

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Rafaela Ramalhete Ferraz

**OS NÓS DO *NÓS*: o desenrolar do programa de Justiça Restaurativa na Educação em
Belo Horizonte**

Belo Horizonte
2025

Rafaela Ramalhete Ferraz

**OS NÓS DO *NÓS*: o desenrolar do programa de Justiça Restaurativa na Educação em
Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Priscila de Oliveira Coutinho

Belo Horizonte
2025

F381n
T Ferraz, Rafaela Ramalhete, 1990-
Os nós do NÓS [manuscrito] : o desenrolar do Programa de Justiça Restaurativa na Educação em Belo Horizonte / Rafaela Ramalhete Ferraz. -- Belo Horizonte, 2025.
143 p. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Priscila de Oliveira Coutinho.
Bibliografia: f. 102-115.
Apêndices: f. 116-143.

1. Programa Nós - Justiça Restaurativa na Escola (Belo Horizonte) -- Avaliação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Justiça restaurativa -- Teses. 4. Justiça restaurativa nas escolas -- Teses. 5. Bullying nas escolas -- Prevenção -- Teses. 6. Violência escolar -- Prevenção -- Teses. 7. Paz -- Estudo e ensino -- Teses. 8. Ambiente escolar -- Administração de conflitos -- Teses. 9. Educação -- Políticas públicas -- Teses. 10. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Coutinho, Priscila de Oliveira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.5

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA
RAFAELA RAMALHETE FERRAZ

Realizou-se, no dia 17 de fevereiro de 2025, às 14:00 horas, na sala 5102 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1560ª defesa de dissertação, intitulada *Os nós do NÓS: o desenrolar do programa de Justiça Restaurativa na Educação em Belo Horizonte*, apresentada por RAFAELA RAMALHETE FERRAZ, número de registro 2023650792, graduada no curso de DIREITO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Priscila de Oliveira Coutinho - Orientador (UFMG), Prof(a). Flávia Inês Schilling (USP), Prof(a). Valeria Cristina de Oliveira (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: APROVADA. Ressalta que se trata de trabalho muito bem escrito e muito bem organizado, com excelente estudo de caso sobre tema relevante e urgente, A banca recomenda fortemente a divulgação da pesquisa em artigos científicos e a publicação da dissertação em livro. A comissão indica também, dada a qualidade excepcional do trabalho, o envio da dissertação para concursos de trabalhos acadêmicos de áreas temáticas pertinentes.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2025.

Prof(a). Priscila de Oliveira Coutinho (Doutora)

Prof(a). Flávia Inês Schilling (Doutora)

Prof(a). Valeria Cristina de Oliveira (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Valeria Cristina de Oliveira, Membro de comissão, em 18/02/2025, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Priscila de Oliveira Coutinho, Professora do Magistério Superior, em 19/02/2025, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Flávia Ines Schilling, Usuário Externo, em 19/02/2025, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3982775 e o código CRC 7DED7F84.

AGRADECIMENTOS

Não acredito que as palavras deem conta de expressar todo o meu reconhecimento pelo apoio e afeto que tive durante essa jornada, mas me desafiei a escrever algumas.

“O primeiro pedaço de bolo” vai para a minha mãe, Vera Lucia, minha companheira de vida e maior incentivadora dos meus estudos, por todos os sacrifícios feitos para dar conforto a mim e ao meu irmão.

Agradeço, na sequência, ao meu pai, Plínio, pela compensação que tem dado, bem como ao meu irmão, Ádamo, ao meu namorado, Ícaro, e à minha cunhada, Janaina, por enxergarem partes de mim que eu ainda não vejo.

Durante minha estadia em Belo Horizonte, tive o prazer de compartilhar os dias com Diego, uma inesperada amizade de república que me deu tantas coisas: livros, amigos, momentos, músicas e passeios.

Recordo também outras amigas e amigos meus, dos meus pais, dos meus irmãos e do meu namorado que, de certa forma, servem-nos de base para que a nossa convivência fosse enriquecida e a nossa rotina, mais leve.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Priscila Coutinho, por toda a atenção comigo e contribuições à pesquisa, por ser um exemplo de dedicação e por me oportunizar o estágio docente.

Aos colegas e professores do programa da pós-graduação, pelas trocas de vivências e indicações, ainda mais para quem mal tinha pisado em Belo Horizonte, demonstrando que é possível alinhar afeto e conhecimento acadêmico.

Aos participantes da pesquisa, pela pronta disponibilidade e cordial colaboração para que ela pudesse acontecer.

Registro minha gratidão às doutoras Flávia Schilling, Fernanda Rosenblatt e Valéria Oliveira e ao doutor Guilherme de Alcântara por aceitarem o convite de participarem da banca, enriquecendo este trabalho.

A minha professora Maria Carolina Carneiro, que me orientou durante a iniciação científica na Pedagogia e seguiu me apoiando, como na elaboração do projeto desta pesquisa e até me convidando para palestrar sobre o tema.

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo programa de bolsas que, junto ao suporte parental, possibilitou que eu me mudasse de estado para me dedicar exclusivamente aos estudos.

RESUMO

Em atenção à expansão da Justiça Restaurativa como política pública no âmbito educacional brasileiro e com o intuito de aprofundar a compreensão sociológica das práticas restaurativas em escolas, esta pesquisa analisou a elaboração e implementação da Justiça Restaurativa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Embora implementada em escolas brasileiras há quase duas décadas, a Justiça Restaurativa ainda carece de dados institucionais robustos e de consenso na literatura sobre os seus impactos. O vasto mapeamento da literatura nacional, que precedeu o estudo de caso realizado, indicou que a operacionalização da Justiça Restaurativa na Educação enfrenta desafios que podem ser classificados em duas categorias relativamente distintas: operacionais e teórico-críticas. O estudo de caso em Belo Horizonte envolveu análise documental, cerca de quinze horas de observação das reuniões institucionais e treze entrevistas semi-estruturadas com diferentes profissionais ligados à política. A análise dialogou, especialmente, com obras de Sennett (2004, 2009, 2013), Freire (1987, 1996, 2023), Ball, Maguire e Braun (2016) e autores da Justiça Restaurativa, como Boyes-Watson e Pranis (2011, 2015) Evans e Vaandering (2018), Pranis (2010) e Zehr (2020a, 2020b). O *NÓS* se apresentou como uma proposta que mobiliza diversos órgãos do poder público, do sistema de Justiça e da Educação. Além deles, comporta também especialistas, chamados de tutores, vinculados ao programa para ministrarem os cursos de formação de facilitadores. Os resultados da investigação indicam que a implementação da Justiça Restaurativa permanece incipiente, muito em razão de entraves operacionais, relativos à falta de articulação entre escolas e órgãos responsáveis. Emergiram também relevantes desafios de base teórico-crítica, embora explorados por poucos, como a compreensão da comunidade escolar e as tensões na hierarquia das relações escolares. Ademais, identificou-se a necessidade de maior clareza sobre a definição e os objetivos das práticas restaurativas, bem como de mecanismos que garantam a sua continuidade e avaliação. Nas três escolas cujas gestoras foram entrevistadas, foram identificados três cenários distintos: um com adoção mais estruturada; outro em que o programa foi interpretado como um projeto que se encerrava com seu plano de ação; e o último, em que a Justiça Restaurativa foi vista como uma ferramenta à disposição da escola, mas ainda sem uso. Desse modo, ainda que haja um interesse dos órgãos gestores do *NÓS* em manter o programa, para que a Justiça Restaurativa se consolide como política pública, é preciso que se efetivem algumas ações, tais como: ajustar o foco para a área educacional; estreitar relações com as escolas, de preferência, para além da equipe gestora; afinar as atribuições dos órgãos envolvidos, do Comitê-Gestor do programa, dos tutores e das Câmaras de Práticas Restaurativas de cada escola; garantir uma oferta de formações mais densas sobre o tema e assuntos correlatos, de modo a serem suportes mais qualificados para a execução das práticas; promover critérios mais consistentes para a definição do perfil dos facilitadores; e aplicar avaliações periódicas, das quais seja possível extrair encaminhamentos para melhoria do processo.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa; convivência escolar; políticas educacionais; cultura de paz.

ABSTRACT

In light of the expansion of Restorative Justice as a public policy within the Brazilian educational context, and with the aim of deepening the sociological understanding of restorative practices in schools, this research analyzed the development and implementation of Restorative Justice in the Municipal Education Network of Belo Horizonte. Although Restorative Justice has been implemented in Brazilian schools for nearly two decades, it still lacks robust institutional data and consensus in the literature regarding its impacts. The extensive review of national literature, which preceded the case study, revealed that the operationalization of Restorative Justice in education faces challenges that can be broadly classified into two categories: operational and theoretical-critical. The case study in Belo Horizonte included document analysis, approximately fifteen hours of observation of institutional meetings, and thirteen semi-structured interviews with various professionals involved in the policy. The analysis drew primarily on the works of Sennett (2004, 2009, 2013), Freire (1987, 1996, 2023), Ball, Maguire, and Braun (2016), as well as key authors in the field of Restorative Justice, such as Boyes-Watson and Pranis (2011, 2015), Evans and Vaandering (2018), Pranis (2010), and Zehr (2020a, 2020b). The *NÓS Program* emerged as an initiative that mobilizes various public authorities, the justice system, and the education sector. In addition, it includes specialists, referred to as tutors, associated with the program to conduct training courses for facilitators. The investigation's results indicate that the implementation of Restorative Justice remains incipient, largely due to operational obstacles related to the lack of coordination between schools and responsible agencies. Significant theoretical-critical challenges also emerged, although explored by few, such as the understanding of the school community and tensions in the hierarchy of school relationships. Furthermore, the need for greater clarity regarding the definition and objectives of restorative practices was identified, as well as mechanisms to ensure their continuity and evaluation. In the three schools whose managers were interviewed, three distinct scenarios were identified: one with a more structured adoption; another where the program was interpreted as a project that concluded with its action plan; and the last, where Restorative Justice was seen as a tool available to the school but not yet utilized. Thus, although there is interest among the managing entities of *NÓS* to maintain the program, the consolidation of Restorative Justice as a public policy still requires addressing several issues, such as refining the focus on the educational sector, strengthening relationships with schools—preferably beyond the management teams—clarifying the roles of the involved entities, the program's Steering Committee, tutors, and the Restorative Practices Chambers within schools; ensuring the provision of more comprehensive training on the topic and related subjects to provide more qualified support for the execution of practices; promoting more consistent criteria for defining the profile of facilitators; and conducting periodic evaluations from which improvements to the process can be derived.

Keywords: Restorative Justice; school environment; educational policies; culture of peace.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados	25
Quadro 2 – Características das escolas	26
Quadro 3 – Classificação dos círculos mais usuais na Educação	38
Figura 1 – Autores citados nas produções brasileiras de Justiça Restaurativa na Educação ...	40
Figura 2 – Presença dos termos referentes à Justiça Restaurativa na Educação	41
Quadro A-1 – Produções selecionadas para a revisão de literatura	116
Quadro B-1 – Palavras buscadas	128
Tabela C-1 – Resultados das buscas	129
Gráfico C-1 – Tipo de produção por ano de publicação	131
Gráfico C-2 – Áreas dos cursos de pós-graduação	132
Gráfico C-3 – Regiões dos cursos de pós-graduação	132
Gráfico C-4 – IES dos cursos de pós-graduação do Sudeste	133
Gráfico C-5 – IES dos cursos de pós-graduação do Sul	134
Gráfico C-6 – Regiões das revistas	135
Quadro C-1 – Municípios mencionados nas pesquisas	137
Quadro D-1 – Blocos de perguntas	139

LISTA DE SIGLAS

Acordo de Cooperação Técnica - ACT
Associação dos Juizes do Estado do Rio Grande do Sul - AJURIS
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD
Base Nacional Comum Curricular - BNCC
Brasil Scientific Electronic Library Online - SCIELO BRASIL
Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional - CIA-BH
Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania - CEJUSC
Comunicação Não-Violenta - CNV
Conselho Nacional de Justiça - CNJ
Conselho Nacional do Ministério Público - CNMP
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
Dados para um Debate Democrático na Educação - D3E
Defensoria Pública de Minas Gerais - DPMG
Diretoria Regional de Educação - DIRE
Educação de Jovens e Adultos - EJA
Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF
Escola Superior da Magistratura da Associação dos Juizes do Estado do Rio Grande do Sul -
ESM/AJURIS
Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública - ENASP
Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ
Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, em inglês
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - GEPEM
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT
Instituição de Ensino Superior - IES
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP
Instituto Terre des Hommes Brasil - TDH Brasil
International Institute for Restorative Practices - IIRP
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB
Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar - MESC
Ministério da Educação - MEC
Ministério Público de Minas Gerais - MPMG
Núcleos de Orientação e Solução de Conflitos Escolares - NÓS

Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares - NUPEDE
Ordem dos Advogados de Minas Gerais - OAB-MG
Organização das Nações Unidas - ONU
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, em inglês
Projeto Psicólogos e Assistentes Sociais na Educação - Projeto PAS
Plano de Segurança Escolar - PLASE
Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - OASISBR
Professor Mediador Escolar e Comunitário - PMEC
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
Programa Escola Integrada - PEI
Programa de Reconciliação Víctima-Ofensor - VORP, em inglês
Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3
Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto - RELAPAC
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
Termo de Cooperação Técnica - TCT
Tribunal de Justiça de Minas Gerais - TJMG
Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região - TRT-MG
Universidade de São Paulo - USP
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1 O MAPEAMENTO DO CENÁRIO NACIONAL	18
2.2 A DEFINIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.3 O ESTUDO DE CASO: Justiça Restaurativa na RME/BH	24
3 JUSTIÇA RESTAURATIVA: ORIGENS, DEFINIÇÕES, PROCEDIMENTO E ARCABOUÇO JURÍDICO FUNDAMENTAL	28
3.1 MODELOS CIRCULARES	33
3.1.1 Círculo Restaurativo	34
3.1.2 Círculo de Construção de Paz	34
4 JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	39
4.1 TENDÊNCIAS BRASILEIRAS	40
4.2 A POLÍTICA NACIONAL	44
4.3 OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO	50
4.3.1 Aspectos operacionais	52
4.3.2 Aspectos crítico-teóricos	54
5 JUSTIÇA RESTAURATIVA NA RME/BH	57
5.1 A REDE	57
5.2 PRECURSORES DO <i>PROGRAMA NÓS</i>	58
5.3 O <i>PROGRAMA NÓS</i> : Aspectos centrais	59
5.3.1 As justificativas	62
5.3.2 O desenho	63
6 OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NA RME/BH: UM ESTUDO DE CASO	64
6.1 O <i>NÓS</i> PARA ALÉM DAS ESCOLAS	65
6.2 A INTERPRETAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO	68
6.3 TUTORES: O elo frágil	70
6.4 A AUTORIDADE EXTERNA NOS CONFLITOS ESCOLARES	74
6.5 A ACEITAÇÃO DO <i>NÓS</i> NAS ESCOLAS	79
6.6 OS RELATOS DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS	83
6.7 A “INSTITUCIONALIZAÇÃO” NO MUNICÍPIO	90
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97

REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – QUADRO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	116
APÊNDICE B – QUADRO DAS PALAVRAS NORTEADORAS	128
APÊNDICE C – MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	129
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	139
APÊNDICE E – MODELO DE TERMO DE ANUÊNCIA	140
APÊNDICE F – MODELO DE TCLE	142

INTRODUÇÃO

Dentro de uma agenda internacional que vem atribuindo à escola a responsabilidade de solucionar problemas sociais, como a redução da pobreza e da violência, são mobilizados discursos sobre Educação para a paz e igualdade, que serviriam para reverter essas situações. Nesse cenário, temáticas sobre as relações interpessoais no ambiente escolar, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a violência escolar e a saúde mental dos estudantes e professores ganham proeminência tanto como objetos de investigação acadêmica quanto como pautas de políticas públicas. Nessa tendência, a Justiça Restaurativa na Educação vem sendo impulsionada como ferramenta para a melhoria da convivência dentro das escolas brasileiras.

Com o histórico de ter sido inspirada em práticas de justiça e de tomada de decisão de povos ancestrais, a Justiça Restaurativa tem como um de seus expoentes Howard Zehr¹. No Brasil, ela começou a se desenvolver no fim de 2004, por meio do Poder Judiciário, com uma proposta inicial de troca de olhar, do modelo punitivo para o restaurativo (Arlé, 2020). Embora não se limite à esfera jurídica, no âmbito educacional, sua expansão, que vinha ocorrendo de forma mais tímida, agora se alarga por meio de um projeto nacional (Conselho Nacional de Justiça [CNJ]; Ministério da Educação [MEC], 2023). No entanto, ainda está em processo de acomodação às especificidades do campo.

Em linhas gerais, “Justiça Restaurativa” é a expressão que um conjunto de estudiosos passou a usar para nomear métodos de resolução de conflitos que retiram a ênfase da dimensão retributiva – com a punição dos culpados – da Justiça², propondo processos comunicativos que objetivam produzir soluções coletivas entre as pessoas envolvidas.

Embora mais comumente apropriada pelo Direito Penal, trata-se de um instituto sem natureza jurídica definida, isto é, com características amplas e que, portanto, não se limitam a uma categoria conceitual e normativa específica do sistema jurídico. Seu apelo à Cultura de Paz e à Comunicação Não-Violenta (CNV) pareceu estar afinada com demandas de redução de conflitos nos ambientes escolares, e por isso, na virada para o século XXI, ela passou a ser vista como uma diretriz que, em linhas gerais, permitiria reduzir tensões entre as pessoas e estabelecer relações de respeito e confiança (Evans; Vaandering, 2018; Zehr, 2020b).

Entre a enorme variedade de práticas que passaram a ser reconhecidas como

¹ Zehr é um estadunidense com formação em história europeia e que passou a se envolver em questões de justiça criminal a partir da década de 1970, sendo reconhecido como pioneiro da Justiça Restaurativa moderna (Zehr; Braithwaite, 2020).

² Esclarece-se que, nesta dissertação, o termo “Justiça”, sem adjetivação, não faz referência à Justiça Restaurativa, e sim aos órgãos ligados ao sistema jurídico.

integrantes da Justiça Restaurativa, os Círculos de Construção de Paz ganham destaque. Trata-se de uma ferramenta cuja principal referência no Brasil é a escritora estadunidense Kay Pranis³, que trabalha com práticas circulares há cerca de 30 anos.

Resumidamente, eles são organizados por um ou mais facilitadores, têm as falas guiadas por um objeto e devem proporcionar um espaço de compartilhamentos de histórias de forma segura, livre de julgamentos. Os círculos podem ser direcionados a situações menos ou mais complexas, sendo exigidas para este último caso mais preparo dos facilitadores e a combinação de outros procedimentos, como os momentos de pré e pós-círculo. Em geral, os círculos de diálogo são usados em situações mais brandas, como aquelas que visam trabalhar os conflitos de modo preventivo, enquanto os círculos de resolução de conflitos são utilizados nos casos em que, em uma disputa, espera-se um acordo consensual entre as partes (Pranis, 2010).

Cuida-se, portanto, de uma proposta que desperta interesse pelos fins anunciados, mas que exige forte comprometimento para que seja bem elaborada e devidamente executada. Pesquisas nacionais e internacionais relatam os desafios a serem superados para essa empreitada, tais como: i) falta de tempo para planejar e executar e de espaço adequado; ii) rotatividade de profissionais nas escolas, seja por troca de temporário, aposentadoria, afastamento ou exoneração; iii) desconhecimento e falta de aceitação pelos estudantes e profissionais; e iv) ausência de avaliações (Morrison; Thorsborne; Blood, 2005; Denver School-Based Restorative Practices Partnership, 2017; Reis Pereira; Guimarães, 2021; Melo; Oliveira, 2022; Warken, 2022).

A proposta de Justiça Restaurativa passou a se expandir nas escolas brasileiras a partir de 2005, seguida de normativas federais relacionadas à cultura de respeito, tolerância e paz nas escolas, como aparece em um dos eixos do *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3) (Brasil, 2009) e em uma modificação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (Brasil, 2018). Mesmo assim, a literatura nacional encontra dificuldade de avaliar seus resultados devido à escassez de dados e às diversas, e às vezes divergentes, opiniões sobre os efeitos das práticas (Araújo, A., 2013; Botasso; Fernandes, 2021).

Não obstante o pouco conhecimento de seus resultados e a ainda insuficiente documentação de seus efeitos concretos, os órgãos jurídicos vêm se mostrando cada vez mais

³ Pranis, além de atuar como planejadora de Justiça Restaurativa no sistema prisional de Minnesota, dedicou-se à formação de facilitadores de círculos em diversas comunidades, inclusive fora dos Estados Unidos. Com profundo interesse pelas práticas restaurativas, a autora continua aprendendo com povos originários e reconhece a complexidade e diversidade de contextos como o da América Latina (informações mencionadas por Pranis no *Workshop: Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz*, ministrado pela mesma, nos dias 18 e 19 de setembro de 2023 em Belo Horizonte).

empenhados em enraizar a Justiça Restaurativa nas instituições de ensino. Por meio da Resolução n.º 458/2022, o CNJ se comprometeu a fomentar e apoiar a implementação da Justiça Restaurativa em ambientes escolares (CNJ, 2022). Em seguida, declarou o ano de 2023 como o *Ano da Justiça Restaurativa na Educação* (Lourenço, 2023), o que resultou em um acordo com o MEC cujo objetivo é instituir, a nível nacional, o projeto *Justiça Restaurativa nas Escolas* (CNJ; MEC, 2023).

Esse movimento também já vinha ocorrendo em Belo Horizonte, até de forma mais acelerada e robusta. Desde 2018, o município, em uma parceria interinstitucional, desenvolve o *Programa NÓS*, que procura inserir práticas de Justiça Restaurativa nas escolas públicas por meio, por exemplo, da instauração de Câmaras Restaurativas que solucionem os conflitos escolares, evitando a punição e valorizando o diálogo. Em 2023, essa aliança foi reafirmada para durar mais cinco anos e, atualmente, envolve a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), o Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), a Defensoria Pública de Minas Gerais (DPMG) e o Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região (TRT-MG) (SEE *et al.*, 2023). O desenvolvimento relativamente avançado da Justiça Restaurativa em Belo Horizonte motivou a realização da pesquisa aqui relatada.

Para um maior adensamento das justificativas da pesquisa, cabem algumas informações sobre a minha trajetória profissional, que em grande medida colaboraram para a delimitação do tema e para o desenho metodológico da investigação.

Sou advogada e pedagoga. Em que pese ter me graduado em Direito em 2013, antes da finalização do curso de Pedagogia, fui ter contato com os círculos de diálogo apenas em 2019, como professora dos anos finais do ensino fundamental em uma escola do município de Cariacica/ES. No mesmo ano, por integrar o programa do Ensina Brasil, fui contemplada com o curso de facilitadores de práticas circulares para casos menos complexos, ofertado por um órgão judicial, e cheguei a realizar três círculos de diálogo com a colaboração de outros professores facilitadores nos quais participaram diferentes estudantes. Eu desconhecia a existência de círculos para casos conflituosos e do termo “Justiça Restaurativa”.

Em 2022, recém-chegada à escola de um município da mesma região metropolitana do anterior, deparei-me com outro cenário de implementação e funcionamento da Justiça Restaurativa. Relataram-me que alguns coordenadores de turno da rede – responsáveis por tarefas técnico-administrativas nas escolas – haviam feito a formação, mas a maioria dos profissionais da escola onde eu estava não tinha conhecimento nem do curso nem das práticas. Os círculos eram realizados por outra secretaria, ligada aos direitos humanos, que, na época,

estava sendo muito requisitada em decorrência do aumento dos casos de violência e indisciplina ocasionado pela obrigatoriedade do retorno presencial às aulas após a pandemia de Covid-19⁴.

Interessada nessa conexão entre Direito e Educação, e intrigada com as distintas formas de apropriação dessa política por municípios tão próximos, decidi me aprofundar no assunto por meio de uma investigação de mestrado. Uma vez iniciada a pesquisa bibliográfica para a elaboração do projeto, percebi uma significativa falta de consenso no uso das nomenclaturas e quanto à relação entre as práticas e seus respectivos fins. A leitura dos primeiros textos buscados indicavam, quase unanimemente, que a finalidade da Justiça Restaurativa era solucionar conflitos. Como eu desconhecia os círculos de resolução de conflitos, não considerava que os processos circulares pudessem ser parte dela, pois, como já disse, os círculos de diálogo visam outros fins. No entanto, os trabalhos na área da Educação se valiam do termo “Justiça Restaurativa” mais do que “Círculos de Construção de Paz” e “Processos Circulares”.

Aos poucos, também fui constatando que muitas iniciativas voltadas para as escolas contavam com a parceria de órgãos do sistema de Justiça⁵, e que, embora houvesse muitos relatos de experiências que apontavam benefícios das práticas, tais conclusões desconsideravam aspectos essenciais para a consolidação dessas iniciativas. Na maior parte dos casos, as práticas eram descontinuadas e não havia uma estruturação, no âmbito dos órgãos de gestão ou dos estabelecimentos escolares, para que fossem investidos esforços organizados no sentido de acolhimento efetivo dos diferentes processos da Justiça Restaurativa. Ou seja, na pesquisa da literatura referente ao tema, identifiquei problemas semelhantes com os quais me deparei na minha atuação como professora da educação básica.

Voltando aos motivos da escolha do município de Belo Horizonte como lócus da investigação, ele despertou a minha curiosidade porque o programa de Justiça Restaurativa na Educação me pareceu estar bem desenvolvido, tendo centenas de profissionais participado do curso de facilitação e contando com uma integração de diversos órgãos públicos. Se notei um bom desenvolvimento no âmbito da política, identifiquei uma ausência de pesquisas. A sensação de que minha decisão tinha sido acertada foi reforçada pelo fato de que, no ano de 2023, Belo Horizonte foi uma das quatro cidades brasileiras a receber um curso de dois dias

⁴ “A longa duração da pandemia e os efeitos dela decorrentes acarretaram uma espécie de trauma coletivo, com alguns mais afetados que outros. Um dos primeiros conjuntos de sintomas de exposição ao trauma são comportamentos externalizados, como agressão, desafio e oposição, devido às dificuldades dessas crianças e jovens em regular suas emoções, além da perda de confiança nos outros” (Vinha *et al.*, 2023, p. 28).

⁵ O TJMG e o TRT-MG são órgãos do Poder Judiciário; a DPMG e o MPMG, embora não sejam, são órgãos essenciais para o sistema de Justiça.

com Kay Pranis, referência dos processos circulares, do qual eu participei⁶.

