada sala para resolver as situações relatadas. Entretanto, com o projeto “Eu vejo flores em você”, a participação e envolvimento se dão entre a gestora e o Coletivo Mulher e Vida.

Sim, reuniões pedagógicas, reuniões pontuais pra tentar minimizar os conflitos. Então a gente faz uma reunião geral, as reuniões com as salas para resolver uma situação específica com os professores envolvidos. **(GCPF)**

Lá no “Eu vejo flores” só quem vai sou eu e as meninas do coletivo, mas, de uma forma geral, todos estão envolvidos, todos os professores, podem até não concordar ou gostar, mas todos sabem que existe, sabem como é, já participaram. Até os professores que chegaram esse ano... um dos novos que chegou no ano passado já fez o curso da FUNDAJ e sabe que a gente trabalha nessa linha. Podem não praticar ou gostar, mas conhecem. **(GGEF)**

É interessante nos remetermos à fala da gestora quando esta afirma que o conhecimento das práticas restaurativas foi repassado a todos os professores e que o envolvimento e a aproximação se dão aos professores que tenham interesse em conhecer e aceitar/abarcas como prática docente.

Podemos perceber na fala abaixo que, mesmo tendo a aproximação e envolvimento com os alunos e professores, a vice gestora ainda percebe resistência de alguns alunos em mudar suas práticas, citando a turma que atualmente tem sido o foco do trabalho com as práticas restaurativas para além do projeto “Eu vejo flores em você”: “Sim, eles tiveram acesso, mas acontece que mesmo tendo acesso, mesmo tendo participado, essa turminha, no calor da emoção, dentro de sala de aula quando acontece alguma coisa, o bicho pega! O que aproxima são os encontros realizados. ” **(GVGF)**.

Sobre como ocorreu a seleção do público-alvo para trabalhar o projeto, realizamos esse recorte com o corpo docente e a equipe gestora, onde os professores afirmam que o foco foram as meninas por participarem mais de situações de conflito e violência. Eles observaram que essas situações se dão por disputa em relacionamentos, por disputas entre meninas, sendo necessário o trabalho não somente com os conflitos, mas também com o empoderamento e

cuidado de si, o que permite observar que as causas dos conflitos são objeto de atenção, bem como a problematização destas junto com os envolvidos.

O foco são as meninas porque a quantidade de conflitos que ocorrem na escola é feito pelas meninas, seja pela falta de empoderamento, como te disse a questão de relacionamentos, o que é gritante; seja por falta de apoio familiar, uso de drogas, violência, e isso acontece muito entre elas. Por isso a prioridade são elas e a gestora percebeu essa necessidade porque os conflitos daqui são muito mais ocorridos com as meninas do que com os meninos, então focaram nisso, dar conta do que pode agora porque não consegue dar conta de todo mundo. E também tem a questão da vulnerabilidade das meninas, que na sociedade é maior. (P2M)

O extrato denota a consciência de que o programa é lento e gradual, o que gera a clareza de que não conseguirão eliminar conflitos, mas focalizar os mais presentes. Mostra também a atenção para com o aspecto social mais amplo, que é a própria condição feminina, aspecto cultural relativo a gênero num contexto social machista, característico da sociedade pernambucana, nordestina, brasileira. Também afirmam que a escolha para se trabalhar os círculos, independente do projeto “Eu vejo flores em você”, se deu na seleção de turmas que se envolveram em mais episódios de violência. Eles fizeram esse levantamento por meio de reuniões como o conselho de classe e cada professor citou o que precisaria melhorar com relação ao problema de violências entre os alunos.

Foram as que tiveram maior nível de agressão mesmo, que a gente viu que só uma conversa não ia resolver. Questões que magoaram muito, que chegaram a agredir demais algum aluno, aí foram levadas. Turmas que em sua unanimidade foram citadas no conselho de classe. Essas turmas se tornaram unânimes pelos professores que desabafaram com a gestora, aí esses casos vão para o círculo. Algumas histórias de alunos que ficam muito isoladinhos, nem era muito violento, mas a gente estava vendo que estava muito isolado, deprimido, as vezes fazendo automutilação e a gente disse à gestora e ela já abraçava e levava para o círculo. (P3F)

Além da seleção das meninas para trabalhar no projeto, a vice gestora cita que os círculos também são realizados nas turmas que tem gerado mais conflito, violência e desrespeito ao professor, momentos em que a gestora para as atividades de aula e se reúne com os professores para resolver a questão e depois trabalha com os alunos.

A gente escolheu a turma que estava dando mais problema, não que a gestora (GGEF) não tenha trabalhado com outras turmas, até porque cada turma tem suas dificuldades, e também para não ficar aquela coisa estigmatizada de só aquela turma ser trabalhada. Então ela para também com outras turmas, mas prioritariamente com esse 7º ano A, que é uma situação complicada, de principalmente 07 meninas que elas sujam o banheiro, ficam fora da aula, fumam, esculhambam professor e aluno, é um vocabulário terrível. (GVGF)

A gestora traz um panorama de como foram escolhidas as situações no processo de implantação e de como está sendo feito hoje. Para selecionar as meninas, foi necessário vivenciar com todas as turmas antes de se aplicar com o público-alvo. Após todas as turmas terem essa experiência, o foco foi no 9º ano, por ser uma turma em transição para o ensino médio. Também realizou um trabalho com os 6º anos em 2017 e em 2018 continua realizando, agora sendo essas turmas a dos 7º anos. O motivo se dá por essas turmas apresentarem mais incidência de conflitos e de violências entre meninas.

A proposta inicial era que todas as turmas do Ensino Fundamental participassem de pelo menos um círculo, conhecessem o que é isso, e a gente conseguiu fazer do 6º ao 9º ano, o médio não foi, e depois que todas as turmas foram, nós focamos nas meninas. A gente definiu essa linha e vamos até hoje, os círculos só são com as meninas. O ano passado a gente focou nos 9º anos porque uma boa parte sai da nossa escola, vão para as escolas de referência, integrais, então a gente queria que elas fossem e levassem com elas essa prática, que é a prática do diálogo, a gente fez muito com elas. Esse ano a gente está focando nos 7º anos, são duas turmas que hoje estão dando mais trabalho. (GGEF)

Sobre **como se dão as práticas restaurativas** no projeto “Eu vejo flores em você” percebemos que as alunas citam como foram suas experiências, mas demonstram o conhecimento superficial das práticas, citando somente a realização por meio dos círculos sem saber listar o período de realização deles. Também observamos críticas quanto a escolha de participação de alguns alunos nas práticas como forma de não assistir aula. Observemos o diálogo entre as alunas:

Acho que teve uns cinco círculos. (A1F3)

Eu participei de todos. (A1F6)

Na época, toda semana que tinha 2 vezes. Mas também você pegava de 10h da manhã até as 12h. Imagina você nesse tempo todinho ouvindo? Não era cansativo, mas dependia de cada situação. Tinha vezes que eram empolgantes, mas tinha vezes que eram mais entediadas. **Porque são as pessoas que fazem os círculos acontecerem, então varia muito.** (A1F1)

Porque tinha aluno lá que só ia para passar o tempo, gazejar aula. (A1F2)

As alunas demonstram conhecerem os círculos, tecem críticas a alunos que participam apenas como alternativa para se ausentar da aula, bem como a clareza da dinâmica do trabalho, que varia a cada encontro em conformidade com os participantes e contextos.

Quando questionamos como se deram as práticas, que tipos de práticas e o período de sua realização, uma das alunas nos relatou sobre sua experiência com os círculos, afirmando que houve certa resistência em conversar com as demais meninas, mas que com o tempo

algumas alunas foram dialogando. Ela citou que o trabalho é voltado para as meninas que praticavam violências na escola e também sobre o alcance dos círculos com as turmas e os períodos. Como podemos perceber no extrato abaixo, o período de aplicação dos círculos foi feito gradualmente, chegando a reduzir para encontros em duas vezes na semana, informação esta que não encontramos com os professores e gestores, que afirmaram que os círculos ocorrem a cada 15 dias. Posteriormente percebemos que este aspecto já representava certa descontinuidade das ações ou divergência de informações entre os segmentos, o que pode ser apenas pouca valorização da questão da periodicidade, em detrimento do processo como um todo ou ainda da dinâmica de implantação do projeto, que começou com uma sistemática mais intensiva e depois foi sofrendo ajustes. Além disso, vemos por parte da aluna, a falta de conhecimento de aplicação dos círculos com o corpo docente.

Ano passado, até o último dia de aula eu estava participando, esse ano eu não sei se está havendo, mas quando eu participava no início eu fiquei meio retraída para contar as coisas, mas com o tempo a gente foi conhecendo as pessoas e daí a gente foi se abrindo mais, conversando mais. Tinha gente que tinha o prazer de estar lá e queria que chegasse logo o dia para poder estar lá na frente, nos círculos. Os círculos ocorreram mais com as meninas porque são elas que praticam mais o bullying. Geralmente eram feitos inicialmente todos os dias na semana, depois diminuiu para três e depois duas vezes na semana por causa do horário da escola, porque era realizado no horário do intervalo, mas ficava ruim porque a gente não conseguia fazer nada e então depois ficou para uma vez na semana. As turmas trabalhadas foram os 9º anos e 6º anos, mas todas as turmas da manhã foram, mas o foco foi no 9º e 6º porque eram as que mais tinham vontade de ir e também pelas violências. Quem ficava com a gente era a gestora (GGEF), com relação aos professores eu não sei se foi feito os círculos com eles. **(A1F7)**

Já alguns professores apresentam o conhecimento de como se dão as práticas com as meninas do projeto “Eu vejo flores em você” e com as demais turmas, destacando o período, o público escolhido e o espaço em que são realizadas as práticas, sendo também o espaço utilizado para outra disciplina que se apoia nas práticas restaurativas.

Com as meninas (ocorre) a cada 15 dias e com a família a cada um mês. E com os alunos da escola, sempre que tiver necessidade. Se tiver demanda toda semana, a gestora toda semana vai fazer um círculo, isso vai a cada necessidade e demanda. Sempre tem uma demanda específica e, havendo essas demandas, ela já convida o grupo e faz o círculo lá na sala do “Eu vejo flores”. [...] A questão de ter um espaço físico diferenciado, que é o caso do projeto “Eu vejo flores”. **(P3F)**

Outros professores apresentam a prática de forma simples, sem caracterizá-la e apenas citam o período em que ocorrem os círculos. Eles citam que ocorre quando percebe que na sua

aula a gestora retira as alunas para participarem dos círculos. Entretanto, cita outras práticas restaurativas além do projeto, que auxiliam no trabalho da escola.

A prática são os círculos. Eu não sei a periodicidade, confesso que esse detalhe eu não sei porque acontece durante a própria aula: ela chega, pede licença para retirar as meninas que ela vai fazer o círculo. Não sei se é uma vez na semana ou duas, mas, além disso, enquanto prática restaurativa, tem a questão do professor conselheiro e as questões pontuais e individuais de cada professor depois que incorporou e abraçou a ideia. Esses professores tentam abrir círculos ou, no mínimo, abrir espaço para o diálogo e tentar resolver as coisas em sala de aula para que aquilo não saia dali e tome um corpo maior. **(P2M)**

Na equipe gestora percebemos a divergência nas afirmações sobre a periodicidade e detalhes quanto à realização das práticas restaurativas no cotidiano escolar. Percebemos isso na fala da coordenadora pedagógica que desconhece a periodicidade dos círculos, bem como o que vem sendo trabalhado neles.

É semanal, são feitos duas vezes na semana, a gente está com uma sala separada para isso. Por enquanto estamos trabalhando com os 7º anos e a gestora (GGEF), de vez em quando, acho que de 15 em 15 dias, convida os pais. Mas a frequência dessa JR, dos círculos, se dá semanalmente. A gente, na prática, começou e continuou a trabalhar com as meninas, mas os meninos reivindicaram também, perguntaram o porquê de só as meninas, aí de vez em quando a gestora trabalha com eles. Então, no geral, o alcance são as alunas, agora iniciou com os pais e professores/equipe pedagógica só quando tem as reuniões, mas como temos muitas ações e projetos, fica difícil ela parar, mas antes de cada fechamento de semestre ela dá aquela parada e faz o círculo com a gente. **(GCPF)**

O extrato de fala acima indica que a coordenadora se envolve pouco com o projeto e deposita na gestora (GGEF) toda a responsabilidade. Ela apresenta um panorama geral de como a escola trabalhou com os círculos inicialmente (com as meninas) e de como foi ampliado para outros atores em sua continuidade: família, corpo docente nas reuniões pedagógicas, equipe pedagógica.

A equipe gestora se reporta aos círculos realizados fora do projeto “Eu vejo flores em você”, que são atividades não sistemáticas e que ocorrem quando determinado conflito ou problema ocorre entre alunos e professores. Ela também destaca outros trabalhos em que se utilizam as práticas restaurativas, bem como o alcance junto a outras turmas.

Nessa turma do 7º ano é quinzenal, a gestora (GGEF) não espera que eles venham a tarde aí tem que aproveitar dentro do horário deles. Mas nas turmas da professora de Português e Cultura de Paz é trabalhado semanalmente. As práticas são os círculos restaurativos feitos com os alunos. Com relação ao alcance, a gente tem nos alunos do ensino fundamental e está iniciando com os alunos do 1º ano do ensino médio, alguns

círculos foram feitos com o Normal Médio por um conflito que teve, mas nessas turmas da tarde ainda foi o início. (GVGF)

Fica claro, a partir dos extratos, que há distintas ações na escola, seja na forma de projeto sistemático com reuniões quinzenais, seja de círculos esporádicos que ocorrem a cada demanda emergente.

A gestora também cita a periodicidade dos círculos restaurativos com as turmas e de como trabalha com a ONG Coletivo Mulher e Vida:

Ele acontece uma vez a cada 15 dias e numa quinzena vai uma turma, vai revezando. No mês passado fizemos e nessa segunda vai ter com o 7º B, que não é tão trabalhosa quanto o 7º A. A gente faz a cada 15 dias e conta com a parceria do Coletivo Mulher. As meninas são muito parceiras, muito boas. Elas montam os círculos e a gente conversa e define e o último tema que a gente trabalhou foi a questão do respeito, o respeito que as meninas precisam ter umas com as outras, com os professores, funcionários. (GGEF)

O Coletivo Mulher e Vida é uma Organização Não Governamental - ONG que atua desde 1991 no município de Olinda e que conta com a colaboração de pessoas que lutam em prol das crianças, adolescentes, mulheres, famílias e as minorias sociais para tenham as mesmas oportunidades e condições, enfocando o trabalho com o empoderamento feminino, prevenção e a violência contra a mulher. A gestora, em meio às formações que vivenciou, já descritas, estabeleceu contato com uma voluntária da ONG que mora próximo ao colégio, o que abriu o caminho para a parceria com a escola.

A respeito das **dificuldades encontradas a partir das práticas restaurativas**, realizamos esse questionamento com os professores e equipe gestora. Entretanto, uma das alunas relatou uma dificuldade que percebe na escola com relação a aplicação do projeto e das práticas, que se refere à resistência na participação do projeto ou dos círculos por parte dos alunos.

Os alunos são os principais, porque também existe uma rejeição de alunos que não se sentem à vontade, ou não quer participar de algo novo, ou estão realmente focados naquilo, querem a violência, querem a agressão, querem continuar do jeito que estão. Aí o principal foco e dificuldade da escola realmente são os alunos. (AIR1)

Já os professores apresentam como dificuldade o não envolvimento de alguns docentes por acreditar que a aplicabilidade da justiça restaurativa necessita de uma formação na qual eles não têm tempo para participar, se comparado às outras demandas da escola. Também apresenta como entrave a gestora ser a única facilitadora e a necessidade de formar mais facilitadores que

trabalhem com as turmas que não tem tanto envolvimento para trabalhar a justiça restaurativa com imparcialidade.

A dificuldade passa pela aceitação do corpo docente, também por ser um processo longo que não tem muita disponibilidade de formação porque um dos entraves daqui é que só temos a gestora como facilitadora e mediadora de conflitos e se a gente tivesse mais professores, a gente poderia desmembrar isso. Eu sou professor de determinadas turmas, então não seria interessante eu ser facilitador dessas turmas que lido todos os dias, então seria mais fácil eu pegar por exemplo uma turma de 6º ano que não dou aula para mediar um conflito, porque seria para eles uma pessoa externa que não convive com eles todos os dias. **(P1M)**

A professora apresenta como dificuldades a aproximação de alguns alunos e professores para a prática, para que possa ampliar a quantidade de atores envolvidos e efetivar o projeto juntamente com as práticas restaurativas. Ela também se remete a mesma fala do professor em capacitar-se para ser facilitadora, mas trabalhar com turmas que não estejam envolvidas para manter uma parcialidade e deixar os alunos a vontade.

Trazer mais os alunos, as vezes tem mais, as vezes uns querem fugir e com relação aos professores eu não digo nem tanto, embora a gente ainda não tenha um universo legal de professores que estão imersos nas práticas. A gente tem cerca de 30 professores aqui para os três turnos, então algumas posturas como retirar, o menino ter que sair de sala, a correria de sala, isso pode ser uma dificuldade, a rotina da escola, de sala de aula, ter que retirar da aula os meninos para fazer esse momento específico, apesar de se criar meios para isso. [...] A gente precisa envolver mais os alunos e professores, a gente já tem um número legal e significativo, mas precisamos ampliar a rede porque a nossa escola é grande e precisa da rede ampliada. **(P3F)**

A equipe gestora também apresenta como dificuldade a abertura e aceitação por parte dos alunos e do corpo docente. A fala da coordenadora pedagógica destaca a possibilidade de se ter realizado as práticas restaurativas e o projeto “Eu vejo flores em você” devido a experiência, vontade e perfil da gestora.

A resistência de alguns alunos, as violências, as resistências em sair da sala para conversar, se abrir. Dos professores, percebi a timidez, o desconhecimento com a prática, e dos terceirizados também, mas essa resistência foi inicial. A justiça restaurativa chegou a pouco tempo na escola, mas a gestão, quando assumiu, já tinha uma postura diferenciada que possibilitou abraçar a justiça restaurativa porque é a linha e o pensamento da gestão. Porque quando se tem uma gestão autoritária, a justiça restaurativa não chega. [...] O que possibilitou a JR aqui foi o perfil da gestão que, a meu ver, é mais democrática, mais humanística, de ver as pessoas enquanto humanidade, de conhecer a comunidade, porque elas estão aqui a mais de 10 anos e sabem do perfil dos alunos, pais, comunidade e os nossos alunos, por conta da localização, vem de comunidades mais precárias. **(GCPF)**

A vice gestora relata como dificuldade o desafio em se ter resultados satisfatórios com as turmas que foram escolhidas a serem trabalhadas as práticas restaurativas justamente por ter maior incidência de conflitos e de violências. Ela enfatiza que esse comportamento não influencia na aprendizagem pois eles têm um bom rendimento, mas que na relação entre aluno e professor há essa dificuldade, sendo os professores prejudicados aqueles que menos renovam suas práticas. Diante dessa situação ela questiona se o projeto funciona.

Nos remetemos a essa fala por percebermos que a vice gestora demonstra não acreditar no resultado do projeto, pelo fato de os alunos insistirem no desrespeito ao professor, mas também observamos que não há uma percepção por parte dela de que essas ações podem representar uma discordância dos alunos a respeito da forma como se dá a relação entre eles e o professor, apresentando-se portanto, como indisciplinados, conforme corroboramos com Guimarães (1989) que relaciona algumas situações de violência às ações de quebra da ordem da escola e de expressão de posição contrária ao que foi institucionalizado. Sobre essa relação vejamos outro episódio citado como “quebra de ordem”:

Justamente por coincidência, a turma que deu o pontapé para a gente tomar a decisão de implementar a justiça restaurativa é aquela que vem mais resistindo e a gente vem encontrando mais dificuldades. Porque a gente já vinha de uma abordagem mais aberta, humanizada, a gente já se reunia com os professores e funcionários para trabalhar o que a escola necessitava. Aí no ano passado começou os círculos restaurativos com os alunos e justamente a turma que inspirou é a turma que nos traz problemas e justamente uma turma que são os dois extremos, porque o cognitivo deles é massa! Eles são muito inteligentes e desenrolados, mas o convívio na sala de aula é difícil porque eles rasgam mesmo e desafiam o professor, até para o professor sair daquela zona de conforto porque os professores que tem mais dificuldade são aqueles que são mais antigos e tem a mesma prática. Tem um professor que está com essa dificuldade porque quer dar sua aula, mas eles o desafiam e ele está angustiado, e aí isso, criam um ponto de interrogação “isso está funcionando mesmo?!” (GVGF)

A gestora cita como dificuldades a partir da aplicação do projeto “Eu vejo flores em você” e das práticas adjacentes, que a equipe gestora da escola se preocupa com os resultados, tanto em termos de desenvolvimento cognitivo, como de mudança comportamental, enfatizando que a prática da justiça restaurativa é processual.

A maior dificuldade que eu encontro hoje é essa questão dos resultados. Se quer um resultado imediato “você está fazendo isso e as meninas estão do mesmo jeito, elas não mudaram”, como se as pessoas mudassem de um dia para o outro, de um momento para o outro e ninguém muda. A gente que já tem uma formação não muda de um dia para o outro e como é que eu quero em uma menina que tem 12 anos, que vem de uma realidade concreta e que eu quero que ela mude? A nossa maior dificuldade hoje, talvez porque eles não praticam, embora conheçam, e eu aprendi que a JR é prática,

sem prática não há a JR. Então, se eu não pratico, eu não entendo muito bem isso e eu cobro resultados. A partir de agora a menina vai ficar quietinha, sentadinha e não vai falar mais nada? Isso nunca vai acontecer, ela nunca vai deixar de ser quem ela é, ela vai melhorar, se adaptar àquele ambiente em que existe normas e regras que precisa seguir, mas a sua essência vai estar lá, ela vai tentar se adaptar à realidade da escola que exige determinados comportamentos. (GGEF)

Ela traz a trajetória da implantação do projeto em 2017 em comparação com a prática deste em 2018, e afirma que inicialmente a dificuldade era ter mais pessoas instrumentalizadas para a prática. Na realidade de 2018 ressalta a necessidade por parte do corpo docente e das demais que compõe a equipe gestora de se ter resultados imediatos. É interessante destacar que a gestora faz uma reflexão do projeto na escola na visão dos demais como um capricho e vontade própria dela, onde sente a necessidade de abraçar não somente as alunas, mas conduzir melhor para que a equipe tenha um maior envolvimento e acredite na proposta.

O problema hoje é que o pessoal quer resultados imediatos e eu não tenho eles e eu não sei se vou ter ou quando eu vou ter. É como se tivessem me testando, “olha aí aquelas meninas da gestora, olha o que estão fazendo, o que estão aprontando”. E esperam para quando eu chegar eu resolver e dizem que não vão resolver “aquelas meninas de fulana (gestora), deixa que quando ela vir ela resolve”. Ficam me testando: “ela não inventou isso, então deixa ela resolver!”. E aí eu já estou pensando essa dificuldade como uma reflexão para mim, eu acho que o que está faltando é eu trabalhar melhor com as pessoas que estão ao meu redor. É como se eu estivesse tão focada nas meninas que eu esqueci as pessoas que estão ao meu redor e elas não caminharam comigo.[...] A minha ansia de fazer com as alunas, em trabalhar e envolver, foi tão grande que eu esqueci das pessoas que estão ao meu lado comigo e essas pessoas estão me questionando. Hoje essa é a minha dificuldade e que eu já to tendo outra leitura, que essa dificuldade eu já sei qual é o caminho de solução e que eu não estava enxergando. O caminho de solução é esse, eu tenho que olhar de lado e eu não estou fazendo isso, eu to seguindo e levando as alunas comigo, mas eu não vou levar elas sozinha, se eu não levar quem está comigo de lado e eu to esquecendo dessas pessoas. (GGEF)

Com relação **aos resultados e mudança no cotidiano e as formas de reorganização da escola**, a partir do projeto e das práticas restaurativas percebemos que as alunas afirmam que as mudanças se deram em torno de como vem resolvendo entre eles as situações de conflitos e de violências: “Muitas pessoas têm amenizado as brigas. Muitas pessoas que não conseguiam dialogar, passaram a resolver as situações na base do diálogo, de resolver antes na conversa e não chegar já brigando.” (A1FR2). A mudança de clima na escola é refletida no extrato de fala da aluna que explica como eram as relações antes da implantação do projeto e como vem sendo construídas.

A escola tinha muito índice de violência, era muita briga, muita baixaria aqui dentro, nas salas, e resolveu muito. A gente tem mais alunos educados e mais maduros, tem resolvido bastante. A convivência tem melhorado, existe respeito, podemos não gostar, mas há respeito e se não nos sentirmos bem, existe o diálogo para isso. **(A1R1)**

Outra aluna apresenta como foram discutidas as ações nos círculos e a posição de cada integrante do círculo em se responsabilizar de melhorar nas relações, bem como de apoiar e ajudar as demais para que diminuíssem os conflitos e violências.

Teve meninas que quando a gente ia para os círculos, a gente fez alguns acordos estabelecendo prazos para quem brigou ou discutiu se entenderem. Então a gente acompanhava elas e dizia que quando houvesse alguma situação buscasse conversar, pedir desculpas, agradecer quando alguém fizer uma coisa legal e aí passo a passo foi mudando algumas coisas. O que a gente passou nos círculos, a gente viu que o povo escutava, praticava as coisas. O bullying diminuiu com relação às meninas, as brigas, a convivência mudou. **(A1F7)**

O diálogo abaixo entre 5 meninas nos mostra como foi a experiência de cada uma e as impressões levantadas sobre as mudanças no cotidiano diante do projeto e das práticas restaurativas. Podemos perceber que elas identificam mudanças nelas mesmas, a possibilidade de uma abertura que não tem com a família, a formação da empatia através do reconhecimento de si no outro, bem como a não generalização dessa mudança tendo em vista que consideram algo que parte de cada pessoa.

Eu fiquei mais calma. **(A1F3)**

A gente aprende né? **(A1F2)**

Acho que algumas coisas da convivência ainda é a mesma. **(A1F6)**

Até porque essa mudança é individual. [...] ajuda a nos fortalecer, a termos mais confiança na gente. Melhora a nossa autoestima. **(A1F1)**

Ajudou em todos os sentidos, na escola, em casa, na forma de pensar em algumas coisas. Mudou na minha postura, na forma de falar, de tratar as pessoas. **(A1F6)**

É porque o problema das meninas daqui é muita inveja, disputa. **(A1F2)**

Teve uma situação mesmo que foi resolvida num círculo, de duas meninas que não se davam bem mesmo, e aí foi bem trabalhado nos círculos, até elas cederem e se reconhecerem, e funcionou. Você acha que a sua história é a pior, acha que é a mais sofrida, a que mais se ferrou. Mas quando você participa e vê, tem situações muito piores que a sua. O fardo que eu to levando é muito pequeno se comparado ao que aquela pessoa carrega. Então dá uma motivação para você com mais leveza, mais tranquilidade. **(A1F1)**

A gente ficou mais confiante. **(A1F5)**

Como mudanças e formas de reorganização da escola, percebemos que as práticas do projeto “Eu vejo flores em você” tem reverberado nas práticas de alguns professores em sala

de aula e na relação com os alunos. Podemos perceber com relação ao interesse desses professores em se trabalhar a justiça restaurativa.

Uma insatisfação pessoal, porque eu enquanto pessoa vejo que os conflitos acontecem e as pessoas não se preocupam em resolver, elas se preocupam em ganhar e estarem certas e isso me incomoda extremamente. Enquanto profissional, eu tô com várias turmas com quase 40 alunos todos os dias, cada cabeça é um mundo e dá vários tipos de sentença para um mesmo caso e é uma sentença mais violenta que a outra. [...] Também percebo a ineficiência de atitudes mais violentas, punitivas, tradicionais, eu percebo que é um sistema falho, é um sistema que quando pune direto e ainda não consegue dar conta, o aluno vai para outra escola e aí você deu o seu problema para o outro coleguinha gestor da outra escola, você não resolveu nenhum problema. **(P2M)**

Eu me identifiquei muito com que eu vi lá e a minha prática em sala de aula, porque pra mim é um trabalho social ser professor, eu tenho que ajudar essas crianças e a justiça restaurativa é mais uma ferramenta pra o meu trabalho que eu posso desenvolvê-lo melhor, trabalhando restaurativamente. **(P1M)**

Através da implantação do projeto e da iniciativa da gestora em incentivar o corpo docente a realizar formações em justiça restaurativa, percebemos que alguns professores vêm aproveitando essa conjuntura das práticas restaurativas em sua prática docente, como podemos observar na postura de responsabilidade e responsabilização como professor conselheiro, onde o professor identifica como uma mudança de visão da escola a realização dos conselhos de classe sob outra ótica:

Eu acho que ficou muito fortalecida essa questão do professor conselheiro, a gestora (GGEF) fala muito da importância do professor conselheiro. A questão dos círculos, que não é todo dia, mas eles têm uma rotina semanal. A mudança de foco nos conselhos de classe que não existe só a questão de nota, o incentivo à formação nossa enquanto professor tem sido maior e a resolução de conflitos pequenos também tem acontecido de forma menos violenta. **(P2M)**

Vejamos a fala do sujeito que é professor conselheiro de uma turma da escola e de como vem agindo, bem como das impressões que tem com relação às mudanças em termos de convivência dos alunos.

A gente coloca isso nas reuniões do conselho e eu gosto sempre de colocar a melhora do aluno. Também pontuo o que não está funcionando por que a gente precisa saber para ver como agir. Então, diante de uma situação em que só peguem o aluno e coloquem os pontos negativos, eu gosto de também ressaltar os pontos positivos e ver o que o aluno pode melhorar. Eles também têm uma diferença no comportamento, uma coisa leva a outra. Quando a gente consegue dar conta do comportamental, o cognitivo entra em seguida, porque se a gente só dá conta do cognitivo, mas se o cognitivo for trabalhado e o comportamental não, o problema que aquele aluno tem

não vai se resolver e vai acabar afetando em cheio no cognitivo. Na convivência, a mudança é pouca, mas há. A coisa antes acontecia na briga, bateu levou. Hoje acontece que, quando há essas situações, a aluna chega e diz “professor, fulana fez isso, ou o senhor vai lá ou eu vou dar na cara dela”. Hoje em dia já tem chegado essa questão do “resolva para mim, senão eu resolvo”, eles têm dado uma chance. [...] Melhora porque se a gente abre espaço para o diálogo, isso gera confiança. Não posso responder por todos porque tem professor que sente que não melhorou, mas para mim houve melhora. **(P2M)**

Nesse sentido, é possível identificar a mudança na postura da gestão e corpo docente com relação ao aluno, onde não só leva em conta a produção cognitiva, mas também o desenvolvimento de um comportamento favorável a uma boa convivência na escola.

A partir dessas ações a gente sentiu a mudança no trato com os professores nas relações entre a gente, mudou nos conselhos de classe com a influência dessa visão mais restaurativa, porque antes o negócio era “vamos reprovar, transferir” e hoje em dia, não. Hoje a gente vê mais a possibilidade de escuta, de entendimento, de trazer outras medidas que não sejam punitivas, de punir por punir, então a gente tenta resgatar aqueles meninos que estavam com um comportamento inadequado. **(P1M)**

Este extrato se aproxima com o que as alunas afirmaram sobre ter uma nova postura para resolver os conflitos, valorizando a convivência a partir do valor formativo afirmativo, não punitivo. Denota também a forma de reorganização da escola, a influência das práticas restaurativas na prática docente através do trabalho com os círculos para construir critérios de ensino e aprendizagem da disciplina e resolver situações de conflito, como é relatado pelo professor de matemática:

Eu trabalho com eles em círculos e a gente vai discutindo como foi o processo daquele bimestre, o que eles estão achando das aulas, porque eu sempre digo a eles “aula boa para mim não é aquela que eu acho que é boa, mas a que vocês acharem boa. Não interessa ensinar e vocês não estarem aprendendo”. Então eu escuto eles, apesar que no começo, por não adquirirem confiança, eles não falam muito; a partir do 2º bimestre em diante eles se abrem mais [...] Eu procuro sempre trabalhar em círculos, escutá-los com relação as aulas e o que fazer para mudar e também o que o aluno pode melhorar na sala de aula, trabalhando sempre para eles. Essas práticas circulares, essa escuta, tudo isso me ajuda muito [...] Eu trabalho esporadicamente nos casos de brigas, de corpo a corpo, porque essa hora a gente tem que parar, não tem como você continuar dando aula ali porque não vai surtir mais efeito. A gente para e vai discutir aquela relação e o que está acontecendo. **(P1M)**

Outro fator de reorganização da escola foi a implantação da disciplina “Cultura de paz”. Essa proposta veio através da necessidade de se estabelecer um novo currículo pela Reforma do Ensino Médio onde a escola que pesquisamos foi escolhida como escola piloto para o

Programa. Assim, esta disciplina foi escolhida como uma opção da equipe da escola por estar relacionada à proposta da justiça restaurativa.

Tem nova reforma do ensino médio e a nossa escola foi uma das escolhidas para adotar, ainda é um projeto. Ai tem disciplinas eletivas e uma delas é a “Cultura de paz”. Eu sou professora de “Cultura de paz” no ensino médio e eles têm uma aula na semana só sobre cultura de paz, então o que eu lido é: quem são os pacificadores, o que é não-violência, o que é comunicação não-violenta, qual a importância de trabalhar a paz na escola, explicar a eles que nem sempre ser pacífico é ser bobão, saber como lidar com as pessoas através do diálogo, isso a gente adotou. É uma disciplina na nossa escola e a gente vai fazendo ações assim. Se precisar, a gente faz uma palestra, chama alguém, e vamos caminhando. **(P3F)**

A professora também cita como se utiliza das práticas restaurativas, tanto em suas aulas de português, como nas aulas de “Cultura de paz”, onde traz a impressão de como os alunos vem reagindo a essa proposta, em que alguns conseguem se abrir e se envolver na temática, mas há outros que resistem e que não internalizaram a postura de resolver os conflitos sem o uso da violência.

Eu adotei para as minhas aulas de português. Ainda não é círculo restaurativo de fato, de conflito, mas é um espaço de muita conversa e escuta e surte efeito. Eu percebo eles mais sensíveis com os colegas que antes julgavam, porque eles não o conheciam, só o formato. Na mudança eles querem falar, eles querem que a gente escute de qualquer forma, eles ficam mais sensíveis. Eles pedem e é muito engraçado. [...] aumentou a confiança, os professores que adotam sentem isso, um relacionamento mais próximo com a gente professor, se tornam mais sensíveis com o professor e com os colegas. [...]tem meninas ainda, tem alunos ainda que, mesmo que se faça, é um pouquinho tocado, mas ainda são relutantes, você fala, mas depois está cometendo o mesmo erro de novo, mas quando a gente está adotando em aulas e em alguns outros momentos que não sejam só para resolver só os perrengues, surte muito efeito. Como eu adotei como prática em sala de aula eles já ficam esperando. Eu descobri coisas dos alunos que eu jamais esperaria. Eles querem desabafar, querem ter voz para opinar, eu achei que esse foi o efeito. **(P3F)**

Vejamos a fala da aluna de como é realizada a disciplina:

Eu participei de vários círculos e neles a gente dialogava muito e trabalhava com valores como a família, amizade, sua relação na escola, com os estudos, sua relação com as outras pessoas, em você aceitar uma opinião que não seja a mesma que a sua, porque cada uma tem sua opinião. Esses círculos, a gente fez ano passado, nesse ano a gente está tendo aula de Cultura de paz que é só com os 1º anos e todas as quintas-feiras a gente tem aula. Nessas aulas a gente trabalha com os círculos e com debates, a professora as vezes coloca uma música para a gente relaxar, respirar, tentar entrar no clima da aula, num clima de paz e há muita conversa, explica algumas coisas. **(A1FR2)**

Sobre essa prática, a equipe gestora também enfatiza como um fator de reorganização e colaboração com o projeto “Eu vejo flores em você”, onde a gestora cita como são realizadas as práticas no Ensino Fundamental, e de como o Ensino Médio é contemplado através dessa disciplina: “hoje nos 1º anos tem a professora de português que ela está fazendo diretamente com eles esse trabalho, então agora eu não preciso me preocupar com os 1º anos porque essa professora trabalha os círculos na aula dela, focamos os 7º anos, que hoje dá mais trabalho na escola.” (GGEF)

A coordenadora pedagógica também destaca a disciplina e elenca que o tema tem envolvido outras ações do calendário escolar, como os jogos internos com a temática da paz e o dia do estudante, em que são feitas passeatas, requisições pelos direitos, entre outras formas de a escola agir. Tal posicionamento, no entanto, pareceu contraditório, já que eventualmente a mesma utiliza expressões imperativas, contrárias a perspectiva relatada com vistas ao diálogo como, por exemplo, “fala baixo!”. Outro fator marcante em sua fala refere-se ao estigma que traz com relação aos alunos que ao seu ver são marcados pela vulnerabilidade e desestruturação da família, o que acaba por generalizar para todos os alunos nessas situações.

A gente também tem a disciplina para o ensino médio que é cultura de paz, nos nossos jogos teve como tema a conjugação do verbo paz “pazeando nos jogos”. Então o slogan, a temática, tudo o que envolveu os jogos tinha como foco a cultura de paz. A gente também tem as passeatas no dia do estudante, o diálogo, “fala baixo”, entender o outro, a forma de relacionar com essas crianças já modificou com uma certa tolerância e olhar que esse menino vem carregado de outras situações e mazelas e a gente tem que pensar como vai desconstruir “ah eu vou chamar a mãe!” “que mãe? Que vive com outro homem e é drogada?” Então como a gente vai tratar? É mais ou menos por aí. (GCPF)

A equipe gestora também aponta as mudanças, resultados e forma de reorganização da escola a partir do projeto e das práticas restaurativas. Sobre o projeto “Eu vejo flores em você”, além do trabalho já realizado em 2017 com as alunas, elas citam a incorporação em 2018, dos círculos com as famílias. Esses círculos são realizados uma vez ao mês e tem por objetivo a aproximação entre família e escola. As famílias são chamadas não para falar de rendimento ou comportamento, mas, segundo os depoimentos, são indicadas pelos professores para que conheçam quem são os pais e conheçam também como é a vivência do aluno fora da escola.

Com a família nós temos o período de um mês, fizemos em março, abril e agora vamos para maio. Nesses casos, a gente chama os professores e diz que vai fazer um círculo de diálogo com a família, daí a gente pergunta ao professor qual mãe ele queria

conversar e daí ele escolhe, mas a gente deixa muito claro para o professor que a ideia não é falar do filho/aluno. (GGEF)

Com relação às mudanças percebidas, a coordenadora pedagógica afirma que há uma modificação na postura de alguns professores, que passam a observar o aluno como carregado de situações e vivências para fora da escola. Também afirma que há uma mudança sutil na postura e na forma de se relacionar com o outro entre os alunos. Ela ainda ressalta que essa mudança de atitude por parte da escola não se traduz em permissividade, mas em outro olhar com relação ao aluno, sendo difícil mensurar os resultados como um todo, pois mesmo com as práticas restaurativas no lidar com os conflitos e violências, essa última poderá eclodir a qualquer momento.

Há um olhar diferenciado, não se tem mais aquele discurso de jogar na família. Mas em casos extremos, ainda não, porque tem crianças que a gente observa que avançou um pouco, mas ainda volta para aquela questão do tecido social em que ela vive e desconstrói o que a gente construiu. O resultado nas crianças a gente percebe em algumas, elas já pedem desculpas, já se calam, bate na porta da sala para entrar, já sabe como falar, a gente percebe, mas não é algo que a gente pode mensurar e esse registro é a observação do dia a dia. A gente observa a possibilidade de dar uma chance, de você olhar aquela pessoa, de oportunizar, você olha diferente porque você já conhece a história, então você não vai bater de frente quando você já conhece a história. Já se tem argumentos e atitudes diferenciadas com aquela criança. [...] se você chamar a mãe, ela é capaz de bater na criança aqui e é muito constrangedor. Então, a gente já tem uma prática de conversar “você já não está sendo atendida? Faça isso não, é feio!”. A gente percebe a mudança, mas é difícil mensurar porque a gente não está trabalhando com números, mas com qualidade, e trabalhar com qualidade a gente pode captar um discurso, mas é um discurso muito pontual, porque de repente vem uma violência e aí isso muda. No geral eu venho percebendo uma mudança na postura do professor de que observa o aluno como aquele que também traz algo, não vem sem nada, vê a questão da vulnerabilidade, que o aluno já traz e tem uma coisa por trás. (GCPF)

No extrato de fala abaixo vamos perceber a diferença de pontos de vista entre a gestora e a vice gestora, onde a primeira percebe que há uma mudança nas relações e na convivência, haja vista que os próprios alunos vêm apontando essa mudança e a segunda, ainda não acredita que essa mudança foi efetivada. Ela cita o exemplo de uma aluna em que a turma começou a se afastar por causa do seu comportamento, mas que com o trabalho nos círculos, essa turma foi propondo ações para incluir a aluna e mudar as formas de interagir com ela.

Eu posso citar várias situações de que melhorou e não é porque eu estou dizendo, é porque eles vêm para mim e dizem, as meninas vem, os meninos, as turmas e dizem que melhoraram. Eu pergunto: “como é que está fulana?”, “ela está bem, está legal”. Uma menina que ninguém suportava na sala, sabe aquela pessoa irritante que implica com tudo em você? [...] ela aperreava todo mundo na sala e a gente trabalhou com os círculos com ela, e nesse círculo a gente encerrou com a entrega do bombom e ninguém queria entregar a ela, aí eu fui e entreguei e eu tinha certeza de que ela estava

receosa de que ninguém ia entregar a ela, e aí eu entreguei. Depois eu chamei o grupo e pedi para ajudarem essa aluna e perguntei como elas poderiam ajudar. Uma disse que poderia ajudar com a disciplina de inglês, outras com outra coisa. Aí, essas que se colocaram disponíveis em ajudar, eu chamei para outro círculo com e perguntei como poderíamos ajudar a colega, porque ela só precisava ser acolhida e ela foi e os conflitos que eram recorrentes eu não escuto mais, não chega mais aqui e se não chega mais aqui, mesmo que esteja acontecendo, é bem menor. (GGEF)

A vice gestora aponta que não vê uma mudança, mas uma melhora sutil e que não considera essa melhora enquanto mudança. Ela se reporta a uma turma em particular, em que vem sendo trabalhados os círculos por justamente terem um comportamento violento e desrespeitoso. Ela explicita uma situação de uma menina em que a gestora vê a melhora, mas a vice não vê, porque a aluna em questão ainda tem uma postura violenta.

O que não está espelhando os resultados é essa turma ainda para mim. A gestora (GGEF), como vem acompanhando, diferente de mim já entende que melhorou em relação ao ano passado. Ela acompanha essa turma desde que ela chegou e observa avanços, a gestora diz que tem uma menina em questão que antes já chegava dando voadora no pátio, batendo nos meninos e ela acha que essa aluna está melhor porque hoje ela não chega batendo, ela diz que vai bater. Só que ela não bate mais nos meninos, mas esculhamba o professor, ela faz menção de jogar uma cadeira no professor! Mas a gestora (GGEF) aponta avanços, eu confio totalmente no que ela diz, embora não consiga ver isso, eu acredito nela porque ela está com essa turma desde o ano passado. No conjunto da escola eu percebo a melhora sim. [...]A gente pontua no acompanhamento de cada aluno para a reunião do conselho de classe. (GVGF)

Podemos perceber nesse sentido certa discrepância das percepções e ações por parte da gestão com relação ao projeto e às práticas restaurativas. Essa descontinuidade também foi citada pela gestora da escola quando aponta que uma das principais dificuldades foi ter abraçado a temática sem levar junto sua equipe, reflexo este que percebemos nas duas afirmações quando questionamos o que essa prática/projeto tem gerado de mudanças, resultados e formas de reorganização da escola. Ela mesma faz uma autocrítica e percebe os limites do alcance do projeto.

Observamos nesse sentido um conflito entre o que a gestora, coordenadora, alunas e professores consideram enquanto mudança, por um lado e, por outro, as considerações da vice-gestora que não observa mudanças, mas uma *melhora sutil* por ainda haver resistências, o que denota que ela não abraça as práticas restaurativas e não as observa como uma potencialidade a lidar com essas questões. Apesar dos limites que a própria escola encontra em seu cotidiano dinâmico e imprevisível, percebemos um esforço por parte dos sujeitos em persistir com as práticas e formas de lidar com os conflitos e violências, fato este não observado nas ações e

falas da vice-gestora, o que nos aponta indícios das relações e conflitualidades existentes, configurando-se como outro impasse.

A disponibilização de um espaço dentro da escola para trabalhar as práticas restaurativas, foi também objeto de atenção. O Núcleo de Práticas Restaurativas foi um espaço que contribuiu para trabalhar os círculos com as alunas do projeto “Eu vejo flores em você”, bem como para o trabalho da disciplina “Cultura de paz”, além de ser usado pela ONG Coletivo Mulher e Vida em mediações comunitárias: “O Núcleo veio para cá somar a gente e nós abrimos uma sala só para esse projeto. Só quem tem esse acesso é quem participa e faz os círculos e das meninas do Coletivo, então a gente tem um espaço exclusivo para esse projeto e prática.”(GGEF)

**Com relação a críticas e/ou sugestões ao projeto e às práticas restaurativas**, como as alunas se tornaram sujeitos dessa implantação, buscamos questionar somente a elas o que elas gostariam que fosse diferente nas práticas, ou o que faltava para melhorar as relações com base nessas práticas. As alunas citam que gostariam que ocorresse a prática dos círculos com as turmas do Ensino Médio, bem como com os meninos, já que alguns também têm o comportamento violento. Algumas apontam a necessidade em se trabalhar com os professores, mostrando de certa forma desconhecimento de que a equipe gestora buscou e busca realizar a formação de professores para apropriação das práticas ou que tal formação ainda não se converteu em realização por parte dos professores.