Diante dessa proposta que vem sendo intensificada, mas que ainda se apresenta como uma novidade em grande parte das escolas brasileiras, procurei responder à seguinte questão: Quais são os principais desafios à implementação da Justiça Restaurativa nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e como eles têm sido enfrentados pelos órgãos responsáveis?

Nesta pesquisa, foram levantadas algumas hipóteses iniciais, direcionadas aos desafios operacionais das práticas circulares, as mais usuais no contexto escolar. A primeira foi a de que a aplicação dos círculos estariam sendo mais direcionada a ações preventivas do que as conflitivas, pois isso possibilitaria uma melhora acadêmica e nas relações, bem como aprimoraria as formas de um enxergar o outro e seus desvios, o que poderia reduzir formas violentas de conflitos nos âmbitos escolar e judicial. No entanto, ainda que os círculos não-conflitivos sejam menos complexos, para serem trabalhados na escola, demandam formação e suporte, o que estaria sendo organizado pelo *Programa NÓS*, o qual será detalhado mais adiante.

Além disso, como a duração de um círculo de diálogo com uma turma geralmente exige um tempo maior do que o de uma aula, estariam sendo ou adaptados à duração dela ou previamente planejados por parte da equipe pedagógica desde que lhe fosse disponibilizado tempo para se dedicar ao Programa. Por sua vez, os círculos conflitivos, direcionados a fatos envolvendo danos, por demandarem mais tempo e preparo dos quais, muitas vezes, as escolas carecem, não estariam sendo tão desenvolvidos.

Entendendo que as práticas circulares dependem de certo rigor para que realmente alcancem os efeitos esperados, esses benefícios talvez fossem vistos apenas pontualmente. Assim, por exemplo, poderiam estar sendo adaptadas por aqueles professores que já realizavam práticas similares. A sua continuidade dentro da escola, portanto, estaria limitada a esses profissionais cujo perfil vai ao encontro das propostas dos círculos. Não só tal cenário como a pandemia podem ter dificultado as avaliações para se atestar com veemência os benefícios e pontos de melhoria, o que pode ter justificado a prorrogação do Programa por mais cinco anos.

Na revisão da literatura, além dos aspectos operacionais, foram identificadas críticas de cunho teórico, que não chegaram a ter hipóteses arroladas, mas que também apareceram no

⁶ O evento foi promovido pela Escola Superior da Magistratura da Associação dos Juizes do Estado do Rio Grande do Sul (ESM/AJURIS) com o tema *Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz* e realizado nas cidades de Fortaleza, Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre no mês de setembro de 2023 (ESM/AJURIS, 2023).

campo.

Sem a pretensão de esgotar o tema, que se mostra abrangente e, como já mencionado, caracteriza-se por uma grande profusão de nomenclaturas e perspectivas, a pesquisa se propôs a compreender a implementação da política pública de Justiça Restaurativa na Educação no município de Belo Horizonte.

De forma específica, procurou:

- a) analisar as etapas da implementação, interpretação, tradução e prática, com destaque à primeira;
- b) identificar a participação dos órgãos ligados à Educação;
- c) compreender a interação entre os diversos atores com essa política.

Verificou-se que a Justiça Restaurativa, no contexto do *Programa NÓS*, ainda enfrenta desafios para sua consolidação, como política pública⁷. Observa-se que o foco atual apresenta limitações no direcionamento para a área educacional, assim como na construção de vínculos com as escolas e que não se restrinjam às equipes gestoras. Além disso, as atribuições dos diferentes atores envolvidos – incluindo os órgãos responsáveis, o Comitê Gestor, os tutores e as Câmaras de Práticas Restaurativas de cada escola – carecem de maior clareza e articulação. Foi identificada a necessidade de formações mais aprofundadas, abrangendo tanto o tema central quanto os transversais, principalmente, a questão do racismo e do *bullying*, bem como de suporte adequado para a implementação das práticas. Ademais, há lacunas na análise do perfil dos facilitadores e na realização de avaliações periódicas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do processo.

A presente dissertação encontra-se dividida em sete capítulos, incluindo esta introdução.

No próximo, *Percurso metodológico*, não só foram apresentados os procedimentos e critérios adotados para coleta e análise de dados, como também a etapa singular desta pesquisa, com um prolongado tempo dedicado à pesquisa bibliográfica exploratória, que serviu para definir a questão de pesquisa, dar rigor aos conceitos e definir o referencial teórico.

No capítulo três, *Justiça Restaurativa: origens, definições, procedimento e arcabouço jurídico fundamental*, a parte conceitual foi direcionada a questões mais relevantes aos

⁷ Esclarece-se que, nesta dissertação, assim como na tese de Melo Silva (2022), o *NÓS* é entendido como uma política pública, uma vez que foi adotado o conceito de Muller e Surel (2002 *apud* Melo Silva, 2022), que a caracteriza a partir de três aspectos principais: um conjunto de ações coordenadas, guiadas por um quadro normativo que combina força pública e competências específicas, com o objetivo de atender às demandas sociais e constituir uma ordem local.

cenários brasileiro e belo-horizontino, como os modelos circulares.

No seguinte, *Justiça Restaurativa nas escolas brasileiras*, foram expostos o agrupamento normativo que dialoga com o tema e a mobilização de diferentes instituições que a incentivam. Ainda, em decorrência da revisão de literatura, foram abordados os percalços para a sua implementação.

No capítulo cinco, *Justiça Restaurativa na RME/BH*, foi relatada a chegada da Justiça Restaurativa no município para que, na sequência, em *Os desafios da implementação da política na RME/BH: um estudo de caso*, fosse feita a análise dos dados coletados.

No último capítulo, *Considerações finais*, o destaque é da contribuição, em especial, dos Círculos de Construção de Paz para um ambiente escolar mais cooperativo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 O MAPEAMENTO DO CENÁRIO NACIONAL

A atuação como professora da educação básica que trabalhou com práticas restaurativas e as primeiras incursões como pesquisadora do tema revelaram a importância de um levantamento abrangente sobre a Justiça Restaurativa nas escolas. Isso porque é enorme a variedade de práticas nomeadas como “restaurativas”, assim como são muito diversas as abordagens e as suas caracterizações.

A título de exemplo, no meu certificado de formação, realizado em 2019, aparecem as expressões “círculo de paz” e “Círculos de Construção de Paz (não conflitivos)” e, durante o curso, tive como autora-referência Kay Pranis, coautora do livro que nos foi fornecido, *Guia de Práticas Circulares no Coração da Esperança* (Boyes-Watson; Pranis, 2011). A partir disso, para o mestrado, adquiri também outro livro dela, *Processos Circulares* (Pranis, 2010), em que identifiquei que o termo “Justiça Restaurativa” ainda tinha forte associação à existência de danos enquanto o meu interesse, a princípio, era nos círculos não conflitivos, com os quais eu havia tido contato. Logo, minhas primeiras buscas se limitavam a esses termos. No entanto, ao longo da leitura, precisei reler várias passagens, pois nem sempre os nomes, os conceitos e suas práticas, que eu havia pensado ter vinculado de forma correta, tinham as mesmas correspondências.

Desse modo, decidi iniciar um balanço de produções acadêmicas, seguindo a proposta de uma das disciplinas da pós-graduação, cujos **demais procedimentos e resultados**, além dos expostos a seguir, **encontram-se nos Apêndices A, B e C e nas seções 4.1 e 4.3**.

Após as filtragens que havia escolhido, ficaram 100 produções para serem analisadas, logo, a ideia seria reduzir a partir de mais um filtro. À medida que fui organizando-as, por data, instituição, lócus da pesquisa, entre outros, fui fazendo algumas leituras, que me alertaram para duas questões: quais ressalvas eram feitas à Justiça Restaurativa, fossem ao seu conceito ou enquanto política pública; e em quais estudos elas apareciam.

A necessidade dessa conduta se justificou pelos seguintes motivos:

- a) o indício de uma expansão mais acelerada da Justiça Restaurativa na educação brasileira que, até então, vinha sendo elaborada de forma local, mas que, a partir de 2023, passou a contar com um projeto nacional específico;
- b) em decorrência dessa pulverização até então, falta uma padronização no uso dos termos relacionados à Justiça Restaurativa no Brasil, o que implica confusões entre

conceitos e suas definições; e

- c) consequentemente, a construção de um campo teórico-científico para a realidade brasileira é prejudicada, uma vez que as críticas se concentram em situações complexas, as conflituosas, deixando de lado contextos menos conflituosos, não conflituosas, que se diferem quanto a finalidades, procedimentos e formação dos facilitadores, segundo Pranis (2010).

Não busquei apresentar todas as definições dos conceitos que serão abordados, mas, assim como sugere Bourdieu (2021), tracei um paralelo entre tempo, espaço e agentes que os empregam, definem e usam. Com essa proposta, o intuito foi de obter as definições mais aplicáveis ao contexto brasileiro e entender seus usos.

A partir disso, decidi manter todas as produções que havia selecionado, sendo que posteriormente identifiquei que 26 já haviam sido objeto de revisão sistemática e/ou estado do conhecimento realizadas por Araújo (2013), Melo e Oliveira (2022) e Warken (2022).

A primeira indagação durante o mapeamento foi fruto do contato com a tese mais antiga, de Betina Schuler (2009), com fortes reservas à Justiça Restaurativa, as quais se manifestavam sobretudo nas críticas aos seus princípios e valores. Isso me motivou a buscar outras produções nesse sentido. Em todas havia referência à tese. Durante esse processo, também fui identificando em quais não haviam sido abordados pontos negativos e quais seriam os demais.

Desse levantamento, e inspirada na tese, agrupei os desafios da Justiça Restaurativa em *aspectos operacionais* e *aspectos crítico-teóricos*, apresentados nas seções 4.3.1 e 4.3.2. Englobam o primeiro: formação insuficiente ou desconexa; falta de acompanhamento dos órgãos governamentais; pouca divulgação na comunidade escolar; ausência de tempo e de espaço para planejar e executar; ausência ou insuficiência de profissionais formados para dar continuidade; e inexistência de avaliação e divulgação dos resultados. Quanto aos crítico-teóricos, têm-se: as funções atribuídas à escola; a noção de comunidade escolar; o tratamento dado à hierarquia nas relações sociais; a exposição das vulnerabilidades; a legitimidade conferida à autoridade externa à escola; e a formação de um mercado em torno das práticas restaurativas.

Alerta-se que em quase metade das produções não se discutiu nenhum desses pontos, tendo uma perspectiva bastante prescritiva, nas quais há menos uma análise das práticas e políticas da Justiça Restaurativa do que a defesa das suas virtudes e utilidades. Quanto a isso, é preciso lembrar que a crítica não anula uma posição favorável, o que foi visto em muitas

que trouxeram alguma discussão.

Sendo assim, o levantamento focou em obter um panorama da Justiça Restaurativa nas escolas brasileiras, tentando compreender como esse campo vem sendo construído, isto é: i) os agentes e suas ações; ii) a abrangência territorial dos projetos; iii) as tensões entre as concepções das políticas públicas e a concretude das mesmas; e iv) as práticas restaurativas passíveis de serem exploradas, dado o anseio de sua ampliação pelo poder público.

Apresento, abaixo, uma breve síntese.

A primeira parte da identificação baseou-se nos seguintes dados: i) o tipo de produção (artigo, tese e dissertação); ii) ano; iii) áreas dos cursos de pós-graduação dos autores (em caso de tese e dissertação); iv) regiões desses cursos; e v) regiões das revistas (para os artigos). Em síntese, aferiu-se que: a) a quantidade de artigos e de dissertações é quase numericamente a mesma; b) o ano de 2019 apareceu como o de maior número de publicações, predominando as dissertações; c) os cursos de Educação tem mais que o dobro de produções que os de Direito; e d) predominam substancialmente as publicações das regiões Sul e Sudeste.

Na sequência, foram levantadas as bases teóricas das pesquisas, tanto os autores quanto os conceitos, o que permitiu a elaboração de um quadro com palavras norteadoras e suas variações, como “conflito”, “círculo”, “violência escolar”, “cultura de paz” e “diálogo”, para que fosse captada a presença delas nos textos. Com base nesses dados, verifiquei pontos relevantes, como a predominância dos círculos para tratar conflitos, com destaque para iniciativas que visam ao enfrentamento do *bullying*, e a ausência de padronização dos conceitos e das nomenclaturas das práticas restaurativas como obstáculo para as análises sobre o tema.

Houve ainda a identificação das metodologias empregadas, dos participantes, dos municípios cujas escolas foram o *locus* de pesquisa e das redes municipal, estadual, federal e privada cujos documentos foram mencionados. A partir disso, ficou confirmada a conexão entre órgãos da Educação e de justiça e, de forma surpreendente, a presença da Justiça Restaurativa foi vista em mais de 70 municípios espalhados pelo Brasil, mas mantida a predominância dos situados nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, onde se iniciaram os projetos-piloto em âmbito escolar.

Por fim, é importante mencionar que a ampla maioria das pesquisas trata da Justiça Restaurativa como recurso para o tratamento da violência escolar. Há trabalhos, entretanto, embora escassos, que abordam a possibilidade de a Justiça Restaurativa ter sua finalidade expandida para além dessa situação – que era a concepção inicial que eu tinha sobre o tema –,

sendo direcionada a dimensões mais pedagógicas, como a que associa o trabalho das emoções ao desempenho acadêmico.

Ao manter todas as produções, ainda pude ampliar a compreensão sobre os dissensos e consensos quanto aos conceitos de Justiça Restaurativa na Educação, suas origens e ferramentas, o que foi organizado no *Capítulo 3*. Além de o mapeamento ser uma contribuição a esse campo de conhecimento, facilitou minha inserção no campo de pesquisa, isto é, na realidade de Belo Horizonte.