Eu gostaria que também fosse praticado a tarde e voltasse a ser uma vez na semana com a gente e que esse projeto também fosse trabalhado com os professores e os meninos, porque hoje o foco maior é nas meninas. (A1F7)

A fala da aluna explicita a necessidade vista por ela em se trabalhar os círculos, não somente com os anos iniciais, mas também com as outras turmas, o que nos faz perceber que as alunas concordam com a proposta das práticas restaurativas, valorizam e entendem que deveria ser ampliada em termos de atendimento.

Eu acho que também poderia ser trabalhado mais com outras turmas porque eles trabalham mais com os 6º anos e as turmas que são mais apontadas pelos professores. Eles poderiam trabalhar com a maioria das turmas e com alguns meninos porque, até hoje, sempre no projeto, a roda é de meninas porque os conflitos são maiores entre elas, mas também poderia acontecer com os meninos porque tem brigas que são com os meninos. (A1RF2)

O extrato acima é um recorte daquele utilizado na Introdução do presente trabalho e reflete diálogo entre 05 meninas sobre o que cada uma gostaria que fosse trabalhado no projeto “Eu vejo flores em você”, onde destacam a abordagem de temas que envolvem o seu cotidiano, bem como sugerem abranger outro público - o masculino - no projeto, e a alteração do período de trabalho com os círculos para um intervalo de tempo suficiente para tal inclusão. Este diálogo, nos instigou a analisar a relação entre as demandas por parte das alunas no ambiente escolar e como a gestão vem agindo diante dessa situação. Tal expressão denota que, apesar das meninas criticarem o projeto fornecendo mais sugestões à prática, percebemos que há uma valorização das estudantes com o projeto em questão.

Como ponto relevante em nossa investigação, questionamos aos professores e equipe gestora qual a relação que estabelecem entre justiça restaurativa e gestão democrática. Este recorte possibilita observar a perspectiva de gestão da escola, e também como a justiça restaurativa é compreendida e pode ser praticada. Observamos que há consenso entre os segmentos na compreensão dessa relação, como destacado nos extratos abaixo:

Enquanto escola democrática, eu obviamente sinto que aqui há democracia. Mas quando a gente chega e lê um texto sobre o que é gestão democrática, a gente vê que essa escola não tem nada de democrática, porém eu vejo que aqui temos democracia, mas partindo do princípio de que aquele ideal a gente não alcança. Vamos dizer que a gente está numa escola democrática. Eu sinto que a relação entre a JR e a escola democrática é como se a JR fosse a consequência positiva de uma postura democrática. Então a partir do momento que se tem uma postura democrática, até a escolha da forma que aquele conflito vai ser resolvido é uma demonstração de que ela está num viés democrático. Claro que a escola democrática, ela envolve muitas outras coisas, mas, relacionando com a justiça restaurativa, eu acho que ela vem como consequência e fica como parceira da escola que é democrática, da escola que ouve, que busca no aluno o que é importante para ele, que busca a parceria com a família. Por mais que a gente não encontre, de resolver os conflitos internos dele, seja aqui dentro ou fora da escola, para que ele consiga ter a vida escolar dele acontecendo de forma íntegra e positiva para ele. **(P2M)**

Tem tudo a ver. Se a gestão da escola não for democrática eu não tenho justiça restaurativa. Porque a justiça restaurativa escuta as falas e eu entendo também que a democracia escuta as falas porque todo mundo tem razão e todo mundo está errado. Então você tem suas posições e eu tenho as minhas, mas você tem que respeitar as minhas posições e eu a sua e a gente tem que chegar num denominador comum, pois se eu não tiver uma gestão democrática, eu não vou ter uma justiça restaurativa. Pra eu ter uma gestão democrática eu tenho que igualar todo mundo, e pra eu ter uma justiça restaurativa as pessoas tem que ter os direitos iguais e o primeiro direito que a gente tem aqui é o da educação, que está ligado com outros direitos [...] Eu não consigo ter um ambiente que tenha a justiça restaurativa sem a justiça democrática, agora gestão democrática não é permissividade, porque eu tenho uma gestão democrática eu vou deixar todo mundo chegar a hora que quiser, não é bem assim, é a gente ter o espaço da escuta e da conversa, de aconselhar e mostrar o caminho [...] No geral se não tiver gestão democrática não tem justiça restaurativa e vice-versa,

porque a gestão democrática é aquela que aceita a JR. Eu não tenho leitura de nenhum autor com relação a justiça restaurativa, mas pelas minhas leituras em gestão democrática, consigo encontrar essa relação. (GCPF)

Eu acho que é um braço importante para a gestão democrática. Se você faz da gestão da escola uma gestão democrática, eu acho que a JR é um braço fundamental. Não sei se todas as escolas conhecem, praticam, mas eu entendo que se você quiser implantar uma gestão democrática, um caminho ideal são as práticas restaurativas. Vai ajudar demais ao gestor que tem esse desejo, que tem essa prática, a JR vai ajudar demais esse caminho dele porque ele vai chamar a todos para a responsabilização, do funcionário ao aluno, e ele não vai arcar com isso sozinho. A responsabilização é um dos princípios da democracia né? Então o gestor vai distribuir e, se ele tiver a oportunidade de conhecer e aplicar, é um casamento perfeito. (GGEF)

Os sujeitos indicam que há uma relação entre as duas temáticas e apontam como pilares comuns da justiça restaurativa e da gestão democrática a abertura de espaço para a escuta e fala. Também percebemos que eles observam que a gestão democrática não atingiu um patamar ideal na escola, mas compreendem a justiça restaurativa como consequência da gestão democrática, no sentido de que só é possível a realização dessa prática numa escola que esteja aberta e que seja democrática em seu cotidiano.

No entanto, nos chama atenção a fala da gestora que aponta a justiça restaurativa como ponte para a gestão democrática, ou como propiciadora dessa gestão, através do princípio comum: a responsabilização. Ou seja, a gestora inverte a lógica ao se referir a esta relação e compreende que só consegue atuar democraticamente em função da presença do projeto de justiça restaurativa. Porém, questionamos o fato de a gestora em algumas situações referentes ao projeto buscar resolver e abraçar sozinha, o que não coaduna com o princípio da responsabilização e desmantela a relação compreendida e afirmada pelos demais sujeitos escolares entre justiça restaurativa e gestão democrática.

Nos chama atenção também o fato, em algumas situações relatadas, de tal responsabilização estar sob o viés da individualização, quando se reportam a situações em que o gestor retira determinada turma ou aluno de seu contexto pedagógico, e foca a resolução do conflito/violência somente nesses sujeitos. Como a proposta/princípio da justiça restaurativa, por meio do projeto “Eu vejo flores em você” e das práticas subjacentes, está na construção coletiva de ações para resgatar as relações afetadas, sobrecarregar e responsabilizar uma única turma ou aluno pela situação não se justifica.

Os professores apontam que a experiência com a justiça restaurativa foi proveitosa para sua prática docente e sua vida pessoal, e são de opinião favorável à continuidade e aprofundamento do projeto. Ainda afirmam sobre a vontade de aprofundar a formação a

respeito deste tema e de como essa prática envolve afetivamente estudantes nas suas aulas e na relação como entre os alunos:

Eu acho muito bom, eu fiquei muito encantada, tô louca para fazer o curso de facilitadora, implementar na minha aula foi tudo de bom, fazer como prática. Eu amo a sexta-feira, já venho leve, não trago nada, nem material, já sei. Na minha turma da manhã eu já fico tranquila, hoje já é meu espaço com os alunos, eu penso os temas, as vezes monto uma sugestão, “vamos fazer isso hoje?” Aí eles já topam, acho que com a abertura eles ficaram mais próximos. Eu tô adorando saber a história de vida dos meus alunos, eu já era próxima dos meus alunos, mas isso ajudou, me sinto mais tocada por eles. **(P3F)**

A professora deixa claro que o projeto de justiça restaurativa implementado acrescenta aprendizado à sua própria experiência de vida, bem como atinge ao modo como olha para si e para o aluno, possibilitando o diálogo e escuta das partes. A equipe gestora também traz suas considerações sobre a sua experiência com a justiça restaurativa. A coordenadora pedagógica traz como ponto de reflexão a possibilidade de um olhar diferente para as pessoas com quem convive, afirmando que com essa experiência percebe que em algumas situações, a violência é para ela um mecanismo de defesa e que a oportunidade de fala, escuta e exposição pode vir a romper com esse comportamento. Ela também ressalta que a justiça restaurativa não é uma prática somente atrelada a escola, mas que auxilia em outros contextos como a família, a prática profissional, como uma forma de ajudar na condução das relações.

A vice gestora aponta a experiência como a possibilidade de ampliação do olhar do erro e do aluno, onde este não é reflexo de seu erro, mas utiliza esse comportamento por uma necessidade ou direito não atendido. Essa fala aproxima-se com a fala da coordenadora em compreender a JR como possibilitadora de uma forma de perceber o outro.

Com relação a JR eu percebo que há uma aceitação do erro como erro. Não é porque o indivíduo errou que eu vou confundir ele com aquele erro, existe um ser humano por traz, com suas necessidades e que eu preciso dissociar uma coisa da outra e é esse o meu exercício, porque como humano tem horas que você quer agir de outra forma e acha que o aluno é aquilo que ele faz de errado e a gente sabe que não é. Uma necessidade não atendida faz você agir de uma forma que não é “certa”, mas quando você para, começa a perceber, prioritariamente é isso aí. **(GVGF)**

A gestora afirma que a experiência com a justiça restaurativa sempre é um processo de aprendizagem do e com o outro e necessariamente o que se pretende trabalhar nos círculos pode não agradar ao outro, sendo, portanto, um processo considerado por ela longo e que não consegue mensurar resultados de forma imediata, mas entende que é o melhor caminho e que,

para a escola, essa proposta vem atendendo as necessidades de tratamento dos conflitos e de algumas situações de violência.

É um processo de muita aprendizagem e por mais que você ache que está num caminho certo, nunca é. Você tem que ter muito cuidado ao fazer os círculos, muito cuidado, e você achar que está levando o melhor para o outro, pode ser o melhor para você. Para mim, fazer o círculo é maravilhoso, uma delícia, para mim é muito bom, mas pode não ser para o outro. [...] Os círculos são aprendizagem, o círculo não é uma técnica que você dá o primeiro passo e depois dá o segundo, o círculo é uma força que te traz e leva para outros caminhos e você tem que estar aberto sem perder o seu rumo. Porque vai conduzir aquilo ali, porque se eu tivesse respondido com violência de outra forma, eu tinha transformado aquilo ali num círculo de conflito. [...] eu ainda preciso aprender muito, ir em mais círculos e nunca apontar resultados. **(GGEF)**  
[...] no tribunal, geralmente se trabalha com os círculos de conflito. Você tem definidos as vítimas, os acusadores, ou agressores e tem como encaminhar uma solução. Já na escola a gente não tem muito como lidar com círculos de conflitos porque os participantes não são tão definidos como no judiciário, porque muitas vezes os alunos não assumem que fizeram algo ou escondem quem fez aquilo com eles. Eu costumo dizer que aqui eu trabalho com círculos de cuidados, para trabalhar naquela aluna o cuidado consigo, e a prevenção de uma situação pior. A minha formadora já afirma que eu trabalho com círculos de convivência, porque eu exponho os problemas aos alunos para eles saberem ou resolverem, mas eu ainda insisto em dizer que aqui a gente trabalha com círculos de cuidados porque a gente busca fazer com que a situação agravante não ocorra novamente ou que diminua. **(GGEF)**

Com base nas afirmações sobre a realidade e o cotidiano escolar em relação às práticas restaurativas através do projeto e de outras ações, podemos perceber que foi um movimento da gestão trabalhar com a justiça restaurativa, tendo como motivação encontrar formas alternativas de melhorar o clima e as relações da escola, marcada por um contexto violento de uso de drogas, violência física, principalmente praticado entre meninas.

Esta caracterização inicial da escola e de seu projeto de justiça restaurativa propiciou uma aproximação com o campo, o que permite passar a analisar alguns aspectos conceituais. O próximo capítulo possibilitará melhor reflexão sobre como a escola compreende e vem lidando com os conflitos e violências a partir da experiência do projeto “Eu vejo flores em você” e suas práticas restaurativas.

## 5. COMO A ESCOLA LIDA COM CONFLITOS E VIOLÊNCIAS?

Neste capítulo apresentamos o estudo de caso em que focalizamos a experiência de uma escola pública que incorporou práticas de justiça restaurativa como estratégia de resolução, minimização e prevenção de conflitos. Caracterizamos como sujeitos escolares compreendem os conflitos e as violências, bem como as manifestações dessas situações no ambiente escolar e como a escola vem intervindo.

Para dar sentido a análise, consultamos o Atlas da Violência (IPEA, 2017) que destaca como um dos fatores do índice de violência as taxas de homicídio, bem como a taxa de mortes violentas com causa indeterminada (MVCI), considerando este recorte como a possibilidade de homicídios ou outras situações violentas que decorreram de morte. Atualmente no Brasil a taxa de homicídios por 100 mil habitantes é de 28,9%, enquanto em Pernambuco essa taxa sobe para 41,2%, e em Olinda, para 41,3%, o que nos mostra o significativo índice de violência nesse município e as possíveis recorrências e influências desse indicador no cenário escolar.

Segundo o mesmo documento “o perfil típico das vítimas fatais permanece o mesmo: homens, jovens, negros e com baixa escolaridade” (IPEA, 2017, p.55), com o registro de 31.264 homicídios no Brasil entre jovens de 15 a 29 anos, sendo em Pernambuco o quantitativo de 2.143 homicídios nessa faixa etária, um dos estados que mais matam jovens no Brasil. De acordo com o IPEA, um dos motivos para o que denominam de “juventude perdida” é a falta de oportunidades educacionais e de trabalho, que restringem a possibilidade de crescimento social e que impulsionam o acesso à criminalidade, consumo e tráfico de drogas. Tais ocorrências poderiam ser minimizadas, a nosso ver, caso a escola contribuísse melhor com a permanência de adolescentes e jovens na escola, com qualidade social.

Buscamos trazer um recorte das violências sociais visíveis, aqui destacadas por homicídios, para apresentar algumas relações e suas repercussões na escola. Sendo assim é possível identificar algumas situações que repercutem na escola como, por exemplo, a utilização das drogas, através da fala da vice gestora:

[...] conflito e violência ocorrem mais no turno da manhã com o fundamental; a tarde, a dificuldade que eu tenho é meninos envolvidos com drogas, e meninos apáticos que não querem assistir aula, ficam no corredor. Mas a gente chega e conversa, chega junto e eles vão para a sala. Nosso problema a tarde são as drogas, eles não entram em conflitos, mas a gente percebe a mudança no comportamento deles porque eles não ficam na sala, vão muito ao banheiro, ficam no corredor, e aí a gente percebe que os nossos indicadores vão descer porque o aluno não está assistindo aula e ele está

levando falta, a frequência está baixa, as notas baixam e isso, pro fluxo escolar não é legal, muito menos para a pessoa. (GVGF)

Percebemos que a vice-gestora demonstra preocupação com a situação dos alunos no turno da tarde pelo consumo de drogas, o que é observado nas mudanças de comportamento e rendimento, em que ela afirma que não há prejuízo para o andamento corriqueiro da escola, entretanto afeta os resultados de avaliações em larga escala, o que tem mobilizado as escolas estaduais de Pernambuco por estarem vinculadas à lógica da gestão por resultados. Nota-se que na fala da entrevistada a apreensão volta-se mais à escola do que resolver a situação desses alunos, fato este que vai de encontro as propostas da gestora. Destacamos as diferentes visões existentes entre a gestora e a vice, uma preocupada com a permanência dos alunos, outra com os indicadores educacionais da escola. Este conflito é também objeto de análise do IPEA:

Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela ou é expulso da escola (como um produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, IPEA 2017, p.26)

Diante do exposto, apesar das afirmações dos sujeitos irem de encontro com o descrito acima, tendo em vista que na escola pesquisada existe uma preocupação com a resolução das situações através do diálogo e uma atenção com os alunos, ainda podemos observar que as situações presentes se relacionam a questão da vulnerabilidade social.

[...] o governo não faz a parte dele e o professor não faz sua parte: o menino fica à margem, ele é marginalizado e eu vou me deparar com esse menino aí na rua, ele pode agir contra a minha pessoa, ou com um filho meu, irmão, vítimas. Então, na hora que a gente perde um aluno, a gente se depara com ele aí fora, pagamos esse preço porque aquele aluno que não chega ao final com um nível de formação de escolaridade de empregabilidade, ele será um ônus, um peso para a sociedade, então eu vou pagar por isso também. (GVGF)

Observamos nas falas que parte da equipe gestora coloca a questão da vulnerabilidade sob a responsabilidade da sociedade, sendo a escola vista como vítima, por receber os alunos que são alvos dos condicionantes sociais violentos em que acabam por reverberarem essas ações na escola; e como responsável em mobilizar os alunos e até mesmo resgatá-los para que não se

distanciem da sua formação. Peso este que para a escola gera ao mesmo tempo uma responsabilidade, que não é somente dela, e a necessidade de (re)pensar suas ações.

Apesar das violências sociais citadas repercutirem nas violências escolares, faz-se relevante destacar que em cada contexto as violências poderão ser *reveladas* ou *veladas* e ainda consideradas como não violência. Além do fenômeno da violência, buscamos abordar os conflitos escolares, bem como sua relação com as situações de violência na escola e em como a escola lida com esses episódios a partir das práticas restaurativas. Fizemos o levantamento sobre as considerações dos sujeitos escolares a respeito do que conhecem e compreendem sobre os projetos trabalhados na escola (Apêndice 2). Este revela o conhecimento que os sujeitos afirmam ter a respeito das práticas restaurativas, em que 4 alunas afirmam conhecer tais práticas, bem como que participaram da implantação do projeto, e outras 2 afirmam ter conhecimento superficial a respeito; há 2 que demonstram falta de conhecimento e uma discorda do projeto. Os 3 professores entrevistados participaram e se envolveram com o projeto. Estes dados nos fazem perceber que há uma maioria das alunas que de fato se envolveu e identificou, mas nem todos participam ou concordam, o que nos leva a perceber que há necessidade de adesão dos sujeitos ao projeto em tela.

Paralelamente ao levantamento realizado, encontramos variadas afirmações que se aproximam das **concepções de conflito e violência**, outras em que essas se entrecruzam, em que o conflito é considerado como *intriga, confusão, discussão, situação que faz parte da vida, algo que pode ser resolvido e é anterior a violência*. Observemos abaixo as falas que expressam as concepções:

São brigas, discussões onde a maioria das pessoas, na maioria das vezes, não tem a mesma opinião. (A1FR2)

[...] como normalmente a gente vê isso, é uma situação diferente, estranha, onde partes não se sentem bem e que precisamos ser próximas das pessoas e haver diálogo para conversar e ver as necessidades que pessoas podem sentir para resolver esse conflito. (A1FR1).

[...] É uma coisa que a gente não consegue resolver de cara, é uma confusão, uma discussão, quando duas pessoas não concordam com a mesma coisa, tem opiniões diferentes (A1F7)

Conflito é algo anterior a violência porque ele pode ser resolvido não necessariamente com violência. Eu interpreto o conflito como uma situação de divergência, de discordância e que aí eu tenho inúmeras formas de ser resolvidas, uma delas, ao meu ver é a pior, é a violência. (P2M)

Percebemos que há compreensão do conflito como um desentendimento entre partes onde o diálogo contribui para a resolução, podendo ser resolvido. É importante destacar nessa afirmação que para se trabalhar com conflitos é necessário tempo para se resolver. Podemos considerar a afirmação “tempo para resolver” como a necessidade de um trabalho voltado para essas questões em que a negociação dos atores envolvidos resultará no desfecho da situação conflituosa.

Nestes termos observamos o estabelecimento da relação entre as concepções de conflito e violência, sendo esta posterior ao conflito e também considerada como uma das formas de lidar com as situações conflituosas. O que percebemos é que há uma compreensão por parte dos sujeitos da diferença entre as concepções, entretanto, no contexto da prática, perceberemos que algumas vezes as situações de conflitos e de violências são confundidas.

A fala da gestora complementa essa definição afirmando que o conflito não é algo negativo, mas que está nas relações, sendo a violência a extrapolação desses conflitos, destacando outras formas de violência como a exclusão, por exemplo.

Conflito é inerente a qualquer relação; qualquer relação que tenha duas pessoas você vai ter conflito porque as pessoas são diferentes. Quando é que se torna uma violência, quando eu não respeito a sua opinião e pratico um ato mais incisivo que pode ser um ato verbal, um ato físico, pode ser de exclusão, de anular... a gente sempre pode estar discutindo, discordando, isso faz parte né? E assim a gente pode discutir a ponto de nem se entender, até aí, legal, tudo bem. Mas a partir da discordância ela se exceder, por exemplo, numa ameaça, num palavrão, numa discriminação ou em bater, aí aquele conflito virou uma violência. Por isso que eu costumo dizer que, quando se fala em escola, deve-se falar em conflitos. Tem a violência que é esse lado extremo? Lógico que tem, em todo o canto tem, mas a gente tem que partir do princípio (de lidar com) dos conflitos, porque a escola tem adolescentes, tem adultos, tem pessoas e vai ter sempre os conflitos. (GGEF)

A gestora se reporta a escola enquanto lugar de conflitos, onde violência é algo que extrapola e que não deveria caber nesse universo. Ela demonstra conhecimento conceitual, reconhece que eventualmente, mesmo dentro de escolas, pode haver violências, mas afirma categoricamente que é necessário tratar conflitos para que não se tornem violências, ou seja, ela tem uma visão preventiva da questão.

As falas abaixo sinalizam como a escola vem trabalhando diante das situações que fogem ao cotidiano:

Os conflitos para mim são resolvidos. Existe um diálogo e a gente tenta resolver. A violência eu acredito que é o último grau desses conflitos. Então se a gente consegue resolver e minimizar os conflitos a gente vai tentar evitar chegar as vias de fato, o que

seria a violência. Eu acho que a violência é outro grau dos conflitos. Então minimizando o conflito a gente não chega à violência e é isso que historicamente eu observo aqui na escola. (GCPF)

O que a gente sempre trabalha é para evitar a violência, a gente aqui tenta trabalhar nesse sentido para aquele conflito não terminar numa violência. A grande diferença é essa, a violência é a última instância, é quando eu nego por completo a sua opinião, a sua pessoa e invado, seja verbalmente, seja fisicamente. O conflito não, ele é uma divergência de ideias que pode ser até saudável, a gente pode divergir eternamente sem terminar numa violência. (GGEF)

O que nos chama atenção é a afirmação de que a escola é um ambiente permeado de conflitos, onde a gestora destaca a presença e interlocução de variados atores com suas faixas etárias distintas, supondo, portanto, conflitos. Além destes, reverberam naquele ambiente a bagagem cultural dos sujeitos, a posição hierárquica de cada um no contexto e experiências individuais e coletivas que contribuem para que haja os conflitos. Percebemos que o contraponto entre conflito e violência é que o conflito ainda pode ser resolvido, mesmo que não imediatamente. Entretanto, a violência seria a última instância, aquilo que dificilmente se resolveria. Além disso, destaca-se nessa afirmação a busca em se trabalhar com os conflitos para não se chegar à violência, caracterizando uma visão preventiva da ação escolar por parte da gestora, o que permite observar que sua visão é fundamental para o empreendimento da ação ali realizada.

Sobre **concepções de violência**, percebemos que os atores tiveram certa dificuldade em conceituá-la, atrelando a relação entre conflito e violência, afirmando que esta é algo posterior, e que extrapola o que consideram enquanto conflito. Dos dados a nós apresentados, podemos perceber que eles consideram a violência sobre seus tipos: *bater, agredir (fisicamente, verbalmente), violência simbólica; violência como violação; algo que não está presente somente na escola, mas também na sociedade, difícil de ser resolvido.*

As grandes partes das violências aqui eu nem olho tanto a física, são mais as psicológicas e elas são muito fortes, em relação a sexualidade, grau de inteligência, o que existe muito, as vezes um pouco do acordo que as pessoas ultrapassam... mas a violência mais forte na escola, ainda que a física esteja enraizada, mas a psicológica é a mais forte (A1FR1)

[...] Violência seria qualquer ato que viesse a “destruir o outro”, seria qualquer forma que trouxesse prejuízo físico, psicológico, social, institucional, de tudo; pode ser um prejuízo micro ou macro, um prejuízo visível, palpável como a violência física ou um prejuízo não visível, não palpável como a violência... como uma coisa grande do tipo da negação sutil do nosso direito a democracia, pra mim é uma situação de violência também. (P2M)

Agora violência... quando já está na agressão, quando é uma coisa que já passou, a gente pode tentar resolver, mas eu penso assim, que o conflito não acontece só na

escola; acontece em qualquer canto e na nossa vida. Assim sempre vão ter conflitos que são divergências (P3F)

Percebemos que no geral os sujeitos têm a facilidade de construir uma definição maior sobre o conflito, sendo a violência um conceito com maior dificuldade de definição para eles, e uma consequência do conflito não trabalhado, suposição esta que poderemos tecer melhor sobre as situações de conflito e de violências que ocorrem na escola pesquisada.

Sobre os **tipos de conflito ocorridos** na escola, percebemos que eles citam episódios entre alunos como *confusões, desrespeito as regras, falta de limite, disputas entre um mesmo gênero (meninas), de relacionamentos*; entre alunos e professores, por *avaliação, formas de tratamento, desrespeito ao professor, de ideias*; há também os conflitos familiares que repercutem na escola, seja por comportamento ou relação do pai com a equipe escolar. Há que se pesar que nos depoimentos sobre os episódios de conflitos e de violências, observamos que as alunas têm dificuldade em diferenciar na prática os conceitos, ora apresentando episódios de violência, ora de conflitos sem diferenciá-los:

Na escola tem todo o dia. Briga entre os meninos, bate boca. (A1F6)  
 Chegou um dia que o pirralho veio e deu um soco na cara do outro. (A1F1)  
 O povo que arruma confusão e começa a bater. (A1F3)  
 a gente tem conflito do mais leve ao mais grave. Na sala as vezes a gente não concorda com o professor e isso gera um conflito entre professor e aluno, as vezes é aluno com aluno o conflito porque não gostou de uma atividade, não quer fazer ou então o mais grave é quando acontece uma briga. (A1F7)

Nesse recorte podemos perceber que a dificuldade em distanciar os conceitos refletem em como os conflitos e violências vem ocorrendo nesse espaço, o que inicia por uma discussão que acabam agravando-se em violência física, simbólica e em discriminação, situação esta em que nos sinaliza a preocupação da gestão da escola em focar o trabalho nos conflitos que para os atores podem ser resolvidos e trabalhados, entretanto podemos perceber a dificuldade tendo em vista a rapidez das situações que se iniciam de uma forma (conflituosa) e pode vir a tornar mais grave (violenta).

Observamos que as falas destacam as variadas formas que os conflitos podem surgir, afirmando que a cada momento da vivência escolar eles ocorrem, por variados motivos, sejam eles derivados das relações entre aluno e professor, e também da própria fase dos alunos que estão em construção de identidade.

Os conflitos existem os mais simples e construtivos, os conflitos de ideias mesmo, os conflitos familiares que não ficam só na família, quase sempre eles estão na escola. Os conflitos comuns ao período de puberdade em relação ao relacionamento, namoro, ficar, é meu, é teu, é feio ou não, os conflitos entre gerações, professor e aluno. **(P2M)** Discordar de ideias, discorda de orientação sexual, discorda de roupa, de cor. Como são crianças e adolescentes mesmo estando juntos discordam de tudo até porque é da própria formação, estão testando as relações, eu tô me conhecendo e conhecendo você e isso acontece quando a gente se relaciona. Então os conflitos na escola acontecem de todas as formas. **(GGEF)**

Quanto a incidência de conflitos percebemos que a vice-gestora enfatiza que eles ocorrem mais no turno da manhã e entre meninas:

Os conflitos e violência são mais praticados pelo turno da manhã. De manhã a gente percebe uma falta de regras, de limites, meninos que não respeitam o professor, que gritam mesmo, que diz tudo e você fica se perguntando se está dentro de uma escola, eles trazem uma demanda muito densa, muito pesada, principalmente as meninas. **(GVGF)**

Questionamos se no turno citado, a presença maior era da vice-gestora ou da gestora que iniciou as práticas restaurativas, e como observamos na caracterização da vivência da escola, a gestora optou por focar o turno da manhã por haver maior incidência de conflitos e violências. Ainda que pese a fala da gestora, colocamos como questão se realmente os conflitos da manhã ocorrem com maior frequência ou se os conflitos ocorridos nos outros turnos não são trabalhados e/ou velados. A ocorrência de conflitos na maior parte entre meninas também nos sinaliza aos motivos e a outra ótica de porque eles acontecem atualmente mais neste gênero. A abertura do gênero feminino no mundo social pode ser uma das características que levam a um protagonismo nas ações das meninas, vistas como positivas ou não.

O depoimento da coordenadora destaca certa divergência nas outras falas em que ela relaciona o conflito ao meio familiar (de onde o aluno veio) e o comportamento violento:

[...] as diferenças, disputas, comportamento violento que existe em casa; e daí quando você encontra uma pessoa na escola que também é violenta você vai agir assim, é um comportamento de defesa. É como se vivesse numa selva: “eu tenho que me defender para sobreviver”. Aqui na escola nós temos muitos alunos que são calmos, os poucos que são violentos quando vem conseguem desestabilizar as salas. **(GCPF)**

Percebemos na fala que a coordenadora tolhe e reserva o conflito para aquilo considerado como negativo, em que é algo que ocorre somente entre alunos que por vir de um meio violento e vulnerável acabam trazendo para o universo escolar esses comportamentos, onde ela caracteriza as relações como “viver em uma selva” o que para nós destoa do que apresentamos sobre o conflito enquanto um processo de negociação e reconhecimento.

Sobre os **tipos de violência ocorridos** na escola, os sujeitos afirmam que há situações de *violência física (bater, empurrar)*, *violência verbal/psicológica (xingar, humilhar)*, *bullying (intimidar)*, *violência simbólica (autoritarismo)*, *brincadeira que gera consequência*, *violência externa: família/drogas*, entre outros. Sobre os sujeitos que praticam ou recebem essa violência eles afirmam que são os alunos e professores, citando a incidência maior com determinado turno e gênero.

Percebemos que inicialmente as situações acontecem “do nada” ou através de “brincadeiras” que desencadeiam em situações violentas:

[...] Eles não conseguem entender que se uma pessoa correr e eu colocar o pé ela pode quebra a cabeça, eles pensam que é brincadeira. Então essa noção do que é brincadeira e do que é violência é misturada. “ah é uma brincadeira [...] esses conceitos de violência para eles precisam ser muito trabalhados, por que eles não têm essa clareza do que é a violência, para eles é uma brincadeira “pegar o braço da colega e torcer eu estava me defendendo”, isso não é muito claro para eles. Então isso acontece de forma rotineira na escola [...] isso é uma preocupação porque eles dizem assim “ah porque a escola é muito violenta”! Mas os meninos que vivem numa comunidade muito violenta entendem que isso não é violência, que é brincadeira. “eu coloquei o pé para ele cair e foi uma brincadeira, eu não sabia que ia machucar a cabeça” então eles não tem essa noção de que se botar o pé para cair o menino vai quebrar a cabeça, mas a gente sabe que não é. Então a gente não pode reproduzir isso e tem que deixar muito claro que existe um risco real naquele ato. (GGEF)

Nesse recorte é possível compreender a preocupação da gestora em esclarecer que alunos não têm a compreensão do que venha ser a violência, confundindo algumas vezes com brincadeira, bem como justifica esse comportamento relacionado a vivência do aluno na comunidade, que para ela é violenta. Apesar de a aluna dizer que os alunos “já vêm com esse sentido”, nos questionamos como a escola pode vir a agir para a conscientização do aluno quanto a essa questão, visto que para a gestora é uma necessidade justificar o comportamento tido como violento dos alunos.

O bullying e a violência entre meninas também é enfatizado nas falas:

E as violências físicas, é mais parte assim, briga de menina e psicológica, hoje estamos vendo a causa do machismo, que é tratar as meninas como objeto dentro de sala com palavras fortes, e também o que me assusta são os casos de meninas tratando meninas como objeto, é estranho, por que a gente fala tanto dessas questões do machismo e feminismo e ver uma menina atacando outra menina é uma coisa bem chata. (A1FR1) Quando acontecem esses casos de violência e, principalmente com as meninas, eu fico muito preocupada porque elas já se articulam para se pegar lá fora. “Eu não posso dar em você aqui porque você tem a sua turminha, então eu ligo, combino, junto a minha turminha e vou te pegar lá fora”. [...] (GGEF)  
A questão da prática do bullying, a dificuldade da convivência entre meninas, tanto é que esse projeto que a gente tem o foco é maior nelas porque a gente tem muito

problema de comportamento entre as meninas, a postura delas perante o professor, de respeito. Os limites. A gente tem muito mais problemas com meninas, o foco de problema são elas, muito maior que o masculino. Não é que não tenha conflitos com os meninos, mas nesses últimos tempos o que tem chamado mais atenção é entre as meninas. Rivalidade uma com a outra, ou por namorado, ou por fama, qualquer questão dessa. Então o que a gente tem mais aqui é bullying... conflitos de discordância porque gosta de alguma coisa e você gosta de outra, aí querem se impor. **(P3F)**

Diante do exposto observamos que nos últimos estudos sobre a violência escolar (SPOSITO, 2001), as violências vêm passando de situações de depredação física escolar à situações de violência entre pares, onde o processo de intimidação vem ganhando destaque nos estudos sobre o bullying e as possíveis consequências que podem gerar a quem sofre e ao ambiente entorno como insegurança, perda de autoconfiança, interesse na escola, o que atinge nas relações e em como a escola pode lidar com essas situações.

A violência entre as meninas também é um ponto a se destacar em que percebemos nas falas que há uma preocupação dessas práticas visto que na conjuntura social há uma abertura para o gênero feminino ter independência, direitos e conquistas anteriormente não garantidas. Concordamos com Torres e Araújo (2015) quando afirmam que com essa abertura o comportamento violento entre as meninas pode ser reflexo tanto dessa reconfiguração do gênero pela abertura social, como a reprodução do comportamento masculino violento tido ainda como um sinal de força e superioridade. O segundo argumento parecer mais se aproximar do que as falas nos trazem, bem como dos caminhos que a escola vem/pode construir para trabalhar com essa situação típica.

Além das situações ocorrerem mais com o gênero feminino, os atores destacam que essas situações têm maior incidência no turno da manhã, também citado como turno onde ocorre mais conflitos:

Porque aqui tem dois mundos na escola, de manhã você vai ver uma realidade, a tarde outra e a noite outra, completamente diferente. De manhã, fundamental (6 ao 9º), a tarde Ensino Médio (1º ao 3º) e a noite EJA, tem normal médio. **(P3F)**  
O 7º ano que é uma turma difícil e é uma turma problema. Esses últimos 15 dias chegou o momento do professor dizer que não aguentava mais, de não querer dar aula para essa menina em questão, ele disse que era ou ela ou ele e a gestora (GGEF) tentou de tudo. O professor disse que estava vindo com angústia, com o coração trancado, estava perdendo o sono de noite. A menina pega uma cadeira e faz menção de jogar no professor e isso é muito sério, então de 15 dias para cá foi difícil. **(GVGF)**

No extrato acima, podemos ver o relato de uma situação de violência entre uma aluna e o professor, em que a vice-gestora afirma que há uma falta de respeito pela aluna junto ao

professor, o que vem causando uma sensação de angústia e medo, fato este em que observamos no estudo de Souza (2008), sobre as condições docentes. Uma questão a se destacar refere-se a quando questionamos a vice-gestora do por que a aluna agir dessa forma, e nos foi relatado que os professores mais antigos e com dificuldades de rever suas práticas apresentam situações em que o desrespeito e violência mais ocorrem. Acreditamos que há portanto, uma necessidade da escola e seus atores reverem suas práticas considerando que as transformações sociais incidem na coletividade e nos alunos que chegam a escola, o que não justifica o comportamento violento da aluna, mas dá sinais de como a escola pode agir.

Ainda sobre a relação professor-aluno, a fala abaixo considera como situação de violência posturas e práticas do corpo docente com relação as aulas e formas de lidar com as situações:

[...] há violência voltada para questões de autoritarismo, as vezes isso existe, a gente mesmo enquanto professor prega muito que não ocorra, ou melhor, tem quem prega e quem nada prega, seguem uma vertente mais tradicional, mas até mesmo a gente que prega não ser bacana acaba as vezes se enquadrando nisso em algumas situações que a gente não sabe como lidar ou não conseguiu lidar de forma não violenta, para que a gente não pare a aula e trate aquilo que está tirando a calma do momento. As vezes a gente toma atitudes mais autoritárias, e depois que a coisa volta, a gente tenta não agir mais de forma autoritária também. (P2M)

O professor tece uma crítica a posturas e práticas com uma vertente mais tradicional, em que ao nosso ver, se distancia do aluno, o que dificulta as relações, percebe que a maioria se enquadra nessas situações e que há dificuldades em lidar com os conflitos. Essa fala também reporta as falas docentes em que sinalizam que estão na escola apenas para dar o conteúdo, o que percebemos que não há uma reflexão sobre o contemporâneo papel da escola e do professor em perceber o aluno não só como aquele que vai receber o conteúdo, mas como uma pessoa com experiências, vivências e dificuldades em que novas relações precisarão ser construídas.

As situações de conflitos e violências na escola pesquisada se entrecruzam, em que percebemos que os conflitos são mais identificados e quando não resolvidos tornam-se violência. Observamos também que essas situações ocorrem mais no turno da manhã e entre meninas, o que nos indica alguns dos motivos que levam as ações, bem como a gestão da escola percebe e age diante disso. Para dar prosseguimento a análise, procuramos ver como a escola resolve as situações e registra em sua prática.

Nesse sentido sobre as formas de resolução e registro, os atores compreendem que a escola nos casos de conflito busca conversar com os envolvidos, dialogar, realizar os círculos

e quando as situações extrapolam, ou seja, quando tornam-se violentas, buscam-se maneiras corriqueiras como conversar com os pais para propor um acordo, suspender ou responsabilizar o aluno por algo que cometeu. A fala abaixo mostra em seu cotidiano como a escola vem resolvendo as situações de conflito.

Estamos vivendo um conflito, uma aluna está se sentindo excluída, não está se enturmando, o que estamos fazendo? Fizemos um círculo para uma das professoras resolver, ela está se sentindo excluída, dispersa e não está conseguindo se adaptar, acha que as pessoas estão estranhas com ela. Aí, para tentar resolver, a gente fez esse círculo para que as demais pessoas da sala possam ouvir a parte dela e também possam expor e o que acha e ficar mais próximas dela. Grande parte dos conflitos são de alunos e professores. Tem muitos, estudantes com estudante também, é a maioria que existe aqui na escola. A maioria são os alunos que não gostam dos professores e querem as suas saídas, pensa que o professor interfere na nota porque não gosta dele; já os casos de estudantes já é algo normal, adolescente ter implicância um com o outro. (A1FR1)

Nesse recorte, percebemos que as práticas para resolução dos conflitos partem dos círculos, sistematizados no projeto Eu vejo flores em você, e através de algumas práticas docentes que não são os círculos mas apresentam uma abertura, bem como é citado o diálogo, em que questionamos se o que consideram diálogo é um processo de negociação e feito de forma sistemática, ou se é uma conversa em que não obtêm um resultado afirmativo, de melhora das relações.

Sobre como a escola resolve e registra as situações de violência vejamos as falas das alunas:

Violências, a física eu não vejo muito, é mais a verbal com xingamentos e é difícil porque, muitas vezes, os professores e até também os alunos, querem amenizar a situação e geralmente tratam na base da conversa, ou a diretora conversa ou até na sala a gente tenta resolver. Alguns alunos fazem isso conversando com a pessoa, se for algo entre duas pessoas, cada um é separado depois a gente conversa com cada um pra tentar amenizar e entender o que foi que aconteceu, o porquê da briga, é algo que alunos, professores e a diretora faz. (A1FR2)

Acho que não tem não. Ia ser um livro né? Ou mais de um livro! ” (A1F1). Quando ocorre, a direção chama os alunos que estavam envolvidos e eles tentam resolver da melhor maneira possível, as vezes chama os pais, as vezes dá uma suspensão, mas eu nunca vi registro, nem em sala de aula. (A1F7)

Percebemos que os sujeitos compreendem como resolução das situações de violência a separação das partes para uma conversa, o que para nós não condiz com as formas apresentadas pela escola para trabalhar essas questões, constatando mais uma vez que o foco da gestão estar em trabalhar com os conflitos de forma alternativa, enquanto que a violência é resolvida de

forma corriqueira, isso transparece quanto ao questionamento as alunas sobre os registros dessas ações em que elas demonstram desconhecimento dessa ação pela escola, ressaltando apenas a prática de alguns professores em sala.

Com relação aos docentes, alguns deles apontam os registros que fazem em sua prática, outros afirmam de maneira corriqueira a existência desses registros que são utilizados pela gestão, mas não sabem como é feito, a periodicidade ou qual tipo de instrumento é utilizado:

Existem os registros formais e informais. Os registros informais que eu percebo de conflitos ou violências, na maioria das vezes eu anoto nesse caderno, ou se eu sentir que precisa ser resolvido a longo prazo aí eu anoto. Se for a curto prazo eu não anoto, mas aquilo fica registrado em memória para socializar e pedir ajuda dos colegas, seja porque eu não sei lidar ou seja porque eu sei lidar, mas preciso da ajuda deles e aí a gente tenta resolver, qualquer conflito como, por exemplo, uso de drogas, automutilação, gravidez na adolescência. Qualquer conflito que seja relacionado a esses temas que é mais ou menos recorrente, ou sexualidade. E aí qualquer conflito, seja interno, da pessoa com ela mesma, e esse eu até esqueci de mencionar antes, ou externo que envolve mais de um sujeito eu tento fazer desse jeito, os meus registros. Os registros formais da escola, isso que a gente observa é anotado no conselho de classe, eu não sei se aqui na escola tem livro de ocorrência e, se tem, não sei se é usado com frequência. Formalmente são os registros dos diários de conselho de classe. Alguns outros, ela fez com a gente os registros no diário porque é algo identitário, fica ali. **(P2M)**

A partir dessa fala, podemos perceber que há o conhecimento da forma como a gestão vem registrando as situações de conflito e violência, sobretudo as de violência, como podemos observar a partir da equipe gestora:

A secretaria de educação e a gerência criou um site para a gente que é gestor fazer o registro lá, que é o SOE (Serviço de Ocorrência Escolar). Eu nunca entendi muito bem qual o objetivo do SOE, por isso que eu nunca fiz um registro nesse lugar e eu até faço quando são elementos externos. [...] antigamente a gente tinha o livro de ocorrência que toda a escola tem. Hoje eu não uso mais isso: por quê? Eu boto aqui: ocorrência escolar 2018, daí a gente registra, terminou 2018, isso aqui vai pra algum lugar que eu não sei e a gente abre o de 2019. Então eu acho que fica meio sem sentido. Esse que a gente criou, eu abro uma página do aluno e eu coloco uma foto e vou narrando tudo o que aconteceu com ele em 2018, terminou o ano eu vou juntar ao que vem em 2019. Então eu tenho a vida do aluno nos dois anos. Até para o professor que não tinha o aluno no 6º ano e vai ter no 7º ano, ele vai saber quem foi o aluno nos anos anteriores e vai saber se houve uma mudança do aluno, melhorou? É a mesma coisa? O que mudou? Há esse acompanhamento. Quando o aluno pedir transferência e sair da escola isso vai para a pasta dele. Então a gente não tem mais isso de livro de ocorrência porque é uma coisa isolada. Então registramos nesse livrinho, a gente chama os pais, fazemos um acordo com eles, se os pais acordarem, a gente assina junto com eles o acordo. **(GGEF)**

Diante das falas da equipe gestora, podemos perceber a preocupação em registrar situações que envolvam episódios de violência, onde os conflitos não são registrados. As

situações registradas, conforme exposto, são caracterizadas como graves ou que extrapolem alguma situação corriqueira. Observamos também que enquanto a coordenadora pedagógica e a vice gestora se reportam ao instrumento livro de ocorrência como um registro, alinhado ao recente modo de registrar as situações através do perfil do aluno, a gestora apresenta uma crítica às instruções normativas da GRE e Secretaria de Educação com o SOE - Serviço de Ocorrência Escolar e coloca como mecanismo de registros das situações escolares um caderno por turma e aluno, onde consta todo o perfil, melhoras, piores e ações para modificar a situação do aluno. Também percebemos a realização e trabalho com esses registros nos conselhos de classe, o que denota a preocupação da escola em resolver as situações de violência de forma incisiva.