2.2 A DEFINIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção se destina a narrar um caminho percorrido de coleta de referenciais teóricos, que não segue uma linearidade e que é fruto de contatos com textos e pessoas. Embora tenha me formado em Direito e Pedagogia, o aprofundamento em Sociologia da Educação se deu somente no mestrado, na disciplina *Sociologia da Educação: perspectivas contemporâneas*, com a professora Tânia Resende, e no estágio docência na disciplina Sociologia da Educação, voltada para as licenciaturas da UFMG.

Para aprofundar as discussões sociológicas, minha orientadora, Priscila Coutinho, me sugeriu a leitura da obra *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*, do sociólogo estadunidense Richard Sennett, conterrâneo de Pranis e Zehr. Para me aprofundar no autor, li trechos de *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, devido ao seu reconhecimento, e, na íntegra, *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Esta obra, assim como a primeira, parecia conversar mais com os ideias da minha pesquisa, em especial, porque Zehr (2020a, p. 53) confessou que, se tivesse que “resumir a Justiça Restaurativa em uma palavra, escolheria ‘respeito’”.

Nessa época, o mapeamento do cenário nacional da Justiça Restaurativa havia iniciado na disciplina da pós-graduação *Metodologia da Pesquisa*, com a professora Flavia Xavier, e estava sendo aprimorado em *Balço de Produções Acadêmicas*, ministrada pela professora Kamille Vaz. Como mencionado, uma das etapas foi a de compreender quais eram os autores mais referenciados e para quais abordagens, o que me foi relevante para que eu pudesse explorar outros.

Fazendo talvez um movimento contrário a maioria dos pesquisadores, por opção, deixei para ler Howard Zehr por último. Os manuais de Boyes-Watson e Pranis (2011, 2015) estão disponíveis na internet. Os livros *Processos Circulares* (Pranis, 2010) e *Justiça Restaurativa na Educação* (Evans; Vaandering, 2018) eu adquiri, enquanto os de autoria de

Zehr (2020a, 2020b) eu tive acesso na biblioteca do MPMG. As edições novas trazem uma reflexão do autor sobre as críticas recebidas ao longo dos anos, semelhante ao que Paulo Freire (2023) fez ao escrever *Pedagogia da Esperança*.

Esclareço que não tive ciência prévia de todo esse conteúdo para que eu organizasse a leitura e optasse por um ou outro. Por exemplo, fui ter conhecimento da existência da edição brasileira do livro específico para a Justiça Restaurativa na Educação dentro de um grupo de estudos do professor Fernando Jayme, da Faculdade de Direito da UFMG. O contato com o manual de 2015, específico para as escolas, só ocorreu, após o longo processo de definição de termos, quando identifiquei o uso de “círculos em movimento” por Ramos (2021).

A escolha de mobilizar Freire fundamenta-se não apenas pelas semelhanças com as práticas circulares, mas também pelo propósito de referenciar um autor que analisou profundamente a realidade brasileira e cujas contribuições merecem ser continuamente reconhecidas, ainda mais dentro de um cenário de incertezas políticas pelo qual seguimos esperançando apesar de toda afronta a princípios como a democracia e justiça social. Para a minha felicidade, cursei uma disciplina específica sobre o autor, com o professor Leôncio Soares, na qual lemos justamente *Pedagogia da Esperança*, em que Freire retoma a *Pedagogia do Oprimido*.

Para compreender o movimento dos discursos do neoliberalismo e a função da escola dentro dele, minha orientadora recomendou a leitura da tese de Fernanda Trindade Luciani. A autora alerta para o fato de que esses discursos devem servir, para além da historicização, como componentes da análise (Luciani, 2022).

Como a autora aborda conceitos de Ball, e após ter ciência de que o autor vinha sendo pouco citado em produções acadêmicas sobre políticas infantis, segundo a pesquisa em andamento do colega João Marcelo Pereira, fui em busca de algum livro para esta pesquisa. Identifiquei na biblioteca da UFMG a obra *Como as escolas fazem as políticas*, de Ball, Maguire e Braun (2016), que parecia fornecer subsídios a um olhar não só para a política pública em si como também para sua prática. Essa abordagem auxiliaria na percepção dos “jogos de escalas” (Brandão, 2008) e da “hibridização” (Ball, 2004 *apud* Luciani, 2022)⁸⁹.

No meu último semestre ainda tive a chance de cursar uma disciplina com a argentina

⁸ Ainda que parecidos, são conceitos distintos. Os jogos de escala se referem à articulação dos fenômenos nos diferentes níveis da escala (local, regional, nacional, global) (Brandão, 2008). A hibridização, assim nomeada por autores como Ball (2004, 2011 *apud* Luciani, 2022), é a prática, nas políticas públicas, da combinação de discursos de diferentes escalas que, sem seguirem uma direção clara, são passíveis de gerar novos sentidos a depender do tempo e espaço que ocupam.

⁹ BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89, p.1105-1126, 2004.

Nora Gluz, que segue a abordagem de Ball, de uma análise sociológica das políticas educacionais. As leituras foram centradas em obras latinoamericanas, o que aproximou os estudos da realidade regional.

Pude ainda compartilhar de leituras, internacional e nacional, sobre clima e convivência escolar e *bullying* dentro do grupo de estudos formado pela professora Valéria Oliveira, cujas tarefas, durante a disciplina sobre metodologia com dados qualitativos, haviam contribuído com a minha inserção no campo.

Enquanto eu desenvolvia a minha pesquisa, o grupo de pesquisa do qual fazem parte as professoras Flavia Xavier e Valéria Oliveira, o Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (NUPEDE), realizava um mapeamento das práticas de gestão de clima escolar nas secretarias de educação. Após comparar o relatório final com a minha pesquisa, muitos pontos convergiram, como o reconhecimento do *NÓS* como iniciativa que visa a melhoria do clima escolar e alguns entraves operacionais. Os pesquisadores sugeriram, inclusive, pesquisas na linha da minha, que considerem triangular diferentes perspectivas, como o envolvimento das escolas no processo de implementação de iniciativas (Xavier; Oliveira, 2024).

Regressando às produções da revisão, como explicado no *Apêndice C*, todos os artigos foram lidos na íntegra. No entanto, devido à limitação de tempo, a leitura da maioria das teses e dissertações limitou-se a trechos específicos. Considerei a de Schuler (2009) leitura obrigatória.

Não li Dominic Barter, quem ministrou os primeiros cursos no País, por falta de material, e não de busca.

Por fim, não atribuí tanta relevância à CNV. Apesar de ter sido apresentada durante a formação que fiz, considerei que sua aplicação, assim como a dos círculos conflitivos, exigiria maior preparo. No entanto, o tema acabou sendo destacado como de interesse de algumas entrevistadas. Antes disso, eu havia participado de uma reunião no qual fora explicado que a Justiça Restaurativa, segundo Zehr e Pranis, é fundamentada no trauma, enquanto no Brasil sofreu influência da CNV, como a proposta de Barter, que será apresentada adiante. Essa noção de trauma estaria vinculada à de “cura”, mas de forma diferente do entendimento que circula no País, havendo aí mais uma confusão (informação verbal)¹⁰. Por escolha, não aprofundei essas questões.

¹⁰ Informação mencionada por Mayara Carvalho, que palestrou de forma virtual síncrona na reunião do dia 03/04/2024 da Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte.

2.3 O ESTUDO DE CASO: Justiça Restaurativa na RME/BH

Considerando o desenho e os fins da pesquisa, cuidou-se de um estudo de caso de aspecto qualitativo – com “mais vocação para compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos, do que descrever sistematicamente, medir ou comparar” (Kaufmann, 2013, p. 49) – com objetivos de níveis exploratório-descritivos – “as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (Gil, 2008, p. 28).

A coleta de dados foi feita em algumas das fontes de evidência de um estudo de caso, a saber, documentação, observações diretas e entrevistas¹¹ (Yin, 2016), tendo sido previamente aprovada pelo Comitê de Ética da UFMG, no Parecer n.º 6.471.410, e, oportunamente, recolhidas as assinaturas nos devidos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹².

Em primeiro lugar, foram localizados documentos normativos, pedagógicos e acadêmicos referentes à Justiça Restaurativa, atrelados ou não ao *Programa NÓS*, pertencentes ao Comitê Gestor do Programa e à SMED.

Concomitantemente à análise dos documentos, foram sendo feitas as observações das reuniões mensais do Comitê no primeiro semestre de 2024, nas quais participaram representantes dos órgãos partícipes do programa e dos tutores. Com duração aproximada de duas horas e meia, totalizaram cerca de quinze horas observadas.

A etapa seguinte foi a das entrevistas semidiretivas individuais com, pelo menos, um servidor público de cada órgão que participa ou participou do *NÓS* – SMED, SEE, TJMG, MPMG, DPMG, TRT-MG e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) –, três tutores que tenham dado formação e/ou supervisão para profissionais da Educação e três destes profissionais onde ocorrem ou ocorreram as práticas do programa. No total, foram treze pessoas entrevistadas.

Os participantes, por coincidência e sem que isso fosse um requisito, possuem vasta experiências em suas profissões, desempenhadas, majoritariamente, em solo mineiro e, à exceção de um, a Justiça Restaurativa lhes foi apresentada nos respectivos ambientes de trabalho. Da mesma forma, além dos profissionais das escolas, alguns são ou foram

¹¹ O roteiro das entrevistas se encontra no *Apêndice D*.

¹² A fim de garantir a confidencialidade dos participantes, tendo em vista a facilidade de identificação, as transcrições estão indicadas pela inicial do tipo de coleta – entrevista (E) ou observação (O) – seguida de um número que, para as entrevistas, corresponde ao número do arquivo no *Atlas.ti* e, para as observações, a ordem das reuniões. Quando necessário, para identificar as participantes, serão utilizados termos no feminino, estando implícita a palavra “pessoa”.

professores na educação básica ou no ensino superior.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Profissionais da Educação Básica	E1, E4, E9, E11 e E12
Profissionais do Direito	E3, E6, E7, E10 e E13
Tutores	E2, E5 e E8

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Com essa amostra intencional (Yin, 2016), o intuito foi de selecionar pessoas que pudessem dar contribuição à pesquisa, ou seja, com algum conhecimento sobre o tema e que, portanto, pudessem manifestar com suas opiniões e vivências, em vez de se obter narrativas normativas, ausentes de detalhes. Dessa forma, objetivou-se seguir Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) que compreendem que “a política é escrita nos corpos”, como um processo a ser interpretado “conforme é encenado [...] de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula” dentro das limitações do contexto.

As entrevistas duraram de 30 a 60 minutos e as pessoas entrevistadas se mostraram bastante colaborativas com a pesquisa, porém muitos estavam com pouca disponibilidade de tempo, assim, em alguns momentos, foi necessário fazer pequenas interrupções em suas falas para prosseguir com as perguntas.

Para auxiliar na análise, foram usados os softwares *Transkriptor*, para a transcrição das falas, e *Atlas.ti*, para a codificação e categorização – que flutuou entre uma análise de conteúdo e o processo de análise da teoria fundamentada, ou seja, alguns códigos já se encontravam em outros trabalhos, mas, por exemplo, os tutores formam uma categoria profissional específica do *Programa NÓS*, o que trouxe informações inéditas.

Ressalta-se, ainda, que, por diversas razões – como término de mandato, indicação, falecimento e aposentadoria –, nesses anos de programa, houve muitas trocas, não só da composição do Comitê Gestor, como também dentro do encadeamento de pessoas que conecta uma ponta a outra – por exemplo, de professores a gestores nas escolas e de cargos dentro da diretoria responsável pelo programa ao de secretário da SMED. Até mesmo os tutores, que permanecem vinculados ao *NÓS* a partir de sua aprovação, nem sempre estão disponíveis para as formações e supervisões (O5, 2024).

Outro fator que merece consideração é a descontinuidade da formação em razão do período pandêmico. O retorno ao ensino presencial ocorreu em 2021 e o programa foi renovado em 2023. Como a SMED optou por aderir ao novo formato do curso, previsto no

atual Termo de Cooperação Técnica (TCT), mas que não havia sido disponibilizado até o fim da entrevistas para esta pesquisa.

A situação cambiante do programa, somada à raridade de casos de escolas ou de profissionais que seguiram com as práticas restaurativas (constatação derivada de meses de busca de informações a respeito) levou a um redirecionamento do propósito inicial, qual seja, o de realização de grupos focais com profissionais das escolas que fizessem uma aplicação consistente de práticas restaurativas. Assim, na impossibilidade de realização de grupo focal, optou-se por entrevistas com profissionais de três escolas diferentes, nas quais houve alguma movimentação da Justiça Restaurativa. Por coincidência, são pessoas que fazem parte da equipe gestora de forma ampliada, isto é, que são da direção ou exercem alguma função indicada por ela. Portanto, foram identificadas como “gestoras”.

As características das escolas selecionadas para o estudo são as seguintes:

Quadro 2 – Características das escolas

Dados (INEP, 2023)	<i>Escola A</i>	<i>Escola B</i>	<i>Escola C</i>
Nível Socioeconômico (NSE)	Médio-Alto	Médio-Baixo	Médio-Alto
Modalidades	Regular	Regular	Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Etapas	Infantil e Fundamental	Fundamental	Fundamental
Matrículas	350-450	650-750	350-450
Professores	20-30	30-40	20-30

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nesses instituições, sem prévia ciência, foram identificados envolvimento diferentes em relação ao desenvolvimento do Programa. A *Escola A* o compreendeu como um processo contínuo e o grupo de cursista, logo após a formação, em 2018/19, decidiu dar início às práticas (E9, 2024).

Na segunda, *Escola B*, um grupo havia participado da primeira formação, em 2018, mas não deu continuidade. A entrevistada fez a parte teórica da segunda formação, que foi interrompida pela pandemia. Em 2023, para cumprir a demanda da SMED, a escola finalizou a parte de supervisão, existente no formato bipartido do curso de formação como a última etapa, na qual os tutores auxiliavam as escolas a elaborar um plano de ação e a eleger os membros da Câmara de Práticas Restaurativas, uma espécie de célula do *NÓS* responsável por garantir a continuidade da Justiça Restaurativa nas escolas. Nessa escola, ele foi considerado

mais como um projeto, com início, meio e fim (E11, 2024).

Na última, *Escola C*, apesar de um grupo ter participado das formações, as práticas ficaram restritas à sala de aula de uma professora e ainda não tem uma Câmara de Práticas Restaurativas (E12, 2024). Além dessas referenciadas, outras experiências difusas foram narradas nas demais entrevistas com a SMED e os tutores.

3 JUSTIÇA RESTAURATIVA: ORIGENS, DEFINIÇÕES, PROCEDIMENTO E ARCABOUÇO JURÍDICO FUNDAMENTAL

O termo Justiça Restaurativa surgiu no meio acadêmico para identificar pesquisas relacionadas ao sistema judicial penal. Tais pesquisas tratavam de assuntos como informalização da justiça, criminologia da pacificação e abolicionismo penal (Achutti, 2014). Howard Zehr, que passou a ser referência para a Justiça Restaurativa¹³ com a publicação do livro *Trocando as lentes: um novo foco para o crime e a justiça*¹⁴ em 1990, indica que o termo veio de um artigo de um psicólogo estadunidense Albert Eglash que trazia a ideia de contraposição à justiça retributiva (com base na pena)¹⁵ (Arlé, 2020).

Segundo Zehr (2020b, p. 235), mais importante que a teoria e as práticas específicas é “o modo como ela abre o diálogo e o questionamento sobre os pressupostos e necessidades de nossa comunidade e sociedade”. Essa afirmação deixa claro que subjaz à Justiça Restaurativa uma ambiciosa pretensão de transformar a maneira como se constituem os laços sociais, sendo as situações em que se requer justiça momentos privilegiados para operar tal transformação. Assim, embora não seja objetivo desta dissertação elaborar uma exaustiva discussão teórica sobre as ideias de “justiça” e “restauração”, é necessária uma breve digressão aos usos desses termos na literatura sobre Justiça Restaurativa, a fim de que se defina o conjunto de noções que a contornam¹⁶.

Evans e Vaandering (2018, p. 15) compreendem a Justiça como o “respeito ao valor inato de todos nós”, sendo restaurativa a justiça primária, ou social, enquanto a resposta a um crime seria a secundária, ou judicial. Nessa perspectiva, chegou-se à conclusão que o que se pretende “restaurar” não é a situação anterior ao dano, e sim a capacidade de cooperação do ser humano, considerada por eles o terceiro elemento da evolução da nossa espécie, “além da mutação e da seleção” (Nowak; Highfield, 2011, *apud* Arlé, 2020, p. 37)¹⁷. A defesa de que alguns povos teriam uma maneira mais cooperativa de organização social, e de que a sociedade contemporânea deveria nela mirar, está no cerne tanto das teorizações mais abrangentes quanto nos discursos mais focados nas práticas restaurativas. A ideia de uma

¹³ Em que pese a falta de consenso quanto ao melhor termo, se “justiça” ou “práticas”, Zehr (2020a, p. 19) prefere manter o primeiro. Nesta dissertação decidiu-se ignorar essa disputa.

¹⁴ Nesta pesquisa foi usada uma versão mais atual, em que no último capítulo ele faz reflexões sobre os 25 anos passados da publicação do livro (hoje, quase 35 anos).

¹⁵ Atualmente, a ideia da Justiça Restaurativa não é necessariamente a de se opor ao modelo retributivo, como comumente se fala e até já superada por Zehr (2020b), mas apresentar uma nova forma de fazer perguntas a fim de se atender as necessidades de quem sofreu o dano, das comunidades e de quem causou o dano (Arlé, 2020).

¹⁶ A tese de Zanatta (2017) foi a mais completa no sentido de discorrer sobre cada um deles.

¹⁷ NOWAK, Martin; HIGHFIELD, Roger. **SuperCooperators: Altruism, Evolution, and Why We Need Each Other to Succeed**. Nova Iorque: Free Press, 2011.

justiça coletiva que seja restaurativa (e não retributiva), costuma ser associada, na literatura da área, às práticas adotadas por vários povos ancestrais, orientais e ocidentais, para decidir os rumos da comunidade e solucionar conflitos internos (Zehr, 2020a). Geralmente, a literatura indica que os povos que serviram de inspiração foram os navajos, da América do Norte, e os maoris, da Nova Zelândia (Pranis, 2010; Evans; Vaandering, 2018), mas há elaborações e adaptações da Justiça Restaurativa baseadas em outras experiências comunitárias, como é o caso do modelo *Zwelethemba*, baseado em práticas de formulação de acordos e resolução de conflitos de uma comunidade próxima à Cidade do Cabo, na África do Sul (Zanatta, 2017).

Embora os movimentos ligados à Justiça Restaurativa tenham como inspiração, em sua maioria, as formas de organização cooperativa de um conjunto de sociedades indígenas, nas sociedades organizadas por instituições modernas tais princípios de justiça e cooperação foram diferentemente estruturados e difundidos, o que ocorreu por um movimento de institucionalização em órgãos governamentais a partir da década de 1970 (Arlé, 2020). O marco inicial se deu com o que depois foi chamado de Programa de Reconciliação Vítima-Ofensor (VORP, em inglês), no “Caso Elmira”, em 1974, na província de Ontário, no Canadá: após dois adolescentes cometerem atos de vandalismo pelas ruas, um membro de uma igreja solicitou que, em vez de sofrerem as sanções legais, fizessem acordo com as pessoas cujas propriedades foram danificadas para restituírem as perdas (Evans; Vaandering, 2018; Zehr, 2020a).

Porém, é na Nova Zelândia que a prática é intensificada, com sua adoção pelo Estado, que, em 1989, instituiu a Lei das Crianças, Jovens e suas Famílias, que substituiu, exceto em poucos crimes bem violentos, o modelo punitivo pelo restaurativo, em que todos os jovens infratores deveriam passar por encontros com grupos familiares. Essa mudança foi fruto da discordância dos maoris quanto ao modelo autoritário ao qual os jovens infratores estavam sujeitos. Eles defendiam que quando alguém comete um desvio, a comunidade precisa dar uma atenção maior à convivência para que haja o restabelecimento dos laços sociais (Zehr, 2020b). Essa legislação inspirou a Austrália a adotar a Justiça Restaurativa nas escolas, em 1994, e, posteriormente, a própria Nova Zelândia também a estendeu ao ambiente escolar (Morrison, 2005; Zehr, 2020b).

Observando as origens das experiências de institucionalização da Justiça Restaurativa, pode-se notar, concordando com Evans e Vaandering (2018, p. 6), que se tratou de “um movimento social que tinha como motor de crescimento a prática, mais do que a teoria”. Isso ajuda a explicar a profusão de nomenclaturas, procedimentos e orientações, de modo que algumas perspectivas são mais focadas nos processos e outras nos resultados. De todo modo,

é comum a defesa de que a sua compreensão fica melhor quando ligada à prática, procedimentos e finalidades.

Zehr (2020b), por exemplo, defende que para que se tenha um processo restaurativo e se reduza a probabilidade de ofensas futuras, é necessário que: quem sofreu o dano participe de forma ativa no processo e se sinta satisfeita, com suas necessidades atendidas; quem cometeu o dano reconheça suas ações e assuma a responsabilidade; os resultados ajudem a identificar os motivos e reparar os danos, dentro do possível, incluindo as causas deles; e os processos sejam inclusivos e cooperativos. O autor se filia a uma corrente que entende ser necessário que os fins e os meios sejam restaurativos para que uma prática seja caracterizada como tal (Zanatta, 2017).

Há, porém, posicionamentos diferentes a esse respeito. A corrente “minimalista” foca na forma restaurativa (defende, por exemplo, que participem das práticas somente agentes internos à comunidade), mas não exige que o resultado (atendimento das necessidades e o alcance de um acordo) seja restaurativo. A corrente maximalista, por sua vez, é a que mais se afasta da perspectiva de Zehr, pois permite elementos do modelo retributivo no processo, como o uso da imposição, em vez da voluntariedade, e a decisão de um juiz, no lugar de um consenso entre as partes (Zanatta, 2017).

Em 2015, passados 25 anos do seu primeiro livro, Zehr (2020b) supôs que o ambiente educacional seria onde a aplicação da Justiça Restaurativa estaria em maior ascensão.

Esses procedimentos passaram a ser cada vez mais institucionalizados, contando com o fomento de organismos internacionais, que foram associando a Justiça Restaurativa à Cultura de Paz. O ano 2000 foi proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “Ano Internacional da Cultura da Paz” e a década 2001-2010, como a “Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo”, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, em inglês) (UNESCO, 2010). Segundo esta, a cultura de paz é “baseada em tolerância e solidariedade” e “se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes” (UNESCO, 2010, p. 11). A Educação, em sentido amplo, foi considerada crucial para o desenvolvimento dessa cultura, tendo sido incluídos como aspectos da “Educação para a Paz” a “educação em valores” e a “educação para a resolução não violenta de conflitos” (Lago, 2019)¹⁸.

Apesar da visibilidade nos países da Oceania, Evans e Vaandering (2018, p. 25)

¹⁸ Esse foi o trabalho mais completo sobre Educação para a paz dentro do levantamento de teses, dissertações e artigos sobre Justiça Restaurativa nas escolas.

narram a dificuldade de traçar o histórico da Justiça Restaurativa na Educação em razão das diversas nomenclaturas dadas a programas – como “Educação para a Paz, educação para resolução de conflitos, mediação entre pares e restituição” –, com as mesmas finalidades da Justiça Restaurativa, mas surgidos anteriormente à difusão do termo.

No que diz respeito à sua definição, após anos de iniciativas, as autoras chegaram a uma bastante abrangente, dada a versatilidade dada a função da escola. Assim, incluem as diversas práticas de prevenção e solução de conflitos que tenham a finalidade de “**criar ambientes justos e equitativos; nutrir relacionamentos saudáveis; reparar danos e transformar conflitos**” (2018, p. 13, grifo das autoras). É interessante notar que, em seu livro, citam o círculo de conversa (ou de diálogo), com referência a Pranis, no capítulo destinado à segunda finalidade, enquanto Zehr é citado no capítulo que trata do terceiro objetivo (Evans; Vaandering, 2018).

Na literatura brasileira, aparece predominantemente limitada à resolução de conflitos, visto que ainda mostra uma certa dependência do contexto jurídico. Além disso, todas as resoluções da ONU que tratam da Justiça Restaurativa em si¹⁹, e orientam a produção dos documentos em solo nacional, são direcionadas à justiça criminal. Essa concepção prejudica em grande medida o seu potencial pedagógico, o que pode ser percebido no caso de Belo Horizonte, ainda que se perceba também tentativas de nuançar a ideia de que a Justiça Restaurativa deva ser utilizada predominantemente para a resolução de conflitos .

A título de exemplo, a SMED fez a opção por uma definição ampliada, a de “um modo de vida, tal qual preconiza Howard Zehr (2020), constituído por um conjunto de princípios e valores que fundamentam relações justas, respaldadas pela ética, pelos direitos humanos fundamentais e por uma compreensão de humanidade que integra o meio ambiente” (SMED, 2021a, p. 11)²⁰.

Essa posição promoveu alteração na definição quando da renovação do Programa *NÓS*, o acordo interinstitucional assinado também pela SMED. Assim, no documento, aproveitou-se a definição na Resolução n.º 225/2016 do CNJ, voltada para a solução de conflitos²¹ (CNJ, 2016), mas acresceu-se uma sentença que amplia a função da Justiça Restaurativa: “[...], que parte do pressuposto de que estamos todos interconectados e que

¹⁹ Resolução n.º 1999/26 (United Nations, 1999), Resolução n.º 2000/14 (United Nations, 2000) e Resolução n.º 2002/12 (United Nations, 2002).

²⁰ Na verdade, Zehr (2020a, 2020b) relata que, a princípio, estranhou o fato de um conceito aplicado a crimes pudesse ser considerado um modo de vida, mas depois concluiu que se tratava do sistema ético presente nele.

²¹ Em que se lê: “a Justiça Restaurativa é um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, [...]” (CNJ, 2016, p. 29).

pretende promover uma vida em comunidade satisfatória e pacífica para todos” (SEE *et al.*, 2023, p. 4). Apesar da mudança em relação ao primeiro TCT, as justificativas e a proposta de criação foram mantidas com base nos conflitos (SEE *et al.*, 2023), o que leva a concluir que o tratamento deles segue como ponto central.