Sobre **como a escola lida com as situações de conflito**, percebemos que a equipe escolar busca *conversar para entender as partes, dialogar*, e também realizam *os círculos e/ou baseiam-se em práticas restaurativas para resolver as situações*. Os sujeitos apontam para a ação da gestora e dos docentes frente às situações e das formas de lidar, seja na conversa ou em medidas de sanções:

Ela reúne a sala todinha e fala. Pergunta quem começou a briga aí cada uma fala o que foi, sua opinião/versão e aí ela pergunta a sala como resolver e fica lá até resolver a coisa. **(A1F2)**

Eles tentam resolver e quando não tem jeito eles chamam a gestora (GGEF). Eles conversam, reclamam mesmo, dão bronca. **(A1F6)**

Sempre que tem um conflito na sala, e isso toma muito o meu tempo, sabe, mas eu sinto que é um mal necessário, ou melhor, um bem necessário, porque incide na questão do conteúdo, porque a gente perde um pouco de tempo e de passar o conteúdo. [...] quando a gente faz eles entenderem que começou por nada, não tem como reincidir, porque eles entenderam que não foi por nada, foi por besteira. Eu lido muito desse jeito, com os “por quês” e eles chegam, olham para a cara do outro, riem e saem e acabou. [...]“Parem para pensar e vejam o que é maior do que isso.” **(P2M)**

Com os conflitos a gente está lidando nos círculos, a nossa proposta aqui é evitar que eles aconteçam, então a gente leva as turmas, o pessoal, as meninas para uma conversa para evitar que elas entrem numa briga física mesmo, a gente trata isso. **(GGEF)**

Nos chama atenção ao fato de como os professores lidam com as situações de conflito em sua prática pedagógica cotidiana. Percebemos que parte do corpo docente se mostra preocupado com a ocorrência dos conflitos em sala de aula, em que há uma busca de um trabalho que volte ao respeito, escuta e (re)estabelecimento de uma relação construtiva em sala, seja ouvindo as partes e conversando, realizando rodas de conversa e até mesmo parando a aula para trabalhar as relações afetadas, o que nos sinaliza que as práticas restaurativas iniciadas pela gestão e compartilhada com os docentes têm gerado novas formas de lidar com os alunos.

Em relação a como a **escola lida com as violências**, percebemos que preocupa-se inicialmente trabalhar com os conflitos para compreender o que aconteceu, quem participou e o que melhor propor aos envolvidos. Quando extrapola, isto é, quando torna-se violência as ações voltam-se a práticas mais corriqueiras como conversa com os alunos, pais e a sanções mais incisivas. Vejamos abaixo algumas situações de violência e de como a escola resolveu. Essa situação específica foi colocada como exemplo de violência pela maioria dos sujeitos entrevistados:

Teve mesmo uma briga na vila e a escola passou uma semana tratando isso. Foi uma história muito complicada das meninas pequeninhas que uma queria o namorado da outra. Duas meninas pequenas brigando por causa de menino aí foram para a vila olímpica brigar (local ao lado da escola), marcaram para brigar. **(A1F2)**

Aí chamou a plateia. Os alunos da escola foram chamados para assistir a briga e na nossa farda sempre tem o nome da escola. As meninas brigando e a plateia vendo as meninas brigarem no chão mesmo, de luta, de porrada, o pessoal ainda chutando e postando os vídeos no whatsapp, facebook, generalizando mesmo. **(A1F1)**

Uma foi transferida, a outra foi suspensa, outra apanhou da mãe na escola, e a outra não lembro. **(A1F3)**

As pessoas que compartilharam tiveram que apagar o vídeo. [...] **A1F1**: elas foram para o círculo. **(A1F2)**

Mas elas são barraqueiras mesmo! **(A1F6)**

Elas iam pra não assistir aula porque passavam o maior tempo lá e assim não assistiam as aulas! **(A1F1)**

Piora, não dá em nada não, elas pioraram. **(A1F3)**

No caso delas pioraram. **(A1F1)**

Na fala abaixo, a aluna destaca a atenção da gestora ao lidar de forma rigorosa com as situações de violência:

A gestora da nossa escola trata com muita seriedade, em caso de violência física ela é bem mais rigorosa, nesse caso ela dá punições, como por exemplo, chama os pais, ou então... suspensões! Não é uma coisa que ela gosta muito, não é muito seu hábito, ela gosta mais de ir na base do diálogo, e ela conversa com os alunos. E eu tenho pra mim essa escola como a escola dos diálogos porque a gente conversa muito e ela gosta de chamar os pais, e a gente também faz um círculo de conflito, onde colocam vítima e agressor para conversar. Então, a gente tem muito isso, em caso de violência psicológica é mais dialogo, do que na física, ela conversa muito, ela se reúne com a gente, tenta tratar de diversas formas, a gestora dessa escola tem muito disso. **(A1FR1)**

Podemos perceber no exposto acima, diversas medidas encadeadas que configuram a intervenção escolar para a resolução da violência e encaminhamentos daí decorrentes. Nesse sentido, as ações para lidar com as violências começam por conversas e sanções mais brandas e quando necessário há atitudes mais incisivas, denotando certa graduação de atitudes, o que inclui critérios. Observamos que o desenvolvimento de critérios reflete valores pautados na

experiência local, construídos gradativamente pelo próprio grupo, que passa a estabelecer certa linha de ações diante dos variados tipos de conflitos que ali emergem, criando seus próprios critérios do que é justo. Elas destacam outra situação de violência em que a escola agiu com parte dos alunos para saber quem causou a violência:

Mas teve uma vez que a gente teve que ficar sem recreio por uma semana. Os meninos tiveram que ficar sem recreio e só as meninas que subiram para o recreio. Foi uma briga que um monte de menino deu numa menina, aí ninguém disse quem foi. **(A1F6)**  
 Foi no intervalo. As meninas (iam) passando e os meninos brincando, começaram a empurrar, aí uma das meninas caiu e os meninos foram todos em cima dela. **(A1F3)**  
 No empurra-empurra, daí a menina caiu no chão e todo mundo começou em cima dela e ninguém disse quem foi que começou. **(A1F1)**  
 Aí, até quem fez assumir, os meninos *ficaram presos*, sem recreio, e as meninas com intervalo. **(A1F6)**

Podemos perceber que, nesse caso, a escola agiu de forma punitiva, onde a penalidade foi aplicada a todos os envolvidos, para que se mostrassem os culpados. Estes fatos denotam a escola enquanto um espaço múltiplo de lidar com a questão da violência, ora de forma punitiva, ora permissiva ou restaurativa, como é ressaltada nas falas abaixo:

A forma como a escola lida com esses conflitos e violências em primeiro plano é o diálogo e dele vem os acordos e por último a punição. Só depois mesmo de muito diálogo e acordos, e se um acordo não funciona, a gente pede para propor outro melhor, mas o aluno vai ter que fazer uma coisa melhor porque não vai poder ficar no erro. Porque a gente está explicando, conversando, acordando e vai ter que fazer, do meu ou do seu jeito, mas terá que ser feito. **(P2M)**

Podemos perceber no extrato que há uma orientação para agir com o diálogo e quando este não funciona, as ações punitivas são escolhidas para resolver essa situação. Mais uma vez questionamos se esse diálogo é algo já sistematizado com os envolvidos, ou se o termo diálogo é utilizado para uma conversa em que as partes apenas falam e para elas são estabelecidas sanções, o que não corresponde com a proposta restaurativa. Em contraponto ao nosso questionamento, vemos que há uma atenção por parte da gestão em entender o que se passa com os alunos em situação de uso de drogas, buscando ações que atendam a essas situações, bem como que não envolvam a outros alunos praticarem esse ato. Observamos também que a utilização dos círculos se dá tanto em situações de resolução dos conflitos e violências como em medidas de cunho preventivo, o que pode incluir a presença dos pais/responsáveis. Vejamos a fala abaixo que retrata como o corpo docente vem agindo diante das violências na escola:

Quando os conflitos ou violência ocorrem em sala de aula, a gente já tem alguns professores que estão fazendo os cursos e conseguem fazer as mediações, os círculos, eles resolvem, conversam e discutem. Outros professores menos preparados já chamam a gente na sala ou encaminham os meninos para nós, aí a gente traz as partes para conversar para dizer como está se sentindo, como foi a situação, o que o outro fez para agir com violência. (GVGF)

Ainda que pese essas ações com medidas escalonadas, a gestão em algumas situações é a maior responsabilizada a tomar decisões, o que observamos como uma das dificuldades da escola em seu conjunto em lidar com as violências, sobrecarregando o papel da equipe gestora, o que nos indica que a “consciência restaurativa” e de corresponsabilização não contagiou a todos que entendem sua função de forma restrita.

Sobre ações para **prevenção e redução das violências**, os sujeitos citam o projeto “Eu vejo flores em você”, a disciplina de “Cultura de Paz” e as propostas da gestão que desencadearam em ações restaurativas.

A disciplina de cultura de paz que fala de conflitos de uma forma geral e tem o projeto “eu vejo flores em você” que trabalha só com as mulheres. Ele foi criado para as meninas daqui da escola e esse círculo é muito bom porque há coisas dentro de nós, porque cada pessoa é diferente e carrega sua família com você, para aonde você vai sua família vai com você, com seus problemas e tudo mais. E a gente via que tinha pessoas com aquilo guardado que não se sentiam a vontade pra poder falar, expor e até chorar. Então é muito tocante, não só nessa parte de... há também um empoderamento que nos motiva no projeto que ele funciona. Para as meninas chegarem e dizer que querem participar toda vez que tiver, então tem o projeto das mulheres de não aceitação aos tipos de violência com as mulheres. (A1F1)

Cada professor faz com a turma em que ele é conselheiro, tem as reuniões do conselheiro com sua turma sempre após as reuniões do conselho de classe, pois ele tem o dever de repassar aos alunos aquilo que foi discutido, dos pontos positivos e negativos e do que tem a melhorar. (P2M)

Observamos a existência do projeto através dos círculos, não somente com conflitos que já aconteceram, mas também com a realização dos círculos de cuidado como uma ferramenta de prevenção dessas situações. É destaca a figura do professor conselheiro como o responsável por aquela turma em ações que vão desde o ensino-aprendizagem aos conflitos e violências existentes na turma, o que denota que as ações de prevenção/redução são feitas de forma compartilhada.

Isso nos permite perceber que os círculos nem sempre são algo formal, mas ocorrem em cima da necessidade pós-ocorrido; mas há também ações sistemáticas, como a ocorrência periódica do projeto “Eu vejo Flores em Você” e as reuniões de conselheiros de turmas com os

alunos, o que significa que há certo investimento na ampliação de uma cultura para tratamento das relações interpessoais.

Vejamos que a gestão corrobora com as falas apresentadas e ressalta que a própria proposta colocada por elas quando assumiram, decorreram de ações que possibilitaram a familiarização e implantação das práticas restaurativas:

Desde que a gente assumiu, a 05 anos atrás a gente sempre teve essa visão, mas aí a gestora (GGEF) passou a sistematizar mais depois que ela foi apresentada à JR. Quando a gente assumiu a primeira ação foi grafitar todas as salas com os valores humanos, cada sala era um valor: fraternidade, respeito, etc. E associado a isso a gente transformou o dia do estudante. [...] eles passam uma semana confeccionando faixas com o pleito deles, o que eles querem, com o que está faltando na escola e no entorno, a gente sai as ruas com essas faixas, com carro de som e fazemos uma caminhada pela paz, a gente faz todo ano há 5 anos. Aí a gente faz no bairro e tem ano que a gente distribui flores brancas, bolas brancas, e assim tem sido vivenciado o dia do estudante, e muitas outras abordagens que a gente faz nessa linha. **(GVGF)**

Nesse sentido, observamos que a gestão desde o momento que assumiu como tal, tem projetado ações que voltem a uma relação dialogada com os alunos, no sentido de ouvi-los, atendê-los e desenvolver a consciência cidadã e de abertura nas relações. Entretanto, algumas ações mostram-se paliativas quando essas se tornam violentas, sendo aquilo que extrapola, onde a escola lida nessas situações com pais para propor uma solução ou com alunos dando punições.

Os sujeitos destacam como dificuldades no enfrentamento das violências, *a família, a falta de interesse dos alunos e as relações entre aluno e professor, falta de conscientização do seu papel na escola, falta de abertura para o diálogo, receio de voltar ao ambiente violento da escola anterior, parar as atividades pedagógicas e de gestão para lidar com as situações de violência, defasagem na aprendizagem*. Vejamos algumas falas que reportam ao que elencamos como dificuldades relatadas:

Apoio (família), tem muita gente aqui que não tem. A gestão apoia, os professores, mas tem muita gente que não quer ser ajudada. Com relação aos professores, a gente percebe que alguns são abertos, tentam conversar, outros são mais na dele. **(A1FR2)**

Tem professores bons e tem professores que não dão uma boa aula, não explicam direito, não tem condições, a gente sabe que, para ser professor, essa pessoa se formou, estudou, mas você tem que amar aquilo que você faz. A maioria dos professores ama aquilo que faz, mas a minoria ama e sabe passar aquilo que faz para que o aluno possa aprender realmente. Mas têm outros que amam o que faz, mas não tem habilidade necessária para aos alunos aprenderem e isso já gera outra coisa, porque são poucos os alunos esforçados e interessados, outros não gostam, não querem, e aí você chegar numa sala de aula e tem um professor ruim, é complicado, aí o que gera? O pessoal gazeia aula, fica conversando, fica disperso. **(A1F1)**

Querem a agressão, querem continuar do jeito que estão, aí o principal foco e dificuldade da escola realmente são os alunos. **(A1R1)**

[...] É muito pouca a abertura que eles têm para o diálogo. Juntando a falta de atenção da família com essa falta de abertura, e que muitas vezes eu penso que é um mecanismo de defesa do aluno que não quer dar o braço a torcer, perder e não quer mostrar as suas fraquezas... porque eles vêm de famílias muito conflituosas. Eles são órfãos de pais e mães vivos que estão ali, mas não para eles, e a gente sente muita falta disso. **(P2M)**

Diante dos extratos, percebemos que a questão do apoio familiar é um ponto forte citado pelos sujeitos que compreendem que a atenção, cuidado e educação dada pelos responsáveis afetam diretamente nas relações da escola, em que acabam por justificar as condutas violentas dos alunos por essa ausência, fato do qual corroboramos, entretanto acreditamos que a escola também é um espaço de (re)construção das relações. A ausência do diálogo citada pelo professor nos chama atenção mais uma vez tendo em vista que para a resolução dos conflitos essa é uma das estratégias ditas mais utilizadas e mesmo assim ainda sentem sua ausência, questionamos de fato se o que os atores denominam por diálogo seria uma conversa, por considerarmos que o diálogo é algo sistematizado, planejado e organizado para lidar com as situações e que não é feito de maneira aleatória.

Sobre o receio de voltar ao ambiente violento da escola anterior às vivências das práticas restaurativas, bem como em parar as atividades para resolver essas situações, vejamos:

A principal é a convivência. A gente fica com muito medo de voltar a ter o que a gente tinha, que era violência física. As aulas as vezes não fluem o que deveriam fluir, a gente tem um objetivo maior com eles e acaba não tendo como aplicar, por causa desses conflitos que a gente tem que parar, levar para a direção, ou chamar atenção, ou eles perturbando o convívio dos outros. E isso desanda por que a gente queria ter harmonia, a gente queria um espaço para aprendizagem, companheirismo e isso desanda e demanda a violência. **(P3F)**

essa situação das meninas, por duas vezes ou três o conjunto da sala ficou sem aula porque teve que parar com todos os professores para resolver a situação de certas alunas, aí teve essa mesa redonda e os 8 professores dessa turma pararam para que cada um colocasse suas impressões, angustias e sugestões e isso é uma coisa que a gente já faz no conselho de classe e ainda ficar parando para resolver isso, é complicado. **(GVGF)**

Ainda que pese o receio de voltar a realidade anterior marcada por confrontos violentos e físicos, a escola considera como dificuldade ter que parar suas atividades pedagógicas para lidar com essas situações, o que para nós soa contraditório considerando que é uma proposta própria dos atores escolares trabalharem nessa linha, entretanto sentem-se incomodados quando as ações alternativas atingem o andamento cotidiano das aulas. Sobre a questão da aprendizagem afetada vejamos:

O grande prejudicado nessa questão é a aprendizagem. Quando a gente para, quando tem que chamar a mãe, tem que as vezes mandar o menino ir para a casa, o maior prejuízo sem dúvida é a aprendizagem do aluno, porque eu sempre digo aos professores “é muito melhor vocês pararem de dar o conteúdo e trabalhar esse conflito do que vocês darem o conteúdo e o conflito está lá, porque ele não vai cessar, ele vai estar continuamente enquanto vocês não pararem e olhar”. E assim isso é muito difícil para a compreensão do professor porque muitas vezes ele entende que está ali para ensinar matemática, português, inglês, história... então eles pensam que não podem estar parando sua aula o tempo todo para resolver conflitos de alunos, que está para dar aula. (GGEF)

Percebemos que a gestora afirma que a dificuldade é a aprendizagem devido ao aluno que comete ou sofre a violência precise parar de ter a aula para resolver essa situação com a direção da escola. Entretanto, ela destaca que a realização de um trabalho preventivo ou de diálogo pelo corpo docente ajudaria nessa questão, afirmando a relevância em se trabalhar os conflitos para que estes não prejudiquem a aprendizagem dos alunos, o que para nós indica que essa proposta apresentada pela gestão da escola em lidar principalmente com os conflitos, gera consequências favoráveis tanto nas relações, quanto no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, entendida pela gestora como um dever da escola e direito dos estudantes.

Sobre a relação **entre a escola democrática e enfrentamento das violências**, os sujeitos consideram a escola democrática como um espaço de abertura para o diálogo e que essa abertura promove uma forma de lidar com as violências de modo a resolvê-las ou conduzir a resolução.

Quando a gente fala de democracia a gente tem que ouvir, ouvir as partes, dar voz a quem não tem voz e esse enfrentamento desses conflitos você não pode tratar de forma autoritária, você impondo. Você tem que escutar o outro lado dentro dessa democracia e ver o que levou esse jovem a agir daquela forma. Porque se a gente não tratar o conflito só naquela pontinha, na extremidade, a gente não vai resolver, vai ser somente uma medida paliativa, aquilo vai retornar e ele vai agir daquela forma. Então a gente tem que ver o que é que está causando aquela ação e tem que combater lá em baixo e, para isso, a gente tem que escutar, ouvir democraticamente as partes, o que está ocorrendo pra tentar sanar ou amenizar, porque nós não vamos resolver todos os problemas sociais dessas crianças, mas vamos tentar ajudar ao máximo. Então, parte da escuta, de dar voz e de tentar combater evitando esses conflitos. (P1M)

Tem que ter lá no seu cotidiano menos conflito e violência, porque eu entendo que a escola abre oportunidade para todos. Ela abre o direito a fala, a ter, a permanecer, a se expressar para todos. Então se todo mundo tem vez e voz naquele sistema, a tendência dos conflitos é diminuir, não acabar. [...] transferir uma aluna é a coisa mais fácil que existe. Se eu chamasse a mãe e dissesse que ia transferir, ela ia aceitar numa boa e vai aceitar. Ela não vai compreender que a escola tem que ser democrática, acolhedora, tratar bem a todos, que tem que olhar o sistema do aluno, ela não sabe nem o que é isso e ela vai ficar calada, pegar o documento e ir embora, então é muito fácil, mas **não é o mais justo**. (GGEF)

Percebemos nas falas que a abertura para o diálogo se refere a escuta, ao direito do outro se expressar, relatar seus anseios e aquilo que foi frustrado, compreendendo que as manifestações, seja de conflito ou violência refletem nas formas que os alunos (citado pela maioria dos sujeitos) conseguem se expressar, compreendendo que essa abertura desenvolve possibilidades dos envolvidos aprenderem e reverem as formas de lidar com situações não agradáveis, bem como possibilita que a escola trabalhe para além daquilo que é exposto na situação de violência, considerando-a enquanto uma manifestação das necessidades do aluno, fato este que para nós resgata o senso afetivo das relações na escola. Outro ponto a se refletir é que a escola que possibilita essa abertura democrática tende a diminuir ou trabalhar as injustiças, compreendendo as pessoas que chegam e que convivem no espaço escolar e propondo uma convivência acolhedora em que garanta os direitos dos alunos.

A professora destaca que é necessário ter o diálogo não somente para lidar com as situações de violência mas para suprir a falta da família, outra questão que para os professores pode gerar o comportamento violento no aluno:[...] eles saíram dizendo: “minha mãe não pergunta como foi meu dia, do que eu tô precisando, não toca em mim, não tem contato físico de abraço”. Então tem que ter abertura, eu acho que é um ponto para diminuir a violência. **(P3F)**. Essa fala para nós é significativa, considerando que há uma preocupação não somente como a resolução das situações de conflito, mas uma necessidade de restaurar as relações e suprir aquilo que os alunos não têm como direito, o que abre possibilidades de uma escola que propõe uma convivência democrática.

A fala da vice gestora diferencia-se da relação apresentada pelos demais sujeitos entre a democracia e enfrentamento das violências, em que a mesma identifica o enfrentamento como uma ação punitiva: “O enfrentamento seria suspender, punir, e a gestão democrática não, trabalha o diálogo, é algo que é pautado na conversa e até parece permissiva em determinados casos” **(GVGF)**. A mesma entende enfrentamento como antidemocrático, haja vista as formas autoritárias de combate às violências que tradicionalmente tem espaço. Ela apresenta as dificuldades de se ter uma postura democrática tendo em vista como se dão algumas circunstâncias da relação entre família, escola e comunidade. Percebemos que a vice-gestora interpreta enfrentamento como sendo afronta/confronto. Mas o enfrentamento também pode ser entendido como olhar o problema de frente e tratar este. Sua afirmação confunde a ideia de resolução do que pode ser democrático, com a ideia de confronto, o que ela vê como antidemocrático.

Diante do exposto podemos perceber que os conflitos e violências presentes na realidade pesquisada refletem as situações das escolas brasileiras (ABRAMOVAY E RUA, 2002), onde os episódios de violência perpassam por situações de violência física, simbólica com a prática do bullying, violência por discriminação/exclusão e entre professor e aluno. Conforme as expressões dos sujeitos, entre os mais presentes estão situações de briga entre meninas, provocações sem motivo aparente, questões relativas à ausência de afetividade e apoio da família, entre outros, sendo percebido por todos os segmentos entrevistados. Também é válido destacar, segundo Calliman (2010), há vivências e posições diferentes no espaço escolar sobre as violências, pois cada sujeito de acordo com suas experiências compreende esse fenômeno de várias formas, o que já reafirmamos sobre o caráter multifacetado das violências (MICHAUD, 2001)

Elencamos também que a escola busca realizar um trabalho mais voltado a resolução de conflitos, através dos círculos restaurativos, que ocorrem de maneira sistemática (Projeto Eu Vejo Flores em Você) ou não. Também citamos que parte do corpo docente se utiliza de princípios restaurativos para lidar com os conflitos, de modo que tem gerado experiências nas relações que vem sido alteradas. Assim, compreendemos que nesse sentido a escola vem lidando de forma preventiva, através dos círculos restaurativos com o projeto “eu vejo flores em você” e das práticas restaurativas realizadas pelos professores envolvidos na temática, a exemplo dos conselheiros de turma.

Os atores apresentam seu entendimento de violência como aquilo que desandou, extrapolou e que vão agir como algo que já aconteceu. Desta forma, entendemos que fazem referência a ações corriqueiras e paliativas, por meio de conversas aleatórias para entender o que aconteceu com as partes, punições como retirar o aluno de sala, conversar sobre a situação, transferir ou chamar os pais diante de situações violentas que ultrapassam os limites da escola. Esclarecemos que sua forma de agir em relação às violências parece não ter solução, o que faz com que mantenham sua velha forma de intervir. Por outro lado, há uma cultura em formação relativa à intervenção em casos de conflitos, que vem se ampliando na forma de círculos informais em salas de aulas, sob liderança de professores, mas também com o protagonismo de alunos, que passam a intermediar relações conflituosas entre colegas, visando prevenir as violências.