Essa breve historicização da Justiça Restaurativa já deve ter dado provas ao leitor das dificuldades de construção do objeto de pesquisa. Além de uma profusão de práticas ligadas às adaptações aos diferentes contextos e demandas sociais, há uma disputa com relação aos princípios norteadores, finalidades, abrangência e procedimentos. Assim, eu me deparei com o mesmo problema relatado por Juliana Tonche (2015), que produziu uma pesquisa de doutorado sobre a temática. Ela relata que, mesmo após dez anos em contato com a Justiça Restaurativa, tendo feito diversas entrevistas e participado de inúmeros eventos, considerou difícil caracterizá-la em seu texto de tese, pois ninguém chega a explicar exatamente do que se trata, o que gera um segundo problema, por qualquer crítica pode ser rebatida com o argumento de que o conhecimento da área é insuficiente (Tonche, 2015).

Se o relato de Tonche (2015) expressa muito bem os prejuízos decorrentes da falta tanto de caracterizações mais rigorosas quanto de pesquisas empíricas orientadas por perspectivas mais analíticas e menos prescritivas, a desorganização desse campo de estudos somado a um afrouxamento da capacidade de crítica a respeito de iniciativas ineficazes ou conflitantes com os princípios norteadores da ideia de Restauração (diálogo, cooperação, compreensão, integração) vem abrindo brecha no contexto nacional para a colocação do rótulo de Justiça Restaurativa, com o prestígio e reconhecimento que ele carrega, em iniciativas as mais variadas. É o caso da constelação familiar, cujo curso já chegou a ser oferecido a profissionais da Educação (Souza, 2019). Em que pese o entusiasmo de algumas autoras a esse respeito (Souza, 2019; Ramos, 2021), a constelação familiar²² possui valores que chegam a ser conflitantes aos da Justiça Restaurativa, em especial, a defesa de uma hierarquia de gênero²³.

O fato é que passados cinquenta anos desde o primeiro relato, a Justiça Restaurativa ainda vem sofrendo alterações, e não há unanimidade quanto à sua natureza, podendo ser considerada um modelo de justiça, uma ferramenta procedimental, um movimento social ou

²² A constelação familiar é uma prática que foi desenvolvida por Bert Hellinger na década de 1980 com a proposta de resolver conflitos familiares por meio da representação simbólica das relações entre os membros da família, muitas vezes atribuindo problemas atuais a eventos de gerações passadas. Trata-se de uma pseudociência uma vez que é desprovida de embasamento científico e rigor metodológico (Senado Federal, 2022).

²³ Um exemplo dessa hierarquia é vista na fala do próprio Hellinger (2007, p. 39-40): “depois da separação, os filhos precisam ficar com o progenitor que mais respeite neles o outro. Via de regra é o homem. O homem respeita mais a mulher nos seus filhos do que a mulher respeita neles o marido”.

até uma filosofia de vida (Rosenblatt, 2014). Na impossibilidade de apresentarmos aqui uma definição precisa, o próximo tópico deste trabalho se dedica à pormenorização das práticas que vêm sendo aplicadas na área da Educação. O objetivo é tanto o de contribuir para a organização desse campo de estudos quanto de montar as bases para a análise decorrente da pesquisa empírica aqui apresentada.

3.1 MODELOS CIRCULARES

Primeiramente, cabe o esclarecimento quanto à inserção deste tópico como subcapítulo da Justiça Restaurativa, visto que há visões opostas quanto ao uso dos termos que nomeiam a grande área ligada à Justiça Restaurativa. Para autores como Pranis (2020) e integrantes do *International Institute for Restorative Practices* (IIRP), Justiça Restaurativa, assim como qualquer modelo circular²⁴, é espécie do gênero Práticas Restaurativas. Nos documentos brasileiros, isso é invertido: a Justiça Restaurativa é gênero do qual os modelos, e outras “práticas restaurativas” são espécies (CNJ, 2016; SEE *et al.*, 2023).

Ao longo do levantamento dos referenciais teóricos, notei que a falta de rigor conceitual nas produções brasileiras resultou em diferentes interpretações também quanto aos modelos circulares. Desde o início, eles têm sido os mais aplicados dentro das iniciativas de Justiça Restaurativa no Brasil, seja no Judiciário seja nas escolas. No entanto, dependendo do local e do período, eles foram introduzidos com base em modelos distintos, mas com pontos de contato: o Círculo Restaurativo e os Círculos de Construção de Paz. Essa explicação nem sempre é feita, o que resulta que, em algumas pesquisas, eles são tratados como sinônimos; em outras, um deles é tido como uma categoria geral da qual o outro é espécie.

Essa conclusão só foi possível após identificar a ausência de Pranis nas referências de alguns trabalhos. Após análise, concluí que eram produções mais antigas ou abordavam a mediação de conflitos e, às vezes, tampouco referenciavam Zehr. Diante dessa lacuna nas demais produções, esta seção busca elucidar a evolução dos conceitos e usos dos modelos circulares no contexto brasileiro.

²⁴ Além dos que serão detalhados, outros exemplos são o citado VORP e a Conferência de Grupo Familiar, explicados na tese de Boonen (2011).

3.1.1 Círculo Restaurativo

Embora a revisão da literatura demonstre que, na Educação, a referência dos modelos circulares é Kay Pranis, as primeiras práticas foram dos Círculos Restaurativos estruturados pelo britânico Dominic Barter, que, desde a década de 1990 – mesma época em que Pranis adentrou na Justiça Restaurativa –, começou a pôr em prática seus estudos de CNV para resolver conflitos em favelas no Rio de Janeiro. Em 2005, ele foi contratado pelo Ministério da Justiça para desenvolver um modelo de conferência e treinar seus facilitadores dentro dos projetos-piloto em São Paulo e Porto Alegre. Como sua referência era Rosenberg, que havia estruturado a CNV e de quem era colega, Barter se apoiou nesse método, até porque desconhecia os modelos de práticas restaurativas (Wachtel, 2009).

Assim como ocorre com a Justiça Restaurativa em sentido estrito, esse método é utilizado na existência de um dano, envolvendo o autor, o receptor e a comunidade, e segue as finalidades de trazer reflexão e responsabilização sobre os atos na tentativa de estabelecer relações saudáveis. Quanto aos procedimentos, o Círculo Restaurativo tem três momentos: o pré-círculo, o círculo e o pós-círculo. O primeiro consiste em conversas individuais do facilitador com o autor e com o receptor para que tenha a narrativa deles sobre o ocorrido e o entendimento sobre a participação no círculo. O círculo é o diálogo facilitado para que se compreendam os sentimentos e necessidades, se assumam as responsabilidades e se proponham ações. O pós-círculo serve para verificar se estas foram cumpridas e como as partes se encontram após a vivência do círculo (Barter, 2012 *apud* Ortega *et al.*, 2016)²⁵.

3.1.2 Círculo de Construção de Paz

O método dos Círculos de Construção de Paz foram inspirados nos tradicionais Círculos de Diálogo dos povos originários da América do Norte. A denominação foi dada pelo juiz canadense Barry Stuart (Zehr, 2020a) e um de seus expoentes é a estadunidense Kay Pranis. Nos Estados Unidos, eles passaram a ser sistematizados a partir da década de 1990 com a filosofia da Justiça Restaurativa direcionada à resolução de conflitos, mas, antes disso, mulheres já o utilizavam para partilhar experiências pessoais dentro de comunidades de apoio. Pranis (2010) relata que, de forma espontânea e orgânica, passaram a ser empregados em outros contextos e ambientes. Na educação brasileira, será visto que essa espontaneidade ainda não se faz presente.

²⁵ BARTER, Dominic. Walking toward conflict. *Tikkun*, v. 27, n. 1, p. 21–70, 2012.

Em que pese o nome se assemelhar à “cultura de paz”, Pranis (2020) esclareceu que a expressão não é comumente usada nos Estados Unidos e que só se familiarizou com a mesma quando veio ao Brasil em 2010.

Os círculos não são processos rígidos, mas certos elementos lhes são essenciais a fim de se proporcionar um espaço de compartilhamentos de histórias de forma segura, livre de julgamentos. No livro *Processos Circulares*, Pranis (2010) ensina que eles possuem:

- a) elementos estruturais intencionais: cerimônias de abertura e de fechamento, orientações (como sigilo, não julgamento e escuta ativa), objeto da palavra (ou bastão de fala), facilitadores (ou guardião) e, quando for o caso, decisão consensual;
- b) fundamentos: os valores e a sabedoria ancestral; e
- c) finalidades diversas: que nomeiam os círculos, ainda que de forma não padronizada, como diálogo, resolução de conflito, celebração, reintegração, construção do senso comunitário entre outros.

As cerimônias de abertura e de fechamento marcam o tempo e o espaço do círculo, que é tido como “um espaço distinto porque convida seus integrantes a entrarem em contato com o valor de estar profundamente ligados entre si, incentivando as pessoas a deixarem cair as máscaras e defesas que normalmente usam e criam uma distância em relação aos outros” (Pranis, 2010, p. 49).

As orientações são compromissos firmados pelos participantes do círculo, inclusive o facilitador, sendo alguns deles o sigilo e/ou a confidencialidade, o não julgamento e a escuta ativa, a fim de se criar um momento de confiança e conexão. Pode haver discordância quanto às orientações e o grupo deve refletir “sobre qual será a qualidade de sua presença diante dos outros, para que possam agir mais intencionalmente do que fariam se não houvesse essa discussão prévia, especialmente em situações de conflito e raiva” (Pranis, 2010, p. 51).

O bastão de fala é um objeto que dita com quem está o poder de fala, pois só fala quem o possuir, e é ele que organiza o diálogo, em virtude de ser passado sequencialmente pelos participantes e, assim, equilibra a participação das pessoas. Ele não obriga a fala, podendo ser ofertado o silêncio. O facilitador, que tem a função de iniciar o círculo e envolver os participantes, inclusive, não pode interromper essa dinâmica, a não ser em casos excepcionais em que se constate que pessoas que já tenham poder fora do círculo tentem dominar a fala dentro dele. Por conseguinte, não se espera uma neutralidade do facilitador – característica frequentemente sinalizada de forma equivocada nas produções brasileiras –, até

porque ele também conta suas histórias. O que ele não pode é alimentar são as relações de dominação, consideradas promotoras de danos (Boyes-Watson; Pranis, 2011). A depender da complexidade da situação, requer-se que o facilitador tenha uma formação mais aprofundada (Pranis, 2010).

A decisão consensual, quando necessária, parte de “uma atitude mais exploratória do que de conquista ou persuasão” a fim de se chegar a “uma solução que atenda às necessidades do grupo como um todo”, sendo raro não alcançá-la (Pranis, 2010, p. 54).

Quanto aos fundamentos, dois componentes estruturam os círculos, “valores que nutrem bons relacionamentos” e “ensinamentos antigos” (ou “sabedoria ancestral”), e seriam capazes de sustentar diálogos desafiadores em que podem aparecer “a raiva, a frustração, a alegria, a dor, a verdade, o conflito, diferentes visões de mundo, sentimentos intensos, o silêncio e o paradoxo” (Boyes-Watson; Pranis, 2011, p. 38). Esses valores são trazidos pelos participantes do círculo em uma conversa intencional sobre quais eles desejam que estejam presentes (Boyes-Watson; Pranis, 2011). O rol não é taxativo, mas devem se assemelhar à honestidade, humildade, coragem, inclusão, empatia, confiança entre outros (Pranis, 2010). A sabedoria ancestral são ensinamentos indígenas a respeito do Universo:

- “a afirmativa de que tudo no Universo está ligado, e que é impossível isolar algo e agir sobre aquilo sem atingir o resto”, por conseguinte, “o entendimento de que é impossível simplesmente ‘se livrar’ de nossos problemas” e “o reconhecimento de nossa interdependência” (Pranis, 2010, p. 41-42); e
- “o de que a experiência humana se compõe de aspectos mentais, físicos, emocionais e espirituais”, sendo todos reconhecidos dentro dos círculos (Pranis, 2010, p. 45).

No que tange às finalidades, são esclarecidas pela sugestão de tipologia dada por Pranis (2010) com os círculos de:

- Diálogo – visa explorar os vários pontos de vista sobre um assunto, sem preocupação com um consenso;
- Compreensão – é uma roda de diálogo, só que para se compreender uma situação mais difícil;
- Restabelecimento – onde há partilha de dor de quem vivenciou um trauma ou perda, sendo essa vivência individual ou coletiva;
- Sentenciamento – é direcionado à comunidade dentro da justiça criminal, em que se discute o que e por que aconteceu, os danos e as necessidades surgidas diante dele e como evitar sua reincidência, e, com isso, desenvolve-se uma sentença consensual;

- Apoio – serve para dar apoio a alguém com dificuldade em uma fase da vida e, portanto, apresenta uma frequência durante um tempo;
- Construção de senso comunitário – tem como propósito a criação de vínculos entre pessoas com interesse comum;
- Resolução de conflitos – quando se espera um acordo consensual entre as partes de uma disputa;
- Reintegração – destinam-se, por meio de acordo, à reinserção de um indivíduo no seu grupo do qual se afastara para cumprir pena ou medida socioeducativa;
- Celebração ou Reconhecimento – quando um grupo comemora uma conquista, individual ou coletiva.

Como se observa, os Círculos de Construção de Paz estão mais voltados a um vínculo comunitário do que a um desenvolvimento pessoal, mas este acaba sendo consequência do engajamento pessoal demandado pelo círculo (Pranis, 2010).