Percebemos que a escola tem variadas maneiras de lidar com os conflitos e violências e que as práticas restaurativas vêm contribuindo para a reflexão a respeito das formas de tratar

essas situações. Observamos que há um envolvimento por parte do corpo escolar mas que este ainda está em construção, considerando que, de aproximadamente 40 funcionários, incluindo professores, equipe pedagógica, equipe técnica e gestão, apenas 06 professores estão no curso de formação de mediadores e, da equipe gestora, apenas a gestora tem trabalhado enfaticamente as práticas restaurativas, posição esta que trataremos no próximo capítulo sobre a atuação gestora frente as formas de lidar com as relações de convivência na escola.

## 6. ATUAÇÃO GESTORA NAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Nesse capítulo analisamos a atuação da equipe gestora e a forma como os sujeitos compreendem o modo da equipe gestora se relacionar, organizar e realizar ações referentes aos conflitos, violências e práticas restaurativas. Neste sentido, há consenso a respeito da percepção sobre a gestora, a quem se referem como uma figura que utiliza o diálogo para lidar com as situações de conflito e de violência, sendo a punição a última alternativa de resolução:

Ela, enquanto gestora, acredita que a gente sempre deve abrir primeiro ao diálogo, e é como a gente resolve, primeiramente no diálogo, e de conversar, ver os motivos. [...] eu, enquanto professor, a gestora nos orienta que façamos desse jeito, é sempre o diálogo e os acordos; em última instância é a punição. (P2M)

Percebemos a busca da **gestão em dialogar** com os envolvidos na situação e em acreditar que podem ser resolvidas de forma menos punitiva. O corpo docente ainda destaca que há ações preventivas, com o trabalho do professor conselheiro, a execução do projeto “Eu Vejo Flores em Você”, e as paliativas, quando já ocorre a violência, onde a orientação por parte da gestora é de agir inicialmente com diálogo.

Se for para prevenção ou minimizar, é daquele jeito que te falei anteriormente, o trabalho como conselheiro, o projeto “eu vejo flores”, etc. Se for depois que aconteceu... porque são alunos que querem resolver as coisas com pau, com pedra e você tem que resolver com abraço. Então a primeira coisa a ser feita, e sempre tentamos isso, até porque se a gente não fizer, a gestora lembra, porque isso é norma da escola, e a gestão quer desse jeito. E ela fala abertamente que no dia em que a escola e que o corpo de professores, em sua maioria, não quiser desse jeito, ela disse que sai da gestão numa boa. (P2M)

A gente tenta remediar, ou com uma postura mais rígida ou com o que a gente está vivendo, que é esse movimento circular, pra depois ir para a gestora. Agora, quando a gente vê que extrapola e desrespeitou demais, a gente aí avisa a ela, inclusive para ela ficar ciente do caso, para não passar batido. Então, o que a gente faz é isso: tenta dialogar, conversa, chama atenção, tenta fazer um círculo e em última instância vamos para a direção, que aí a gente já não deu conta né? (P3F)

O extrato indica uma sensibilização por parte da gestão em buscar inicialmente o diálogo e os acordos e, quando não resolvido, a orientação é a de tomar atitudes mais incisivas, o que nos leva a entender que há a busca em resolver as situações conflituosas de forma mais justa. Por justo entendemos atitudes assimiladas como consensuais, o que, nem sempre ocorre, já que há sujeitos que discordam e tem sua própria forma de lidar. Portanto, percebemos que há certo consenso entre alguns docentes e a gestora, que estabelecem uma lógica própria de resolução

de conflitos com base na escuta, fala e no olhar do aluno de forma ampliada (não só voltado ao rendimento, mas à construção afetiva), o que, para as alunas entrevistadas, tem gerado mudança nas relações como já relatado.

Este aspecto sinaliza que a justiça implica a construção de valores que, para serem considerados como justos, necessitam ser compartilhados/construídos coletivamente, o que corresponde a diversas vivências, que nem sempre se encontram, mas que podem possibilitar um consenso, através de regras, ações e comportamentos, como observado na realidade pesquisada.

Observamos que as ações que iniciam no diálogo, podem incluir a chamada dos pais e, caso não se resolva, outras medidas são tomadas. Professores também se referem ao trabalho com as alunas do projeto, em que a busca de partilha de responsabilidade do comportamento do aluno com o professor, ocorre por meio de reuniões para discutir o perfil da turma e como podem melhorar a situação.

A primeira situação é o diálogo, é tentar responsabilizar e fazer o aluno analisar “que você errou, não está certo”, é conversar. A gestora sempre está à frente nessas conversas. A primeira questão é o diálogo, dependendo do caso como se procedeu, é com a família. Chama a família pra tomar ciência. Aí quais são as medidas que a gente toma: transferência de turma, dependendo do caso e faixa etária, a transferência de turno, em último caso é uma expulsão. (Ou) levar para os círculos restaurativos. Essas meninas que a gente tem recorrência, a gestora toma que medidas? Ela chama os professores, faz uma reunião, pede que todos se coloquem. “Professor o que está acontecendo com o senhor, com a senhora?” Aí cada um se coloca entendesse? Cada um responde como o aluno se porta na sua sala, aí a gente conversa, vai para o círculo restaurativo, tenta-se. Ela também convida, se precisar vir alguém de fora, o conselho tutelar para dar palestra. No geral é muito diálogo e tentativa, o aluno sempre sabendo “você está fazendo isso e por isso vai acontecer assim”. Sempre se responsabiliza o aluno e família envolvida. Inclusive ela tem feito círculos chamando a família: os pais, as mães. Convidando só eles para fazer. (P3F)

Além destes encaminhamentos que já se tornaram norma consensual na escola, a equipe gestora cita episódios de violência, cujos registros são feitos num caderno de ocorrências e que são chamados os pais para resolver a situação.

A gente da coordenação registra quando o caso é muito grave e quando a gestão não está presente[...] A gestora (GGEF) agora desenvolveu uns cadernos que tem a foto da criança, a série e aí essas ocorrências são registradas no próprio caderno e isso mostrou outro avanço. Quando ela não está aqui, e a gente tem acesso ao caderno, porque ele é muito manuseado... então é como se fosse todo o dossiê do aluno concentrado num só espaço. Se eu quiser te dizer o perfil do aluno x... esse ainda é o primeiro bimestre, mas ao final, eu consulto o caderno e ele tem todo o perfil, o parecer do conselho de classe, algumas ocorrências, as notas, o comportamento, o avanço. A gente tem como fazer porque estabelecemos um conselheiro pra cada sala, cada sala tem um caderno e esse conselheiro. Essa forma de trabalhar vem há 5 anos, mas

funciona efetivamente há 3 e tem gerado melhora nessa área de gestão que respinga no pedagógico. (GCPF)

Percebemos que a gestão da escola utiliza de maneira diferenciada o caderno de ocorrências de modo a registrar não somente os episódios, mas também o perfil do aluno. É comum em outras escolas que o livro de ocorrências, seja um instrumento burocrático (um livro único) em que as situações são colocadas pela impressão e juízo de um terceiro, que não presenciou a situação, o que torna as informações lançadas de maneira simplista, o que pouco diz sobre o que mobilizou tal ação ou quem são de fato os participantes (seu perfil, desempenho, comportamento na escola, relações familiares, entre outros aspectos). Outro diferencial da escola refere-se ao papel desempenhado por **professores conselheiros**, que são responsáveis por cada turma, em resolver os problemas de aprendizagem, de atender as solicitações da turma e interferir nos problemas que envolvam conflitos e violências, o que denota a corresponsabilidade entre o corpo docente e a gestão. O caderno não se limita a registrar os episódios mais extremos, mas delinea cotidianamente o perfil do aluno, de forma que toda a equipe possa ter acesso, ampliando a concepção e uso do tradicional do caderno de ocorrências.

Além da estratégia de uso do caderno, a coordenadora compreende seu papel na inibição de conflitos, o que relaciona **a sua presença**.

É necessário sempre que a gestão esteja presente no dia a dia da escola, porque a medida é que, quando o professor não consegue resolver os conflitos, ele recorre a gente. [...] Essas violências, a gente combate conversando, acho que tem que dialogar e, da minha parte, é o que venho fazendo. [...] Eu acho que a própria presença da gente já faz com que eles não façam [...] A presença da gestão e coordenação diminui um pouco esses conflitos e violências, porque eles sabem que a gente de alguma forma vai tomar uma atitude, e os pequenos, quando eu desço, já sabem e se arrumam tudinho: “lá vem ela!”. A presença já ajuda, não é a questão de ser um quartel, mas eles sabem que de alguma forma vai chamar a mãe, tomar alguma providência. (GCPF)

A expressão da gestora parece contraditória quanto a perspectiva de resolução pelo diálogo, mas nem ela, nem os demais entrevistados dão indícios de autoritarismo nas ações; a constância na presença da gestora e coordenação na escola habitua alunos a seguirem as regras estabelecidas como comportamento regular. Além da maneira como a gestão registra as situações (de violência) e do trabalho em parceria com os professores conselheiros, as práticas restaurativas com os círculos são apresentadas como alternativas em lidar principalmente com os conflitos:

No geral, a gente tem conseguido, mas tem uma turma que a gestora vem acompanhando e essa turma está dando muito trabalho aqui na escola. A gestora

observa que há avanços, que elas estão melhores, mas, ainda assim, há essa dificuldade. [...] eu entendo que ela, como instância de poder, seria o limite, mas as meninas não conseguem ver isso, na minha leitura essas alunas entendem como permissividade. Elas não têm limite em casa e na escola a pessoa que seria responsável por dar limite a elas é quem dá afago, amor, carinho e elas traduzem isso como que pudessem fazer tudo. Aí eu falei para ela: “olhe eu vejo que você poderia estar por trás disso tudo, orquestrando tudo, orientando, conduzindo, dando base, só o fato de você ter isso como filosofia já é demais! Mas você deveria estar por trás fomentando, direcionando os professores para esse olhar, mas não ser você a fazer os círculos, porque para essas meninas que nada tem, então quando elas chegam, acham que podem tudo!” No dia em que a gestora não vem para escola é terrível porque elas escolhem justamente esse dia! [...] Agora mesmo a gestora chegou para mim e disse “posso ir embora?” Aí essas duas meninas estavam aqui na sala e contestaram porque a diretora perguntou a mim se poderia ir embora! [...] “Isso é uma questão de respeito, eu perguntar se eu posso ir embora e se ela pode assumir, porque na minha ausência é ela que gere, não é porque eu sou a diretora da escola que eu não deva dar satisfação a quem trabalha comigo.” [...] Eu cheguei na sala e disse às meninas: “A gestora está sendo chamada para apresentar esse projeto em outras escolas e eventos, ela foi dar entrevista e foi vocês quem inspiraram ela”. Aí uma delas disse “Serve para P\* nenhuma!” Aí isso é muito difícil, mas no restante, no contexto geral da escola, está funcionando, mas nessa turma em questão, é muito difícil. (GVGF)

Percebemos que a vice gestora se ressentiu nos poucos momentos em que a gestora se ausenta, especificamente em relação ao trato com as turmas dos 7º Anos, e aponta como dificuldade o envolvimento da gestora com as práticas restaurativas. A Vice justifica esse envolvimento enquanto um processo distinto do que deveria ser a figura do gestor, de autoridade - e, portanto, de distanciamento - indicando a relação estabelecida de proximidade exagerada com as alunas, o que para ela dá o sentido de permissividade. Assim, ela associa a ausência da gestora às suas dificuldades com o grupo de alunas dos 7º Anos, que mudam de atitude e passam a desrespeitá-la. Compreendemos sua crítica à forma de agir da gestora como certa resistência, ou seja, ela se nega a rever seu olhar e/ou forma de lidar com essas situações considerando a nova proposta trazida pela gestora.

Como ação de **prevenção e redução das situações violentas**, os sujeitos citam o projeto “Eu Vejo Flores em Você”. A partir desse projeto, outras ações foram desencadeadas pela escola como a criação de uma disciplina de “Cultura de Paz” para o Ensino Médio. Essa disciplina foi criada para atendimento da Reforma do Ensino Médio na escola, em que o corpo docente junto com a gestão, escolheu essa proposta como complemento das práticas restaurativas.

Tem o projeto “Eu Vejo Flores em Você” que minimizou muito a violência. O foco da gestora é o público feminino, porque ela entende que quem forma as questões de gênero e reproduz, porque a gente vive muito no patriarcado, são as mulheres. Então a gestora entendeu que trabalhando isso com as meninas, elas seriam multiplicadoras

de uma Cultura de Paz dentro de casa e a aceitação do papel feminino enquanto cidadã. **(GCPF)**

A gente tem as práticas restaurativas na escola, por enquanto a gente só tem como mediadora a gestora (GGEF), mas existem cerca de 4 a 5 professores nesse processo de formação para atingir o grau de mediador pra poder dar suporte, porque eu acho que até a questão da gestora fazer isso fica um pouco complicado, porque quando a gente participa de uma prática restaurativa, a gente está lá não para julgar, mas para escutar, dar o tratamento mais humanizado possível e, as vezes, a criança não faz essa separação de gestora e facilitadora. A gente sabe que ela enquanto gestora tem que tomar algumas atitudes ou posturas rígidas, daí a criança confunde e fala “ah você não é minha amiguinha? Então por que você está me tratando assim agora?” Então há um pouco de conflito. Daí a grande necessidade de não só ter a gestora, mas também outras pessoas fazendo isso porque é preciso ter uma pessoa numa instância superior para ter uma tomada de decisão mais rígida, a figura do gestor tem que ser preservada nesse sentido. **(P1M)**

Percebemos nas falas a figura da gestora como único ator da escola que trabalha diretamente como facilitador, mostrando que ainda é um percurso a se seguir para atingir o que a gestora deseja. É apontado também como uma dificuldade o envolvimento da gestora enquanto facilitadora, o que pode distanciar a relação do aluno com a figura ou as atribuições formais do gestor sendo, para P1M, importante a formação dos demais professores para subsidiar a gestora nas práticas restaurativas. Assim, há uma valorização do projeto, bem como um cuidado em ampliar a prática e responsabilização aos professores para minimizar a pressão que eles exercem sobre a gestora, que fica num meio contraditório entre a figura da gestora que dirige e que necessita de pulso firme em algumas situações, da figura da gestora mediadora que busca amenizar as situações bem como estabelecer maior abertura na relação com o aluno.

Quando questionados sobre as **dificuldades no enfrentamento das violências e a função gestora**, alguns sujeitos indicam a necessidade de por vezes parar a aula, o que prejudica o trabalho com o conteúdo, por conta dessas situações:

Eu vejo como uma das dificuldades a paralisação das aulas por conta dessas situações. A gestora (GGEF) paralisa as aulas, tem situações que o professor faz ou o aluno ou eu, aí a gente tem que ir lá e tirar o aluno e muitas vezes tem aluno que não quer sair [...]. Os outros alunos não podem ser penalizados por causa de você, eu tenho um professor aqui para dar aula a 30 alunos e, em função de você (ter que sair), eles vão ficar sem conteúdo e sem aula? Não, a gente vai conversar.” **(GVGF)**

Aí depois de 1h de conversa, eles decidiram que não vão jogar fora aquele conflito, vão tentar resolver, porque esse conflito aqui (superficial) o problema não é ela, o problema é o que está por trás de tudo isso, o problema é a estrutura que está por trás disso e que eu não posso apagar ou negar, porque se eu tiver negando o conflito estrutural, profundo, eu estou negando o conflito superficial e acabo negando a pessoa. Então foi uma hora e meia para tentar mostrar aos professores isso, mas acho que consegui, então eles resolveram tentar, sabe por quê? Porque eles não estão olhando agora só para o superficial, eu consegui que eles olhassem o que está por trás daquela pessoa, então eles trocaram as lentes em só ver a pessoa e depois ver o sistema da

peessoa, daí melhorou um pouquinho, não resolveu não, está lá..., mas eu ganhei uma batalha hoje. (GGEF)

Os extratos demonstram momentos em que a gestora precisou parar as aulas e juntar os professores para encontrar uma solução para a turma ou aluno em particular, o que algumas vezes impede a equipe gestora de realizar outras funções que lhe competem. Também percebemos na fala da gestora que ela tentou convencer os professores a não transferir uma aluna que estava causando problemas, pois, para ela, seria transferir o problema e não propor uma solução. Ela destacou a relevância em se compreender o motivo do conflito e a enxergar a aluna enquanto uma pessoa, o que, a nosso ver, denota uma visão ampliada do aluno e das conflitualidades sociais nas quais ele está imerso.

No que diz respeito à relação entre a implantação do projeto de justiça restaurativa e a função gestora, observamos que essa iniciativa partiu da gestora da escola em buscar alternativas para lidar com uma realidade repleta de conflitos e violências:

Aqui a pioneira foi a gestora (GGEF). Quando eu entrei aqui, antes dela instaurar essa prática, a gente tinha uma aluna que dava muito problema, era carinhosa mas dava trabalho e estava a um passo das drogas e aí a gestora disse uma frase que eu não me esqueço: “O único fio que ela não se desligou e que ainda mantém ela um pouco fora das drogas é a escola.” [...] então, se um dia a gente descarta essa aluna, outro dia essa sociedade pode voltar para você, um dia você joga para o mundo das drogas e no outro ele volta para a porta do carro da gente, é a devolutiva. [...] Surgiu por conta da gestora a partir de um novo olhar e de buscar em que se pode melhorar enquanto gestão, minimizar, conscientizar esse pessoal que está tendo essa vulnerabilidade. E a oferta (de drogas) em frente ao portão da escola é grande [...] com ela a gente fez as formações e segue essas práticas de diálogo. (GCPF)

A gente entende que esse é o melhor caminho, é um caminho mais demorado, é um caminho em que os resultados são muito adiante, muito além, a longo prazo, mas é um caminho de base sólida, **não é um apaga fogo**. É você criar uma base e estrutura que vai permanecer durante muito tempo, embora sua construção seja muito lenta e que as vezes a gente não tem paciência de esperar esses resultados. Porque tem pessoas que não tem paciência e as vezes nem acreditam. Não falo de mim, falo da coletividade, porque tem pessoas que nem acreditam que vai dar resultado, eu tô sentindo isso um pouquinho aqui, mas eu não vejo outra forma, se alguém tiver uma melhor, que venha e me convença, eu sou uma pessoa muito aberta. (GGEF)

Observamos que a gestora se preparou para implantação da prática, em que realizou formações, leituras e buscou se capacitar para aplicação do projeto, acreditando nessa proposta como um caminho possível para a redução dos conflitos e violências e por ser uma prática nova, que demanda a cooperação e engajamento, onde os resultados não são imediatos. Esse conhecimento de como foi implantada a prática restaurativa também é demonstrado pelas

alunas e professores que reportam sempre a figura da gestora como precursora dessas ações em conjunto com a realidade conflituosa da escola:

A diretora (GGEF) começou com esses projetos porque ela já fez cursos com esse tema e queria trazer para a escola para ver se amenizam os conflitos da escola. Aí teve a parceria de outro grupo de mulheres de fora da escola para trabalhar com esse projeto (Eu Vejo Flores em Você). [...]. **Quando ela iniciou, chamou algumas alunas para ajudar a** implantar, saber da opinião e eu ajudei junto com outra aluna que a gente é representante de turma e foi uma experiência maravilhosa porque você vai aprender coisas novas que a gente não sabia, a gente deu como sugestão a conversa com os professores, com alunos que perturbam demais. (A1FR2)

A gestora estava aflita com os conflitos que estavam tendo direto entre meninas aqui na escola. Aí ela procurou a irmã dela que trabalha no tribunal, conversou e, desabafando, a irmã dela apresentou: “olha, no tribunal de justiça ocorre tal prática, se você tiver interesse vamos lá pra você conhecer”. Aí a gestora começou a participar dos círculos, foi se instrumentalizando no processo, aprendendo, lendo, fazendo curso, um monte de coisa. [...] abriu um núcleo depois, o Núcleo de Práticas Restaurativas aqui na escola e foi mostrando aos professores, e a gente está virando os semeadores agora. Ela trouxe e a gente está semeando o que ela cultivou na gente. (P3F)

Percebemos nesse sentido a busca de aproximação da gestora com os demais atores da escola, o que mostra a preocupação em conduzir ações que sejam colaboradas e assertivas aos que dela participam. Essa aproximação e envolvimento dos atores da escola com as práticas restaurativas por meio do projeto “Eu Vejo Flores em Você”, é ressaltada pelas alunas que se sentiram informadas e participantes ativas quanto às práticas que, de início, foram repassadas pela gestora a respeito do trabalho com os círculos a todas as turmas do ensino fundamental: “elas fazem isso com bastante conscientização, um trabalho psicológico maravilhoso, informam sobre isso. Nós vivenciamos na escola e sabemos o que acontece.” (A1R1).

Os demais atores da escola também se sentiram envolvidos com o incentivo da gestora, não somente em trabalhar com os alunos, mas em realizar formações, cursos, e participação nos círculos, buscando apropriação da prática.

A gestora traz as informações sempre para a gente, ela está bem antenada com o grupo. Agora, a gente que já tem o curso e faz parte da rede restaurativa, a gente é informado, sempre ficamos sabendo, palestra, formação ou curso, agora mesmo em junho vai ter um curso para facilitador e ela já avisou e incentivou a gente. [...] A gente fica sabendo muito por ela, uma pessoa que realmente levou essa ideia, e pelos amigos que a gente formou através da participação nesse curso. Aí a gente vai divulgando tudo o que tem sobre o tema. (P3F)

A posição da gestora (GGEF) é que ela exaure todos os artifícios para minimizar esses conflitos entre alunos e professor. Ela evita conselho tutelar porque ela entende que a família é desestruturada, evita transferência, senta com as crianças envolvidas, senta com o professor, pede solução. Pelo meu olhar enquanto coordenadora, eu vejo que o que ela faz que aproxima são essas reuniões gerais e pontuais. (GCPF)

Observamos que além do trabalho com o envolvimento através das práticas restaurativas, há a busca em evitar ações mais drásticas como conselho tutelar, transferência, expulsão, entre outros. O extrato abaixo sinaliza uma posição tomada e articulada pelas três figuras da gestão, sem sobressair as questões referentes às práticas restaurativas na figura da gestora.

A gente da gestão parou e sentou e a gestora (GGEF) nos perguntou se seria melhor juntar os professores para conversar, e a gente concordou. Aí a gente decidiu parar na volta do recesso, que oxigena o cérebro, e trabalhar com esse tema restaurativo com eles. Aí nesse trabalho, essas ações aproximam e, acho que as que distanciam é **esse corpo a corpo**, porque os alunos passam a semana aqui e a gente vem trabalhando com eles, mas quando chega o fim de semana e depois a segunda, eles voltam daquele jeito, e a gente volta à estaca zero. A gente também tem como ação que aproxima o corpo docente **o incentivo da gestora** em eles **fazerem os cursos**, ela sempre fomenta e divulga os cursos com base em JR. (GVGF)

A Vice Gestora sinaliza para o trabalho cotidiano como envolvimento, o incentivo da parte da gestora e a participação em cursos de formação como aspectos que possibilitam a melhora nas relações e o trabalho com os conflitos e as violências. Apesar disso, sinaliza para a necessidade de continuidade no esforço, já que a própria rotina termina por ser quebrada a cada distanciamento. Mesmo assim, reconhece que essas ações têm gerado percepções positivas nas relações, na proposição de uma convivência em que todos sejam coparticipantes das atividades da escola.