A execução do círculo – “encontro de todas as partes” – compreende o terceiro estágio dentro de um processo. Antes, é preciso analisar a sua “aplicabilidade”, isto é, se as partes estão dispostas a participar, se há facilitadores, tempo e se a segurança emocional será garantida. Em seguida, vem a “preparação”, que consiste na identificação das partes, na familiarização delas com o método e no estudo do caso. Após o círculo, mais nos casos de acordo, ainda está previsto o “acompanhamento”, para avaliar o progresso, se é necessário adaptar o acordo ou reforçar as obrigações, e comemorar a conclusão (Pranis, 2010, p. 61-62).

Geralmente, nas escolas são usados os círculos de diálogo e os de resolução de conflito. Pela revisão de literatura, pude atestar a ausência de padronização das nomenclaturas dos tipos de círculo, o que já era de conhecimento da própria Pranis (2010). Tal ausência de padronização, pelo menos nas produções brasileiras, gera confusões, principalmente, pelo fato de termos como referência para círculos conflituivos os Círculos Restaurativos de Dominic Barter²⁶. No quadro abaixo, apresento um comparativo entre os nomes sugeridos por Pranis (2010) e como constam nas produções acadêmicas consultadas, decorrentes da assimilação feita pelos autores ou dentro das iniciativas que foram objeto de pesquisa.

²⁶ O registro nacional que melhor refletiu os conceitos estruturados por seus idealizadores foi o guia *Diálogo e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores* elaborado em 2014 pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e a Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (ENASP) (CNMP; ENASP, 2014).

Quadro 3 – Classificação dos círculos mais usuais na Educação

Tipos	Pranis (2010)	Produções acadêmicas
Gênero	Círculo de Construção de Paz	Círculo (de Construção) de Paz; Círculo Restaurativo.
Para situações menos complexas	Círculo (ou Roda) de diálogo	Círculo de diálogo; Círculo em movimento; Círculo de classe restaurativo.
Para situações mais complexas	Círculo de resolução de conflito	Círculo restaurativo

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Em alguns casos, a expressão “Círculo Restaurativo” foi dada como sinônimo de “Círculo de Construção de Paz”²⁷, em outros, e de forma mais usual, foi direcionada às práticas de resolução de conflitos, mas não raro tendo como referência Pranis, e não Barter²⁸. Indício disso é que, em muitos trabalhos, sem citar Barter, fala-se em “pré-círculo” e “pós-círculo”, termos não localizados nas obras de Pranis, nem de Zehr, ainda que ela considere etapas similares como visto. Provavelmente, o uso generalizado da expressão “Círculo Restaurativo”, além do pioneirismo das práticas de Barter, pode ter sido pela proximidade com o nome “Justiça Restaurativa”.

Houve ainda o emprego do termo “círculos em movimento” por Ramos (2021), homônimo à tradução dada ao manual *Círculos em Movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa*²⁹ (Boyes-Watson; Pranis, 2015), mas que não foi referenciado. Ele também foi usado para intitular o projeto de Justiça Restaurativa dos tradutores do livro, a AJURIS e o Instituto *Terre des Hommes* Brasil (TDH Brasil) (AJURIS; TDH Brasil, 2022). Esse manual, produzido há quase dez anos por autoras reconhecidas, conta com cerca de 500 páginas com modelos de círculos para diversas situações nas escolas, apresentando-se como o mais completo e recente instrumento direcionado ao ambiente escolar. No entanto, na revisão de literatura, apenas cinco produções o referenciam como suporte teórico, sem adentramento nas práticas, nem mesmo para explicar o motivo de a obra não estar sendo utilizada³⁰.

²⁷ Dois exemplos são os trechos: “Os Círculos de Construção de Paz, ou Círculos Restaurativos são práticas que vem da construção de *processos circulares* [...]” (Dias, 2019, p. 51) e “O Círculo Restaurativo, também conhecido como Círculo de Sentença, Círculo Comunitário e Círculo de Paz, possui propósitos diferentes. Para Raye e Roberts (2007), esses Círculos não são utilizados necessariamente para alcançar um acordo restaurador, sendo utilizados também, por exemplo, para resolução de problemas de uma comunidade, promoção de suporte para ofensores ou vítimas, construção de senso comunitário, reintegração de ofensores na sua comunidade, celebrações e sentenciamentos (Pranis, 2010).” (Vidotto, 2018, p. 15).

²⁸ Um exemplo recente é: “O Círculo Restaurativo é pré concebido para determinar como a conversa ocorrerá, antes de discutir o conflito em si. [...] (Boyes-Watson & Pranis, 2011; Balaguer, 2014).” (Alencar, 2020, p. 81, grifo nosso).

²⁹ No original, *Circle Forward: Building a Restorative School Community* (Boyes-Watson; Pranis, 2015), ou seja, a denominação “círculo em movimento” vem de uma livre tradução brasileira.

³⁰ As de n.ºs 3, 15, 19, 90 e 92 do Quadro A-1.

4 JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Partindo-se do entendimento de que a Teoria dos Campos de Bourdieu é aplicável às políticas educacionais (Neitzel; Pelegrini, 2022), a Justiça Restaurativa na Educação no País pode ser vista como um campo em construção, cujas técnicas e suas ferramentas, mais precisamente os Círculos de Construção de Paz, ao mesmo tempo em que se encontram em disputa, vêm sendo impulsionadas para a melhoria da convivência dentro das escolas brasileiras com a promessa de promover a responsabilidade, a internalização dos valores sociais nos atores escolares, a construção de uma consciência coletiva mais ampla e o respeito mútuo.

Desse modo, este capítulo encontra-se dividido em três partes. A primeira, *Tendências brasileiras*, está relacionada ao levantamento da literatura nacional, no qual se identificou os autores referenciados dentro do tema e as palavras mais usuais a fim de ter a compreensão dos conceitos explorados junto à Justiça Restaurativa. De algum modo, todos os termos aparecem ao longo desta dissertação. O mesmo não se pode dizer do referencial, pois a violência escolar não teve tanta centralidade neste trabalho quanto em grande parte dos selecionados. Nesta seção, ainda foram tecidos comentários sobre a relação entre os termos “conflito”, “*bullying*” e “clima escolar” e entre eles e a Justiça Restaurativa. O conceito de violência foi mais explorado na análise documental realizada na seção posterior.

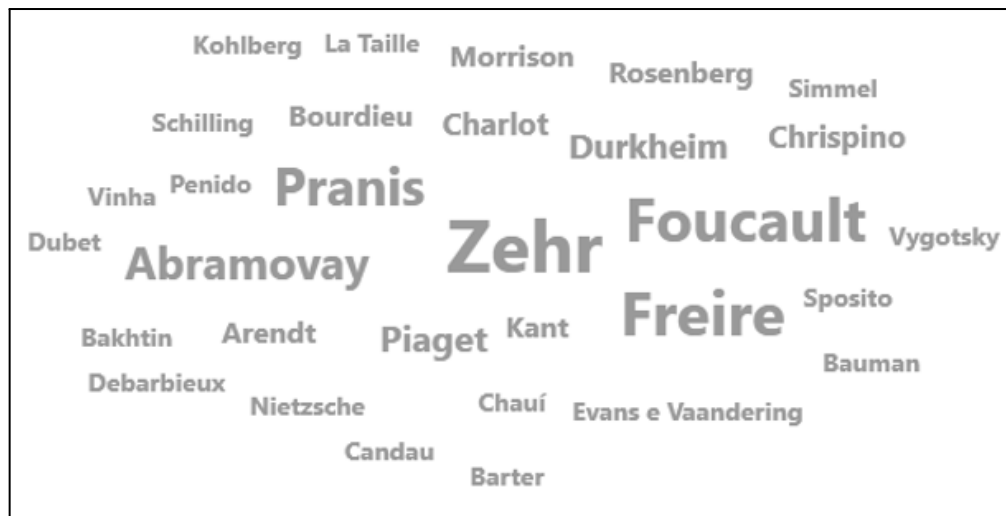
A segunda parte, *A política nacional*, procura apresentar alguns dos principais documentos que abordam a Justiça Restaurativa ou temas correlatos ao longo dos anos, sendo destacados dois relatórios recentes, elaborados em resposta a episódios de violência ocorridos em um curto período, envolvendo o uso de armas dentro de escolas. Produzidos por grupos de especialistas – um vinculado ao MEC e outro por uma associação civil –, em ambos a adoção da Justiça Restaurativa foi indicada como uma estratégia para promover a melhoria da convivência escolar.

A última parte, *Os desafios da implementação*, é fruto de uma análise direcionada das produções brasileiras sobre as diversas iniciativas no País, em sua maioria, descontínuas. Essa constatação levou à divisão do subtópico para que fossem evidenciados os aspectos operacionais e os crítico-teóricos relacionados à implementação das políticas públicas relativas ao tema.

4.1 TENDÊNCIAS BRASILEIRAS

Para compreender a formação desse campo de práticas e discursos, um movimento necessário foi o de compreender os referenciais teóricos³¹. A partir das produções acadêmicas que havia selecionado, identifiquei, primeiramente, os autores mais citados, o que foi feito com auxílio *Atlas.ti*³².

Figura 1 – Autores citados nas produções brasileiras de Justiça Restaurativa na Educação



Fonte: elaborada pela autora em 2023

Conforme a Figura 1, o autor com mais citações é Howard Zehr, um dos precursores da Justiça Restaurativa contemporânea, cujos primeiros trabalhos foram mais apropriados pelo campo jurídico. Kay Pranis também se destaca, mas menos do que eu esperava, considerando que os círculos são as práticas mais adotadas na educação brasileira. Dentro da nossa realidade, Paulo Freire é mobilizado pelas conexões de suas obras com o tema, como a defesa de um formato circular de conversa – no caso, o círculo de cultura, proposto para a construção de conhecimento – e de valores como o diálogo, a humildade e o respeito.

Em menor destaque estão as autoras Katherine Evans, Dorothy Vaandering e Brenda Morrison, que acompanham mais experiências internacionais (Melo Silva, 2022). Marshall Rosenberg, psicólogo idealizador da CNV, também acaba não sendo muito citado, ainda que a CNV seja abordada em alguns documentos sobre a Justiça Restaurativa³³. Ambos se

³¹ Relembrando que os demais procedimentos e resultados, além dos expostos a seguir, encontram-se nos Apêndices A, B e C além desta seção e da 4.3.

³² Primeiro, listei os autores presentes nas referências. Em seguida, explorei a frequência com que apareciam nos textos com o apoio da ferramenta “Pesquisar Expressão Regular” do *Atlas.ti*. Dada a quantidade de produções, foram mantidas todas as páginas, como sumário, referências, anexos e apêndices.

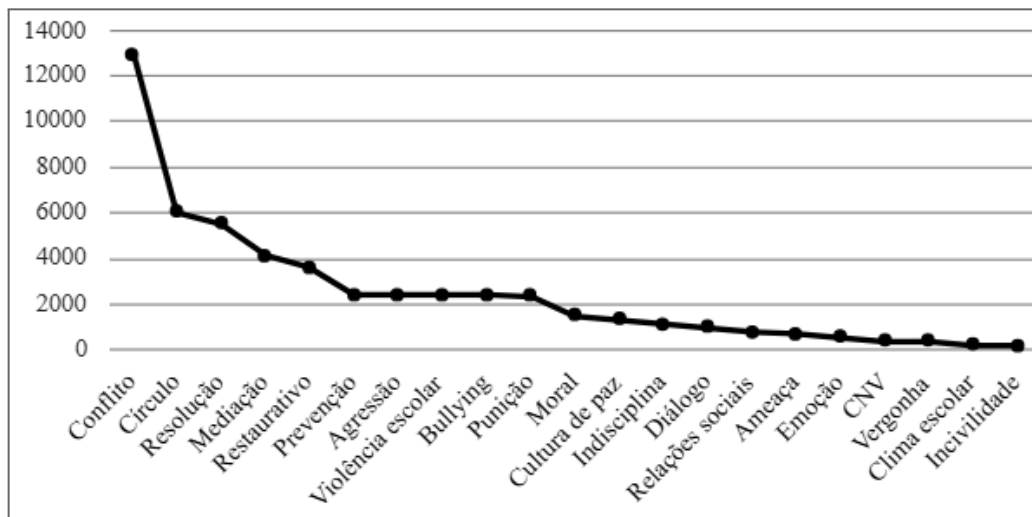
³³ Vide, por exemplo, o caderno do Núcleo Central de Práticas Restaurativas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG (SMED, 2021a).

relacionam na medida em que propõem melhorias nas relações interpessoais, tanto que o inglês Dominic Barter desenvolveu o Círculo Restaurativo no modelo da CNV (Rezende, 2017).

Quanto a questões das estruturas e relações sociais, aparecem o filósofo Michel Foucault, em razão de suas ideias expostas em *Vigiar e Punir*³⁴, seguido de outros estudiosos como Pierre Bourdieu, Zygmunt Bauman e Hannah Arendt. Adentrando mais especificamente nos temas, Émile Durkheim aparece quando se trata da disciplina escolar; Miriam Abramovay, mais citada que Eric Debarbieux e Bernard Charlot, quando abordada a violência escolar; e psicólogos, como Jean Piaget, Yves de La Taille e Lawrence Kohlberg que, alinhados a esses temas, tratam do desenvolvimento/educação moral.

A partir dessas referências, foi possível selecionar palavras relacionadas aos conteúdos apresentados. Novamente utilizei o *software* para observar a frequência com que foram usadas³⁵. Não houve um interesse em saber a quantidade exata, mas de se chegar a uma representação aproximada, o que permitiu ter uma noção da diferença de peso de uma palavra para outra. Esses resultados trouxeram algumas elucidções a respeito do cenário de construção da Justiça Restaurativa no âmbito educacional brasileiro.