Com relação à **escolha do público-alvo** para se trabalhar as práticas restaurativas através do projeto “Eu Vejo Flores em Você”, os professores conhecem, mesmo que de forma geral, quais turmas e/ou casos foram selecionados:

No início ela levava a todos de maneira geral, aí depois começou a se tornar específico para resolução de conflitos específicos, de uma das turmas que a gente tem hoje, que tem muito conflito com meninas. A gestora faz uma reunião com o pessoal, leva elas. Agora, a demanda é pelas situações que a gente vai vendo, quando tem necessidade, ela convida. (P3F)

Os círculos que acontecem naquela sala são realizados prioritariamente com as meninas, porque na escola inteira só tem a gestora como facilitadora, a gente tem outras, mas são pessoas de fora da escola, e as vezes não tem como dar conta porque elas podem não conhecer o pessoal, como vai lidar com isso? Ela está meio que sozinha. (P2M)

Percebemos, portanto, que uma das dificuldades em ampliar a prática dos círculos é o fato de que a gestora é a idealizadora e facilitadora, haja vista que é a única que já passou por formação específica. Além de ter como critério de seleção as meninas, por ser este o público com o qual ocorrem mais episódios de violência, conflito e desrespeito, essa visão foi ampliada

para a seleção e trabalho com a família, o que foi iniciado no ano de 2018, conforme fala da coordenadora: “Agora ela está trabalhando com a família, já chama as mães e pais e faz uns 3 meses, não é fácil porque nem todo pai ou mãe vem, mas ela já deu esse outro passo.” (GCPF)

Com relação aos **tipos de prática restaurativas, sua periodicidade, aceitação e influência da função gestora**, os sujeitos conhecem as práticas como o projeto “Eu vejo flores em você” e a disciplina “Cultura de paz”, mas não sabem a periodicidade dos círculos ou de outras ações que foram desencadeadas por influência das práticas restaurativas.

A gente faz de 15 em 15 dias e o principal foco agora são as meninas dos 7º anos porque existe um problema com professor e também problema com os funcionários e tem um boato de que as meninas usam drogas e algumas delas estão grávidas. Então a gente faz esse círculo para tentar resolver esses problemas, conflitos e buscar... é realmente esse o foco. A gente usa muito o círculo de estudante para estudante, quando a gente vê que uma relação não está muito boa, tipo salas de aula que não estão se dando bem, a gente usa os círculos para isso. [...] O nosso conselheiro é forte nisso e a nossa gestora também, mas as salas também tomam parte muito dessas coisas. Essa escola tem muitos alunos que gostam de se envolver, alguns tem a escola como uma casa, essa escola traz isso para [...] Quando a gente vê os conflitos serem resolvidos a gente pensa “ah aquilo tá dando certo, a situação está boa, tem jeito”. (A1R1)

É visível que a gestão, através das práticas restaurativas, tem gerado a mudança no comportamento de alguns estudantes e docentes que passaram a utilizar alternativas dialogadas de lidar com o conflito, as vezes sem esperar a gestão ou partir para a violência. Embora não seja postura unânime, percebemos os efeitos que as práticas têm gerado na escola.

Apesar de a maioria expor um conhecimento geral sobre os tipos, periodicidade das práticas e afirmar que houve uma aceitação por parte dos atores, observamos que a coordenadora pedagógica ressalta a relevância da temática, mas denota pouco envolvimento, se referindo à prática restaurativa da escola como restrita a prática da gestora. Outro fator em contraponto com as práticas restaurativas no lidar com os conflitos e violências refere-se às afirmações sobre a presença da gestão como inibidora dos conflitos e violências, o que de certa forma contradiz com alguns princípios em trabalhar pelo diálogo, em ouvir o outro e não em impor ou punir o aluno envolvido numa situação conflituosa ou violenta.

Eu, particularmente, gostei dessa proposta da gestora (GGEF) em trabalhar com gênero, eu tenho leitura sobre e acho interessante. As outras pessoas inicialmente ficaram sem entender como funcionaria, mas, com o decorrer da prática dos círculos, a aceitação foi boa. Até os professores com uma linha mais positivista acham interessante. Agora mais do que tudo, a presença da gente é importante na escola, uma escola sem coordenação, gestão, sem que possa se apoiar, nem que tire o aluno da sala e converse com ele, as vezes o aluno está com a cabeça muito esquentada e daí eu

peço para ele ir para casa pensar e no outro dia ele volta. No geral há a aceitação dos segmentos. **(GCPF)**

Apesar da abertura para as práticas e aceitação por parte dos sujeitos escolares, percebemos como um dos impasses a pouca/ não responsabilização da própria equipe gestora para com o projeto. Há uma relação saudável, amistosa no cotidiano das ações, no entanto, com relação ao projeto vemos que há uma resistência, em que a vice-gestora e a coordenadora atribuem essa prática a uma proposição própria da gestora, com pouco envolvimento e tecendo críticas às etapas e/ou atividades que não funcionaram. Este aspecto tende a desarticular e sobrecarregar a gestora na continuidade das práticas, dando indícios de que a escola só venha a funcionar restaurativamente com a presença dela, fato este que acaba sendo percebido e sentido pelos professores e alunos.

Com relação à **reorganização da escola por meio das práticas de justiça restaurativa** e influência da função gestora, percebemos que os sujeitos citam a *diminuição de conflitos e aproximação entre os alunos, também a busca de reorganização na rotina, a presença maior da gestão para ouvir o aluno, a criação de disciplina e espaço próprio para aplicação das práticas.*

Diminuiu as brigas, pessoas se aproximaram mais, alunos que não gostavam dos professores, depois disso começaram a tratar eles de forma diferente, porque também a gestora (GGEF) fazia esse trabalho dos círculos com os professores, separado da gente. Aí não só os alunos, mas os professores começaram a entender um pouco do projeto. **(A1R2)**

Sim, a escola está bem mais organizada, existe muitas coisas tipo... a rotina da escola está bem mais organizada, professores, alunos, as aulas, os círculos, os projetos. Antes tinha muita desorganização, eram alunos que não entravam dentro de sala, muitos alunos passeando nos corredores. A gestão era presente, mas era como se a gente não sentisse isso. Nossa gestão tem as portas abertas, mas antes a gente não buscava, hoje a gente busca. E também os professores melhoraram, são mais exigentes, profissionais. **(A1R1)**

A escola buscou se organizar tendo um espaço próprio, tentar abraçar vários professores porque a gente tá em contato direto com os meninos. Colocar numa agenda os círculos, como a gestora citou, de 15 em 15 dias, ter um grupo de apoio (Coletivo Mulher e Vida), ampliar a rede. As meninas do coletivo que já fazem parte da escola, então trazer parceria, fazer um ambiente próprio, envolver todo mundo, conhecer. Então os alunos sabem o que é, o formato de reunião com os professores ter o círculo e a gestora está sempre divulgando. **(P3F)**

Percebemos, portanto, que a escola reorganizou-se sob várias questões, tanto sua rotina, seu currículo, formas de olhar e lidar com o outro, abertura para a comunidade através do Núcleo de Práticas Restaurativas, bem como nas relações, o que demonstra que a gestão possibilitou essa mudança através das práticas restaurativas, mas que essas práticas por si só

não geraram essas ações isoladas, mas dependeram da postura da gestora que, para nossa percepção, se fez aberta e democrática.

A gestão aponta para outras mudanças a partir das práticas restaurativas, ressaltando que antes de introduzi-las nesse espaço, já tinham esse olhar humanizado, sendo esta uma estratégia que contribuiu para dar continuidade a esse olhar. Ela aponta como mudanças: *a postura e relação com/do corpo docente em parar para trabalhar o conflito e em propor soluções na busca de tratar dessas situações para que não ocorram novamente.*

Foi uma mudança realizada desde o momento em que começamos a assumir a gestão, a gente sempre teve esse olhar humanizado. Só que chegou um momento que a gente precisava de algum subsídio ou embasamento para lidar com essas situações de conflito e violência e de também buscar um melhor relacionamento com a comunidade, porque é uma comunidade muito difícil que destrói a escola. [...] A escola se reorganiza a partir de qualquer momento em que precisar trabalhar com conflito ou violência, ela para e os professores vão redirecionando. Mês passado os professores pararam duas vezes para ver as situações dessa turma e propor soluções, a gente não torna as questões uma bola de neve, a gente para para reajustar. Outra questão que a gente fez foi a reestruturação de um espaço para trabalhar o Eu vejo flores, aonde são realizados os círculos. (GVGF)

A gente teve que conversar com os professores e deixar eles cientes e que em dado momento a gente precisaria pegar as meninas e levar pra poder fazer o círculo e a gente ouviu a aceitação e compreensão deles. Então, naquele momento, a gente vai na sala e diz que vamos ter um momento com círculo e vai chamar as meninas para a vivência. [...] foi uma negociação e eles entendem porque há uma necessidade e urgência em trabalhar com as meninas, embora eles possam não fazer, alguns não fazem, mas acham importante e necessário. (GGEF)

Esse novo olhar dos professores em não se deter somente ao desenvolvimento do conteúdo, propicia uma mudança nas relações, bem como na visão que alunos e professores passarão a construir em relação ao outro, considerando que esse olhar aproxima esses atores que se encontram muitas vezes em posições conflitantes.

A respeito de como a **escola lida com as situações de injustiça e a influência** da função gestora, as alunas afirmam que a gestora busca resolver as situações por meio da conversa ou com os pais, remetendo a uma ação que já aconteceu: “Ela sempre tem o mesmo meio pra tudo. Ela resolve primeiro na conversa; se não resolver, vem os pais e, se for alguma coisa mais grave, aí vem instâncias maiores para resolver” (A1F7). Percebemos que por se tratar de algo que já aconteceu, essas situações se aproximam de como a escola lida com as violências, tentando resolver inicialmente pelo diálogo e quando não atendido, busca-se as resoluções corriqueiras e/ou instâncias superiores.

Abaixo, elencamos uma situação relatada pelas alunas em que estas se sentiram injustiçadas e comentaram como a escola lidou através da ação da gestora:

**A1F6:** essa situação da menina que disse ao menino que *não se misturava com ele porque era negro*. A diretora mandou todo mundo se abraçar e eu achei nada a ver. **A1F2:** porque a menina fez o maior racismo com o menino e todo mundo tem que pagar! Não, era para ela chegar e ter que abraçar ele e pedir desculpas, mas não, foi todo mundo que se abraçou. A gente pagar pelo que ela fez. **A1F1:** Nos outros casos, a escola tenta ao máximo ser pacífica, conversa, chama os pais se necessário... **A1F4:** mas não resolve nada... porque só fica conversando e a gente não tem paciência. **A1F2:** e tem gente que não quer parar para escutar, finge que não está nem aí. **A1F1:** é porque a escola tenta resolver pacificamente, mas a gente, não. A gente já quer ir na porrada, chegar lá e resolver né? A gente resolve primeiro para depois a gestão resolver.

Observamos nesse recorte a aproximação estabelecida pelo grupo de alunas (a maioria negras) entre a injustiça e violência, já tratado tanto por Botler (2016) quanto por Schilling (2013), bem como a necessidade por parte delas de uma resolução punitiva para quem cometeu o ato. Este fato denota referência ao princípio de justiça retributiva, em que as alunas consideram como justo retribuir, ou seja, “pagar pelo que fez”. Assim, elas consideram que o ato de abraçar é uma punição que deveria ser cumprida apenas por quem cometeu o racismo com o colega.

Diante desse fato, e na compreensão de como as práticas de justiça restaurativa ocorrem na escola, corroboramos com Estevão (2002) e Siqueira (2017), quando reforçam que vários princípios e visões da justiça permeiam o espaço escolar, uns de caráter mais hedonista, punitivo e outros com uma visão mais comunitarista e restaurativa, em que os valores são construídos e dialogados com vistas a lidar com as conflitualidades. Apesar da abertura, percebemos que não é tarefa fácil para a gestão da escola lidar com essas situações devido à variedade de percepções do que é justo e injusto.

Cada um tem uma percepção do que é justiça e injustiça. Há situações que quando se pega um aluno muito problemático em sala de aula e se aplica a justiça restaurativa nele, há professores que são totalmente contra e que nessas situações já tinham punido. Isso vai de cada um porque cada um tem a sua visão do que é justiça, a justiça restaurativa para alguns não existe, então há essa discordância sempre. **(P1M)**

Apesar da dificuldade em lidar com os atores, reforçamos que possibilitar uma visão do conflito enquanto reconhecimento e negociação, promove a construção de princípios comuns pelos atores, o que pode vir a desencadear relações mais justas e legitimadas. Percebemos que a gestão da escola busca lidar com as conflitualidades através da justiça restaurativa e, quando

esta não obtém sucesso, medidas convencionais são tomadas, mas acredita que pode inicialmente resolver pelo diálogo como garantia de um mínimo de justiça.

Em último caso a gente tem as transferências externas. A gente tem as transferências de turno pela questão da faixa etária, de não adequação. Mas a gestora sofre quando há essa questão de ter que transferir um aluno. [...] A gente costuma não fazer isso, só em casos extremos ou a pedido dos pais; mas a gestora evita bastante porque deixar de mão, às vezes, é um fio para o aluno mergulhar nas drogas, violência, no que a sociedade oferece. **(GCPF)**

Quando existe uma injustiça, a primeira coisa é que eu fico danada, solto toda a raiva só, e depois eu paro para ver o que eu vou fazer e aí como a coisa já aconteceu. Eu tenho que ver legalmente o que eu posso fazer, se eu posso reverter aquele ato que foi injusto. Infelizmente a injustiça já aconteceu, então o que eu posso fazer legalmente pra reverter aquilo ali, aí eu vou para a lei, eu ligo, mando ofício, pra tentar resolver. **(GGEF)**

A gestora compreende a violência como algo que já ocorreu que é difícil de lidar, mas também que inviabiliza a possibilidade da justiça. A justiça restaurativa na realidade pesquisada apresenta-se como estratégia e alternativa para lidar com os conflitos, compreendendo essa visão como aquela que contempla reparar não o erro, mas as relações que foram afetadas, no sentido de coresponsabilizar, escutar e propor ações na construção de outra forma de se relacionar. (ZEHR 2008, PALLAMOLLA, 2009, MELO, 2005). Esta perspectiva se aproxima do princípio de justiça comunitarista, tendo em vista que esta tem como premissa a construção de valores e critérios localmente, isto é, o que é considerado enquanto justo diz respeito às relações construídas pelo meio e grupo social pertencente, o que tende a reduzir as injustiças.

Nesse capítulo fizemos um recorte sobre as práticas restaurativas e a função gestora. Percebemos, desde as situações como a escola lida com os conflitos e violências, a como foi todo o processo de implantação das práticas restaurativas, que há uma influência significativa da figura da gestora como liderança no movimento de mudança da cultura escolar relativa às práticas punitivas. Tanto alunas, professores e até a equipe pedagógica se reportam a ela como idealizadora e coordenadora dos esforços, o que permite entender que não basta seu esforço pessoal, mas é necessário que o coletivo se empenhe.

Observamos que além do projeto e práticas que influenciam alguns dos docentes, a escola apresenta estratégias para lidar com os conflitos e violências como a utilização do caderno de ocorrências num formato mais abrangente em que traça um perfil do aluno e o compreende nas relações com os demais e na sua aprendizagem, bem como a prática do professor conselheiro, em que responsabiliza docentes em cada turma a lidar com os problemas e necessidades da classe em que são responsáveis, ampliando a visão do aluno para além do

desempenho. Outra estratégia trazida pela gestão refere-se à presença da equipe gestora, o que possibilita nos alunos o sentimento de pertencimento e preocupação das gestoras para com o cotidiano escolar, bem como auxilia no cumprimento das regras.

Os dados permitem considerar que tanto a posição de liderança e abertura da gestora, que busca dialogar e divulgar seus ideais relativos à prática restaurativa, como a posição da própria equipe com relação ao projeto “Eu Vejo Flores em Você” e às demais práticas restaurativas, vem ganhando força paulatinamente na escola, cativando a todos e ganhando novos adeptos. Compreendemos com Morrison (2005) que o regulamento responsivo, isto é, a construção de regras e de práticas preventivas de lidar com os conflitos, têm influenciado nessa relação.

Isso reforça a compreensão dos atores sobre a relação entre a justiça restaurativa e a gestão democrática nessa escola, em que os sujeitos apresentaram que só foi possível a aplicabilidade dessa vertente devido a postura democrática da gestora, sendo a prática restaurativa uma consequência da forma como a escola é gerida.

Em outros termos, a gestão escolar é peça chave na liderança e coordenação de um esforço coletivo que vai ganhando força na adesão a valores de solidariedade, cooperação, participação, democracia, que se materializam como práticas preventivas aos conflitos e geram uma cultura de paz na escola.

## 7. CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar as possibilidades e limites da prática da justiça restaurativa na organização da escola. Insere-se num contexto de relações sociais marcadas por conflitos, violências e pelo sentimento de injustiça. Considerando que o conflito é consequência ou manifestação da moralidade nas relações sociais, este ocorre quando certo princípio ou regra do grupo social foi quebrado. O desafio da escola, portanto, está em restabelecer a coesão dos grupos que ali se estabelecem, de forma a restaurar relações interpessoais empáticas. Estudamos uma escola pública que escolheu trabalhar com a justiça restaurativa para tal fim, o que discorremos ao longo dessa dissertação.

Procuramos caracterizar programas de intervenção por meio da Justiça Restaurativa, em que descrevemos a motivação, o processo de organização e funcionamento de um projeto deste tipo em uma escola pública de Recife. O projeto “Eu vejo flores em você” foi destinado às alunas envolvidas em situações de conflito e de violência, por meio de encontros especificamente destinados a tal fim, mas seus princípios também passaram, gradualmente, a ser incorporados como práticas desenvolvidas no cotidiano de alunos e de docentes, que abraçaram os princípios restaurativos de diálogo, empoderamento, corresponsabilização e escuta como base para as relações interpessoais.

Os dados coletados e analisados corroboram os trabalhos de Boltanski e Honneth no que diz respeito tanto ao *conflito enquanto negociação*, a partir do regramento das disputas e na luta contra as injustiças percebidas nas relações, em que a justiça entra como um princípio de busca do bem comum através do processo de legitimação (criação de critérios e desenvolvimento crítico para o acordo); quanto ao *reconhecimento*, considerado como a luta dos grupos sociais em manter ou lidar com os valores criados comunitariamente, sendo o conflito entendido como a manifestação contrária aos valores criados pelo grupo social.

Isso pôde ser visto no modo como a escola lida com os conflitos através das práticas restaurativas em que os sujeitos inseridos têm uma compreensão do que venha ser o conflito e das ações que tem sido feitas para trabalhar as relações na escola. Nesta, o conflito *não é negado* mas, pelo contrário, é trabalhado de forma positiva onde os grupos envolvidos constroem critérios e normas para lidar com as situações escolares sem que haja posterior conflito. Isso foi observado na forma como os alunos tentam resolver as problemáticas, bem como na responsabilização de acolhimento dos colegas que se encontram afastados do convívio. Ainda

que não disseminado de forma geral entre todos os atores escolares, esse trabalho tem gerado iniciativa de algumas ações afirmativas que ultrapassam os seus limites, minimizando as violências.

Arendt concebe a violência como um fenômeno instrumental contrário ao poder, isto é, como ações de imposição e opressão ao outro, sem que se recorra ao coletivo e diálogo. O poder, nesse sentido, reporta a mobilização conjunta para se chegar a algo por meio da razoabilidade, que se torna contrário à violência, justamente por ser guiado pela fala, ação e discurso, ou seja, pelo diálogo. A autora nos auxilia, desta forma, a compreender que, apesar da dificuldade de lidar com as violências e violências na escola, é possível efetivar um trabalho de forma afirmativa se pensarmos na perspectiva de se trabalhar o político na escola.

Os princípios incorporados nas práticas coadunam com a concepção de justiça comunitarista, tal como proposta por Walzer, que considera que a justiça é vivida de acordo com as impressões e afirmações compartilhadas entre os membros integrantes do grupo social, o que identifica como local. Sendo assim, o que é considerado enquanto justo é definido coletivamente, o que influencia na escolha dos critérios estabelecidos internamente naquele coletivo para as práticas de justiça restaurativa no ambiente escolar.

Analisamos também como o programa de justiça restaurativa influencia na organização e gestão da escola. Este aspecto nos levou a observar que a visão retributiva da justiça vai, aos poucos, cedendo espaço à visão restaurativa em que os atores presentes buscam soluções aos conflitos através do diálogo com os envolvidos, e quando não se sentem seguros ou amadurecidos para lidar com a situação, recorrem à figura da gestora, que tem em sua identidade e prática, a justiça restaurativa enquanto *modus operandi*. O projeto “Eu vejo flores em você” se configurou como espaço próprio para esse trabalho com o Núcleo de Práticas Restaurativas, planejado para enfrentar os problemas ali existentes. A disciplina Cultura de Paz reconfigurou o currículo à realidade e necessidade da escola, que abrangeu a prática restaurativa ao ensino médio. Além destas estratégias, a gestão reformulou o uso do livro de ocorrências e incorporou o princípio democrático da responsabilização com a figura do professor conselheiro, que afirma a relação de confiança e o compromisso em resolver os problemas. Assim, tanto pelos aspectos físicos e organizacionais, quanto pelos aspectos culturais, os sujeitos escolares assumem outra forma de reagir e intervir nos conflitos que ocorrem na escola.

Identificamos, portanto, mudanças a partir da implantação dos programas citados, que denotam nova postura tanto por parte dos alunos em tentar resolver as situações de forma menos

violenta, quanto dos docentes, que se instrumentalizam por meio de princípios restaurativos e se sensibilizam no olhar para o aluno. Tal mudança encontra resistências, inclusive por parte de membros da equipe gestora que, mesmo assim, terminam apoiando as suas decisões.

Os dados coletados e analisados mostram que na realidade pesquisada ainda pesa o trabalho paliativo e punitivo com relação às violências cometidas, em que os sujeitos reportam a dificuldade em lidar com *o que já aconteceu*. As práticas restaurativas configuram-se ali como forma de resolução dos conflitos de modo a impedir que se perpetuem.

Como dificuldades e oportunidades de reflexão da escola com relação a experiência da justiça restaurativa, percebemos que a gestora abraçou o projeto, divulgou a todos os atores, mas que ainda encontra impasses e falta de envolvimento, sobretudo com relação a sua equipe. Com relação aos alunos, percebemos que eles conhecem o projeto de forma superficial, o que pode acarretar e “resolução momentânea” das situações de conflito, prejudicando a proposta de trabalho preventivo da escola com relação aos conflitos e violências.

Assim, destacamos entre os **impasses** na implantação deste tipo de projeto na organização da escola, a sua dinâmica inerente, que limita o desenvolvimento de ações planejadas em detrimento do “apagar de incêndios”, além da pouca difusão na formação docente, o que se traduz como resistência por parcela dos sujeitos; a cultura da escola em lidar de forma punitiva, em que a regra geral é a culpabilização do “outro”, a parca consideração ao contexto histórico e social dos sujeitos, além da sobrecarga de trabalho da gestora, também se constituem em empecilhos. Assim, dentre os limites, observamos que as novas práticas implementadas ainda não se configuram institucionalmente como instrumento que norteie a escola, o que potencializaria o esclarecimento de um projeto político pedagógico repleto de valores concernentes à lógica comunitarista, mas podem ser vistas como um interessante caminho a perseguir.

Entre as potencialidades deste tipo de intervenção organizacional na escola, destacamos que os sujeitos relacionaram a justiça restaurativa como fruto de uma postura democrática da gestão. Isso nos sinalizou que sem a abertura dos espaços comunicativos e das formas alternativas de lidar com o cotidiano, sobretudo com os conflitos, a perspectiva restaurativa não teria efeito. Daí se conclui que a influência da gestão escolar resulta tanto na reconfiguração das relações interpessoais, em que os atores da escola se sentem mais abraçados, bem como na criação de alternativas estruturais implantadas na escola, a exemplo do núcleo de práticas restaurativas e da disciplina de Cultura de Paz.

Além disso, o processo de sensibilização produziu certo (re)encantamento dos professores envolvidos em lidar com temáticas de alusão à cultura de paz, reflexão nas formas de agir em relação aos conflitos, alteridade, além do seu efeito multiplicador.

Finalmente, quando iniciamos nossa investigação, buscamos observar ações, conversas e até relatos que nos sinalizassem a postura da gestão da escola na relação com as estudantes envolvidas no projeto “Eu vejo flores em você”. O diálogo entre as estudantes entrevistadas no início dessa dissertação mostra alternativas que elas sugerem para efetivação do projeto e das práticas restaurativas na escola, ou seja, engajamento. Mostra também como tais práticas têm tocado estudantes e parte do corpo docente, que se sente integrante na mudança das relações e na busca de uma convivência mais justa. Esse olhar reforça a ideia de que a gestora tem cuidado com os sujeitos imersos no espaço escolar, o que é corroborado com sua postura filosófico-prática.

Esse trabalho possibilitou compreender como a gestão vem lidando com os conflitos de forma a propor uma convivência considerada justa e a sanar as injustiças ali praticadas, tal como expressa Bauman:

Parece cada vez mais provável que a justiça seja um movimento, em vez de um objetivo ou qualquer “estado final” descritível; que ela se manifesta nos atos de identificar e combater injustiças – atos que não indicam necessariamente um processo linear com uma direção, e que sua marca registrada é uma perpétua auto-desaprovação e descontentamento com o que foi alcançado. A justiça significa sempre querer mais de si mesma. (BAUMAN, 1998, p. 89, Apud. SCHILLING, 2013, p. 5).

Assim, dentre os aspectos que chamaram atenção e que nos permitem tecer considerações a respeito das **possibilidades e limites da prática da justiça restaurativa na organização da escola**, concluímos que a gestão da escola analisada lida com situações de conflitos e injustiças por meio de projetos de justiça restaurativa, de forma a contribuir para transformação das relações conflituosas entre sujeitos, especialmente entre estudantes.

Concluímos que o dilema entre a justiça retributiva e a justiça restaurativa é inevitável, ou seja, coexistem uma perspectiva formal e abstrata de tratar de conflitos e violências, que não considera as relações, mas procura identificar quem cometeu o ato e como será punido, por um lado e, por outro, os princípios restaurativos, que buscam resgatar a relação que foi afetada, promovendo em ambas as partes a escuta, o sentimento de pertencimento e responsabilização através do diálogo. Sobre este dilema cabe à gestão escolar importante papel na opção por tratar dos conflitos e violências via lógica restaurativa. Tal iniciativa

mobiliza os demais sujeitos a incorporarem, paulatinamente, uma cultura comunitarista, solidária, transformadora, o que nos permite relacionar a justiça restaurativa e a gestão democrática, em que ambas se utilizam de valores comuns para lidar com as injustiças presentes no meio escolar.

Os dados permitiram, portanto, confirmar nossa hipótese de que há uma relação entre a gestão democrática e a justiça restaurativa, já que ambas guardam princípios comuns, como a corresponsabilização, o diálogo, a negociação, a partir do regramento das disputas e da luta contra as injustiças percebidas nas relações, em que a justiça entra como um princípio de busca do bem comum através do processo de legitimação, ou seja, da criação de critérios e desenvolvimento crítico para o acordo naquele universo específico.

**REFERÊNCIAS**

- ABRAMOVAY, M. (2005). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>. Acesso em: 13/01/2019.
- ARAÚJO, A. P. Justiça Restaurativa na Escola: Estado do Conhecimento. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?** Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2010.
- ARENDT, H. **Sobre a Revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011
- \_\_\_\_\_. **Da Violência**. Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- ATLAS da Violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil. **IPEA** – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Brasília, DF, 5. jun. 2017. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30253](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253). Acesso em: 20/07/2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1979.
- BARONI, M. C. de S. **Justiça Restaurativa Na Escola: Trabalhando As Relações Sociomorais**. Dissertação de Mestrado (Educação). UNESP, 2011.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BATISTELLA, M. A. **As noções de política e violência em Hannah Arendt**. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.46738&seo=1>. Acesso em: 30/01/2019.
- BECKER, K. L. ;KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, 2016, Issue 2, pp.653-677.
- BOONEN, P. M. **A justiça restaurativa, um desafio para a educação**. Tese de Doutorado. USP, 2011.
- BOTLER, A. **Escola como organização comunicativa**. Tese de Doutorado em Sociologia. Recife: UFPE, 2004.
- \_\_\_\_\_. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161 p.716-732 jul./set. 2016.

- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CARVALHO, P. C. A. de. O problema da comunicação e convivência como causa dos conflitos na escola e o papel do discurso do professor mediador escolar e comunitário. **Revista InterAtividade**, Andradina, SP, v.1, n. 1, 1º sem. 2013.
- CASTRO, D. B. de; MARTINS. P. F. de M. Correlações entre a justiça restaurativa e a comunicação não violenta com a educação. **Revista ESMAT**, 01 Jun2016, Vol.7(9), pp.107-142
- CARDOSO, M. A. **Paz e violência na escola: vozes, ecos e silêncios**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNISINOS, 2012.
- CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, Ano. 4, nº 08 julho/dezembro, 2002.
- CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Edu.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.
- DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? **Revista Internacional de Investigación em Educación**, 01 December 2011, Vol.4(8).
- DIAS, G. R. U.; BOTLER, A. M. H. **Gestão escolar: dilemas entre as políticas gerencialistas e a autonomia na prática gestora**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, 2015.
- DIAS , A. B. F.; MIOTELLO, V. Dialogicidade formal como possibilidade para a liberdade da palavra em práticas de justiça. **Scripta**, 01 Jan 2016, Vol.19(36), pp.387-408.
- DIOGO, D. O. **Práticas de comunicação de gestores escolares e mediação de conflitos: contribuições para políticas de fortalecimento da cultura de paz nas escolas**. Dissertação de Mestrado (Educação). UNICID, 2015.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa: a escola das oportunidades** /tradução de Ione Ribeiro Valle – São Paulo: Cortez, 2008.
- ESQUIERRO, L. M. C. **Violência na escola: o sistema de proteção escolar do governo do estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário**. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano De São Paulo- UNISAL, 2011.
- ESTEVÃO, C. A. V. **Justiça e educação**. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 64, Dez., pp. 107-134, 2002.

- \_\_\_\_\_. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008
- GIMENEZ, C. P. C; DEL'OLMO, F. de S.; ANGELIN, R. Dos direitos humanos e dos conflitos na sociedade líquida pós-moderna. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC** v. 37.2, jul./dez. 2017.
- FANTE, C. A. Z. **Fenômeno *bullying* e suas consequências psicológicas**. Disponível em: < <http://www.psicologia.org.br/internacional/psic184.htm-30k>>. Acesso em: 15/01/2019.
- FERREIRA, I. K. **BAUMAN e o desencantamento com o coletivo: a geração de conflitos**. Disponível em: <https://iversonkfadv.jusbrasil.com.br/artigos/393669283/bauman-e-o-desencantamento-com-o-coletivo-a-geracao-de-conflitos> Acessado em: 21/01/2019.
- FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, 77:11-39, 2009.
- GOMES, W. de A. e S. **Análise da implantação de um projeto escolar para prevenção e superação do bullying**. Dissertação de Mestrado. UCB, 2013.
- GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.
- GROSSI, P. K. ; SANTOS, A. M.dos. Fenômeno Bullying: desvendando esta violência nas escolas públicas de POA. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v. 7 n. 2 p. 286-301. jul./dez. 2008.
- GUIMARÃES, M. I. M. **Práticas restaurativas: alternativa de mediação de conflitos na escola uma opção pela humanização das relações**. Dissertação de Mestrado, UMESSP, 2013.
- LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19
- LIMA, A. de. **Conselhos escolares em situações de indisciplina e/ou violência: discursos de conselheiros em três escolas públicas**. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, 2016.
- LUCIENNE, C. e MENDONÇA, B. A. Breve Percurso da Justiça Restaurativa em Pernambuco In: PELIZZOLI, M.L. (org.) **Justiça Restaurativa: caminhos de pacificação social**. Caxias do Sul / Recife: EDUCS / EDUFPE, 2016.
- MACHADO, C.; MARTINS, A. M. Gestão escolar: desafios na mediação das relações de convivência. **Política e Gestão Educacional**, 01 August 2017, pp.350-362
- MANGINI, R. C. R. **Justiça restaurativa no cotidiano escolar: uma alternativa para a solução de conflitos**. Dissertação de Mestrado. - UNISO, 2010.

- MCCOLD, P. & WACHTEL, T. (2003). **Em busca de um paradigma:** uma teoria de justiça restaurativa. Trabalho apresentado no XIII Congresso Mundial de Criminologia, 10-15 agosto, Rio de Janeiro.
- MEDEIROS, M. G. L. **Mediação de Conflitos no Espaço Escolar:** linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPI, 2013.
- MELO, E. R. Justiça Restaurativa e seus desafios histórico-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In M. T. BASTOS, C. LOPES & S. R. T. RENAULT (Orgs.). **Justiça Restaurativa:** Coletânea de Artigos (pp. 53-78). Justiça para o Século 21: Instituto Práticas Restaurativas. Brasília: MJ e PNUD, 2005.
- MICHAUD, Yves-Alain. **A violência.** São Paulo: Ática, 2001.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MOFARREJ, G. J. C. **Situações de conflito no contexto escolar:** propostas dialógicas em busca da construção de cultura de paz. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2016.
- MORRISON, B. Justiça restaurativa nas escolas. In C. SLAKMON, R. C. P. De VITTO & R. S. G. Pinto. **Justiça Restaurativa** (Cap. 14). Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNDU, 2005.
- NEVES, P. R. da C. **As meninas de agora estão piores do que os meninos:** gênero, conflito e violência na escola. Dissertação de Mestrado. USP, 2008.
- OLIVEIRA, A. I. **Educação e justiça no cenário da pós-modernidade.** Dissertação de Mestrado. UERJ, 2014.
- OLIVEIRA, H. R. de. **Educação em direitos humanos e a mediação como ferramenta na gestão da violência escolar:** o caso da escola estadual de ensino médio e fundamental Jorge Teixeira. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIR, 2013.
- OLIVEIRA, W. F. De; GUIMARÃES, M. R. **O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na educação.** Disponível em: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article809>. Acessado em: 03/02/2019.
- PALLAMOLLA, R. P. **Justiça restaurativa:** da teoria a prática. São Paulo: IBCerim, 2009.
- PARDO, D. W de A; NASCIMENTO, E. P do. A moralidade do conflito na teoria social: elementos para uma abordagem normativa na investigação sociológica. **Rev. Direito GV** vol.11 no.1 São Paulo Jan./June 2015.

- PELIZZOLI, M.L. (org.) **Justiça Restaurativa: caminhos de pacificação social**. Caxias do Sul / Recife: EDUCS / EDUFPE, 2016
- PELIZZOLI, M.L.A importância da Justiça Restaurativa - em direção à realização da justiça In. **Cultura de Paz – gênero e diversidade**. Recife: Editora da UFPE, 2014
- PRANIS, K. **Processos circulares: teoria e prática**. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- RAMOS, K. R. R. **Cultura De Paz Na Escola: Um Estudo Sobre Mediação De Conflitos Em Escolas Públicas Do Ceará**. Dissertação de mestrado. UECE, 2017.
- SALIBA, M. G. **Justiça Restaurativa como perspectiva para a superação do paradigma punitivo**. Dissertação de mestrado. FUNDINOPI, 2007.
- SALVADORI, M. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. **Conjectura**,v.16, n. 1, jan./abr. 2011.
- SANTANA, C. da S. **Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. Dissertação de mestrado. UNESP, 2011.
- SANTOS, M. L. dos & GOMIDE, P. I. C. **Justiça restaurativa na escola: aplicação e avaliação do programa**. Curitiba: Juruá editora, 2014.
- SCHILLING, F. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? **Educação e Pesquisa**, vol.39 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2013.
- SCHILLING, F., ANGELUCCI, C. B. Conflitos, Violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.694-715 jul./set. 2016.
- SCHULER, B. **VEREDITO - Escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si**. Tese de Doutorado. PUCRS Porto Alegre. 2009.
- SILVA, K. C. da. **Gestão escolar democrática: relações de poder como mediação na prevenção e redução das violências nas escolas**. Dissertação de mestrado. UFPE. 2013.
- SIQUEIRA, J. N. C de. **Contribuições da Gestão Escolar Democrática nas concepções de Democracia e Justiça de estudantes**. Dissertação de mestrado. UFPE 2017.
- SOARES, P. P. G. **As manifestações do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) acerca da resolução de conflitos: estudo sobre os elementos que constituem essa função nas escolas públicas da rede estadual paulista**. Dissertação de Mestrado. PUCSP, 2016.
- SOUZA, C. A. F. de. **Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos: Um estudo de caso centrado no Professor Mediador Escolar e Comunitário**. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2012.

- SOUZA, L. P. de. **Violência escolar:** um estudo a partir das representações de professores e gestores. Dissertação de Mestrado. UFMS, 2013.
- SOUZA, M. C. C. de. Depressão em Professores e Violência Escolar. **Notandum 16** ESDC / CEMOrOC-Feusp / IJI- Universidade do Porto, 2008.
- SOUZA, A.R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.25, n.03, p.123-140, dezembro, 2009.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. 2001, vol.27, n.1, pp.87-103.
- TORRES, N. V. ; ARAUJO, E. L. de. O observatório da educação e as questões de gênero e violência escolar: confronto entre meninas. **Interfaces da Educação**, 01 June 2015, Vol.6(16), pp.90-102 .
- VENAS, R. F. **Gestão Escolar e Violência:** um estudo de caso sobre as ações gestoras em situações de violência. Dissertação de Mestrado (Educação). UFBA, 2008..
- VITA, A. de. **A justiça igualitarista e seus críticos** – São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZEHR, H. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

## APÊNDICE A

### ROTEIROS DE ENTREVISTAS

#### **GESTOR:**

#### **EIXO 1: PERFIL DO GESTOR**

1. Tempo na escola: ( ) menos de 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos ( ) mais de 10 anos.
2. Tempo como gestor na escola: ( ) menos de 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos ( ) mais de 10 anos.
3. Como se deu o processo de ingresso na função de gestor escolar?
4. Como funciona seu cotidiano? Quais as prioridades da gestão?
5. Como fazer desta escola uma escola justa?

#### **EIXO II: GESTÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIAS**

1. Quais as diferenças entre conflito e violência na escola?
2. Quais são os tipos de conflitos e violências que ocorrem nesta escola? Estas ocorrências são registradas?
3. Como a escola lida com as situações de conflitos e violências?
4. Estas situações demandam intervenções da sua parte?
5. Quais as principais dificuldades enfrentadas por conta destas ocorrências na escola?
6. Qual relação você estabelece entre uma escola democrática e o enfrentamento das violências?

#### **EIXO III: JUSTIÇA E JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA**

1. Para você, o que é justiça?
2. E o que é justiça restaurativa?
3. Como surgiu o interesse em trabalhar a justiça restaurativa na escola?
4. Como se deu o processo de implantação da JR na escola? Como ele foi institucionalizado na escola?
5. Existem ações que aproximam/informam ou que envolvem o corpo docente e pedagógico na prática da JR? Quais?
6. Como foram selecionadas as situações para serem trabalhadas a JR?
7. Qual tipo de prática da JR é abordado? (círculos restaurativos). Qual a periodicidade da prática, o alcance aos alunos, turmas professores?
8. As práticas JR têm gerado resultados? Como estes vêm sendo registrados/analísados? O que tem mudado na convivência e no cotidiano da escola?
9. Como os demais atores lidam ou lidaram com o processo de implantação e vivência da JR?
10. Como a escola buscou se (re)organizar a partir do processo de JR?
11. Para você, qual a relação entre **a justiça restaurativa e a gestão democrática**?
12. Quais são as dificuldades encontradas a partir da aplicação da JR?
13. Como a escola lida com as situações de injustiça?

**PROFESSOR/EQUIPE PEDAGÓGICA:****EIXO 1: CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO**

1. Tempo de docência: ( ) menos de 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos ( ) mais de 10 anos.
2. Tempo em que atua na instituição: ( ) menos de 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos ( ) mais de 10 anos.

**EIXO II: GESTÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIAS**

1. Quais as diferenças entre conflito e violência na escola?
2. Quais são os tipos de conflitos e violências que ocorrem nesta escola? Estas ocorrências são registradas? Existe alguma ação ou projeto com vistas a prevenção/redução das violências?
3. Como a escola lida com as situações de conflitos e violências?
4. Estas situações demandam intervenções da sua parte?
5. Quais as principais dificuldades enfrentadas por conta destas ocorrências na escola?
6. Qual relação você estabelece entre uma escola democrática e o enfrentamento das violências?

**EIXO III: JUSTIÇA E JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA**

1. Para você, o que é justiça?
2. E o que é justiça restaurativa?
3. Como surgiu o interesse em trabalhar a justiça restaurativa na escola?
4. Como se deu o processo de implantação da JR na escola? Como ele foi institucionalizado na escola?
5. Existem ações que aproximam/informam ou que envolvem o corpo docente e pedagógico na prática da JR? Quais?
6. Como foram selecionadas as situações para serem trabalhadas a JR?
7. Qual tipo de prática da JR é abordado? (círculos restaurativos). Qual a periodicidade da prática, o alcance aos alunos, turmas professores?
8. As práticas JR têm gerado resultados? Como estes vêm sendo registrados/analizados? O que tem mudado na convivência e no cotidiano da escola?
9. Como os demais atores lidam ou lidaram com o processo de implantação e vivência da JR?
10. Como a escola buscou se (re)organizar a partir do processo de JR?
11. Para você, qual a relação entre a justiça restaurativa e a gestão democrática?
12. Quais são as dificuldades encontradas a partir da aplicação da JR?
13. Como a escola lida com as situações de injustiça?

**ALUNOS:****EIXO 1: REGISTRAR PERFIL ALUNOS (TURMA, FAIXA ETÁRIA)****EIXO II: GESTÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIAS**

1. Para você o que é conflito? E o que é violência na escola?
2. Quais são os tipos de conflitos que ocorrem na escola? E as violências? Existe algum tipo de registro dessas situações? Como é feito?
3. Como a gestão lida com as situações de conflito? E de violência? Existe alguma ação ou projeto com vistas a prevenção/redução das violências?
4. Quais as principais dificuldades enfrentadas na escola?

**EIXO III: JUSTIÇA E JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA**

1. Para você, o que é justiça? Cite exemplos
2. Você já sofreu ou presenciou alguma situação de injustiça nesta escola? Pode relatar?
3. Como a escola lida com as situações de injustiça?
4. Para você o que é justiça restaurativa?
5. Como surgiu a justiça restaurativa na escola? Em qual (s) projeto (s) se insere?

6. Existem ações que aproximam/informam ou que envolvem os alunos na prática da JR? Quais?
7. Quais situações que vocês viram ou souberam em que foram realizados os círculos restaurativos? (Qual periodicidade da prática, o alcance aos alunos, turmas professores)
8. Vocês percebem algum resultado a partir dessas práticas? O que tem mudado na convivência e no cotidiano da escola?
9. A escola mudou em algo a partir do processo de JR? Como?
10. Você acha que a prática da JR tem proporcionado relações mais justas?
11. Você teria críticas a este projeto?

**APÊNDICE B**  
**IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS**  
**RESTAURATIVAS**

Nº	SUJEITO	FUNÇÃO	OBSERVAÇÃO
1	<b>A1FR1</b>	Aluna Representante de turma 1º Ano	Conhece as práticas, participou com a gestora da implantação do projeto, conhece a gestão.
2	<b>A1FR2</b>	Aluna Representante de turma 1º Ano	Conhece as práticas de forma superficial, participou com a gestora da implantação do projeto
3	<b>A1F1</b>	Aluna 1º Ano	Conhece as práticas de forma superficial, participou com a gestora da implantação do projeto
4	<b>A1F2</b>	Aluna 1º Ano	Conhece as práticas de forma superficial, participou com a gestora da implantação do projeto
5	<b>A1F3</b>	Aluna 1º Ano	Não acredita que as práticas restaurativas solucionem os problemas da escola.
6	<b>A1F4</b>	Aluna 1º Ano	Demonstra falta de conhecimento quanto a temática e o cotidiano da escola.
7	<b>A1F5</b>	Aluna 1º Ano	Demonstra falta de conhecimento quanto a temática e o cotidiano da escola.
8	<b>A1F6</b>	Aluna 1º Ano	Conhece as práticas de forma superficial, participou com a gestora da implantação do projeto
9	<b>A1F7</b>	Aluna 1º Ano	Demonstra conhecimento parcial
10	<b>P1M</b>	Professor de matemática	Se envolveu com as práticas restaurativas implantadas pela gestora, fez formações e utiliza desses princípios em sua prática pedagógica para avaliar junto com os alunos a aprendizagem do bimestre e também para resolução de conflitos esporadicamente.
11	<b>P2M</b>	Professor de Ciências	Se envolveu com as práticas restaurativas implantadas pela gestora, fez formações e utiliza dos princípios restaurativos na sua função como professor Conselheiro.
12	<b>P3F</b>	Professora de Portug. e Cultura de paz	Abraçou a JR, fez formações e realiza praticas restaurativas nas aulas de português e cultura de paz
13	<b>GCPF</b>	Coordenadora pedagógica	Apresenta falta de conhecimento do programa, tem postura “punitiva” e estigmatiza o aluno tido como vulnerável
14	<b>GVGF</b>	Vice gestora	Está com a gestora desde o início da gestão e discorda de algumas posições com base na JR
15	<b>GGEF</b>	Gestora	Implantou o projeto e influenciou as formações e práticas

Fonte: elaborado pela autora.