Figura 2 – Presença dos termos referentes à Justiça Restaurativa na Educação³⁶



Fonte: elaborada pela autora em 2023

³⁴ Usando o mesmo recurso do *Atlas.ti* de busca de palavras, constatou-se que, das 36 produções com referência a Foucault (pouco mais de 1/3 do total selecionado), a obra *Vigiar e Punir* aparece em 26.

³⁵ Nesse caso, é preciso esclarecer que não fiz uso da busca pela correspondência exata, mas sim pela palavra. Por um lado, esse recurso auxilia ao trazer variações não previstas, mas podem aparecer resultados opostos. Por exemplo, se eu quisesse captar “disciplina” e suas variações, como “disciplinado/a”, sem fazer a busca pelo termo exato, teria que subtrair os resultados de “indisciplina” que estariam contidos.

³⁶ Apesar de estar em formato de gráfico, não se trata de um, pois, dada as limitações do tempo, não foi possível colher com exatidão as ocorrências, e sim obter um cenário geral que servisse de norte. Os termos buscados para se chegar a esse compilado de palavras e expressões encontram-se no *Apêndice B*.

Como se depreende, os círculos se mostram bem conectados às práticas de Justiça Restaurativa nas instituições de ensino e a palavra que mais se destaca é “conflito” (e suas variantes), que costuma suceder as palavras “resolução”, “prevenção” e “mediação”, indicando situações que precisam de algum tipo de intervenção. Nesse ponto, cabe lembrar, apesar de não ser o usual, que o conflito nem sempre corresponde a um evento negativo; é salutar ter espaço para que se expressem diferentes pontos de vista, desde que não se tente anular as diferenças, e sim lidar com elas (Schilling, 2008).

No que se refere à “mediação”, trata-se de um termo frequentemente associado como sinônimo de Justiça Restaurativa. No Brasil, uma das primeiras práticas foi traduzida como “mediação vítima-ofensor” (Boonen, 2011), sendo que as novas publicações vêm preferindo substituí-la por “conferência vítima-ofensor” (Zehr, 2020b). Isso porque, Zehr (2020a), em outro livro, as diferencia por duas razões: a mediação implica encontro entre as partes, o que nem ocorre, como em casos de violência doméstica; e ela presume responsabilidade partilhada entre as partes, mas que, em geral, valendo-se do mesmo exemplo, não é aplicável.

Pela leitura dos resumos das produções, pude concluir que muitos trabalhos partiram da violência escolar para abordar a Justiça Restaurativa ou, quando partiram desta, a direcionaram para situações conflitivas mais do que como forma de garantir espaços de trocas e acolhimentos capazes de prevenir atos violentos. Desse modo, constatei que o uso exclusivo do círculo de diálogo – o único com o qual tive contato durante o curso de facilitadores do qual participei – não costumava ser tema de pesquisa e, muito provavelmente, nos moldes que aprendi, deveria ser pouco aplicado.

Quanto às formas de conflito, a questão do *bullying* nas escolas parece ter um peso maior nos trabalhos do que indisciplina e incivilidade a ponto de se destacar na mesma proporção que a soma dos termos usados para indicar violência escolar³⁷. Sobre essa questão, por exemplo, em Belo Horizonte, antes de se introduzir a Justiça Restaurativa, um projeto já trabalhava maneiras de solucionar conflitos com ênfase, justamente, para o enfrentamento do *bullying* (Orsini, 2012).

Isso justifica a inclusão do termo “clima escolar” que, assim como “incivilidade”, vem sendo utilizado pelos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da

³⁷ Entendendo que: a) “violência escolar” é um agravamento do conflito, não só envolvendo atos infracionais e crimes, mas também ações capazes de causar ou que causem danos aos outros, seja de forma física, psicológica ou moral (Silva, 2007; Schilling, 2008); b) “indisciplina”, um fator mais relacionado à ação pedagógica que molda as interações sociais na sala de aula (Silva, 2007); e c) “incivilidade” são atos que “incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade” como “insultos, incômodos, indelicadezas, provocações, zombarias” (Vinha; Nunes, 2020, p. 4).

UNESP/UNICAMP (GEPEM). No Brasil, segundo a revisão feita pelo NUPEDE, da UFMG, constatou-se que pesquisas sobre clima escolar passaram a se intensificar a partir de 2010 (Xavier; Oliveira, 2024).

Em adição, Juvonen e Graham (2014), identificaram, na literatura internacional, pesquisas em que o *bullying*, efeito de interação entre pares, está intimamente relacionado ao clima escolar, sendo, possivelmente, a variável mais relevante àquele (Bradshaw *et al.*, 2009 *apud* Juvonen; Graham, 2014; Payne; Gottfredson, 2004 *apud* Juvonen; Graham, 2014)³⁸.

Embora o termo não tenha tido tanta visibilidade, em Minnesota, nos Estados Unidos, a implementação da Justiça Restaurativa nas escolas, uma das pioneiras, foi realizada por uma pessoa contratada na função de especialista em clima escolar (Evans; Vaandering, 2018). Em Belo Horizonte, lócus desta pesquisa, ela é feita pela Gerência do Clima Escolar da SMED.

Assim como a Justiça Restaurativa, o clima escolar é um termo que abarca várias dimensões. Jonathan Cohen, um dos especialistas na área, em uma revisão da literatura feita com outros estudiosos, identificou que quatro eram mais comumente citadas: i) a segurança física e socioemocional; ii) os relacionamentos, considerando aspectos como o respeito às diversidades e a interação da comunidade escolar com seu entorno; iii) o processo de ensino-aprendizagem, no qual são identificados a qualidade do ensino, a aprendizagem social, emocional e ética, desenvolvimento profissional e liderança; iv) o ambiente externo, que se reporta a fatores de fora da escola (Cohen *et al.*, 2009).

Mais recente, o GEPEM produziu um modelo de avaliação do clima escolar que foi usado pela SMED (Caires, 2024), o *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*, no qual o termo “clima escolar” engloba oito dimensões: i) as relações com o ensino e com a aprendizagem; ii) as relações sociais e os conflitos na escola; iii) as regras, as sanções e a segurança na escola; iv) as situações de intimidação entre alunos; v) família, escola e comunidade; vi) a infraestrutura e a rede física da escola; vii) as relações com o trabalho; e viii) a gestão e a participação (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Por fim, uma possibilidade menos viável para a baixa adesão ao termo pode ter relação com a distinção feita entre clima e cultura escolar, feita por alguns pesquisadores. Bica (2000 *apud* Moro, 2018)³⁹, por exemplo, aduz que, para analisar o clima, são utilizadas técnicas

³⁸ BRADSHAW, Catherine; WAASDORP, Tracy Evian; LEAF, Philip. Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*, v. 130, n. 5, p. e1136-e1145, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>.

PAYNE, Allison; GOTTFREDSON, Denise C. Schools and Bullying. In: **Bullying**: Implications for the Classroom. Nova Iorque: Academic Press, 2004. p. 159-176.

³⁹ BICA, José Manuel Brito Pires. **Clima escolar, participación y profesorado: Análisis de esta problemática en la Educación Secundaria en Portugal**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) – Universidade de Sevilla, Sevilla, Espanha, 2000.

estatísticas e teóricos da Psicologia; já, para a cultura escolar, as técnicas são etnográficas e os teóricos, da Antropologia e Sociologia.

Nesse ponto, é preciso ainda alertar que o que parecia se tratar apenas de mais uma modalização da tradução entre idiomas quanto ao termo inglês “*school climate*”, ocasionou um dissenso. No País, discute-se sobre se “convivência escolar” seria sinônimo de “clima escolar”, se ela estaria inserida em uma das dimensões dele ou se seriam termos complementares (Moro, 2018).

Das produções selecionadas que usaram o termo “clima escolar”, apenas Rafael Carijó Vellozo Lucas usou técnicas estatísticas e o fez para analisar a relação entre percepção de violência escolar e Justiça Restaurativa (Lucas, 2022). Como sugestão, o autor reforça a necessidade de se ter mais estudos que busquem “estabelecer causalidade entre as práticas restaurativas e o clima escolar” (p. 36), tendo sido identificado pelo NUPEDÉ que essa relação nem sempre está clara nas pesquisas que envolvem o clima, “devido principalmente ao tipo de desenho transversal” que predomina nelas (Xavier; Oliveira, 2024, p. 28).

4.2 A POLÍTICA NACIONAL

Scuro Neto (2008) indica que a primeira experiência com elementos da Justiça Restaurativa ocorreu na área da Educação, entre 1998 e 2000, quando escolas públicas participaram do *Projeto Jundiaí*, em São Paulo, dentro de uma pesquisa em que se buscou identificar e aplicar práticas que pudessem obter melhores resultados na prevenção de violência, desordem e criminalidade. Sua institucionalização no País, entretanto, ocorreu somente no final de 2004, com o projeto *Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro*, do Ministério da Justiça junto ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A iniciativa contou com projetos-piloto em três cidades – Brasília/DF, Porto Alegre/RS e São Caetano do Sul/SP – envolvendo, nessas duas últimas, ambientes escolares com crianças e adolescentes (Warken, 2022). A partir disso, vem sendo formuladas normativas federais direcionadas ao tema.

O atual PNDH-3, consolidado com o envolvimento de cerca de 14 mil pessoas, conta com seis eixos orientadores, sendo o da *Educação e Cultura em Direitos Humanos* classificado como o eixo prioritário e estratégico do programa a partir da justificativa de que ele “se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência” e que o “desenvolvimento de

processos educativos permanentes visa a consolidar uma nova cultura dos direitos humanos e da paz” (Brasil, 2009, p. 18).

Dentro desse eixo, na diretriz 19, dirigida ao “fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos” nos sistemas de ensino e instituições formadoras, está previsto o desenvolvimento de “ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas”, bem como, “ações de enfrentamento ao bullying e cyberbullying” (Brasil, 2009, p. 154-156).

Mais adiante, na esfera jurídica, a Resolução n.º 118/2014 do CNMP dispôs sobre a *Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público*, motivada, entre outros aspectos, pela “necessidade de uma cultura da paz, que priorize o diálogo e o consenso na resolução dos conflitos” (CNMP, 2014, p. 48). Nele apresentam-se as práticas restaurativas cujas finalidades expostas são a “de restaurar o convívio social e a efetiva pacificação dos relacionamentos” e “a reparação ou minoração do dano, a reintegração do infrator e a harmonização social” (CNMP, 2014, p. 49, art. 13-14).

No mesmo ano, o CNMP e a ENASP⁴⁰, junto às unidades do MP nos estados e a secretarias estaduais de educação, lançaram uma campanha em escolas de ensino médio que resultou no documento *Diálogo e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores* (CNMP; ENASP, 2014), cujos conteúdos englobam noções bem detalhadas de práticas restaurativas, Círculos de Construção de Paz e Círculos Restaurativos⁴¹.

Na sequência, o CNJ, por meio da Resolução n.º 225/2016, instituiu a *Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário* e, em 2022, a Resolução n.º 458/2022 incluiu o artigo 29-A, ratificando o compromisso do órgão de fomentar e apoiar “a implementação de programas, projetos e ações de Justiça Restaurativa no contexto do ambiente escolar, em parceria com os tribunais, a comunidade e as redes de garantia de direitos locais” (CNJ, 2016, 2022). Dentro da meta do Observatório de Direitos Humanos do Judiciário que, seguindo a Agenda 2030 da ONU, prevê que, até 2030, os jovens do País completem o ensino básico de qualidade e de forma equitativa, a Justiça Restaurativa é vista como um meio para alcançá-la (Moreno, 2021).

Avançando, o ano de 2023 foi declarado pelo CNJ como o *Ano da Justiça Restaurativa na Educação* (Lourenço, 2023), seguido da assinatura do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) MEC n.º 43/2023 e CNJ n.º 23/2023 com o MEC com a finalidade de se

⁴⁰ A ENASP surge em 2010, resultado da parceria entre CNMP, CNJ e Ministério da Justiça, e tem entre os objetivos desenhar políticas nacionais e coordenar ações de combate à violência (CNMP; ENASP, 2014).

⁴¹ Este documento foi o que transmitiu de forma mais assertiva os conceitos de Círculos de Construção de Paz e Círculos Restaurativos como foram estruturados por seus idealizadores.

implantar em todo o País o Projeto *Justiça Restaurativa nas Escolas* – públicas estaduais e municipais – com a vigência de dois anos (11/2023 a 11/2025) (CNJ; MEC, 2023a, 2023b).

No âmbito da legislação educacional, a produção foi mais tímida. A Lei n.º 13.663/2018 acrescentou ao artigo 12 da LDB mais duas incumbências aos estabelecimentos de ensino: “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas” e “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (Brasil, 2018). Nesse caso, o termo “cultura de paz” – assim como o fazem com a Justiça Restaurativa – aparece como proposta de enfrentamento da violência, em especial, do *bullying*⁴². Na mesma época, na nona competência geral da educação básica apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aparece o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação (MEC, 2018).

Ao mesmo tempo em que essas normativas surgiam, iniciativas locais voltadas às escolas também estavam sendo articuladas, na maioria das vezes, por meio de parcerias entre órgãos do alto funcionalismo público, como Ministério Público e Tribunal de Justiça, e Secretaria Municipal e/ou Estadual de Educação.

O recente interesse do MEC passa a ser identificado com o agravamento dos conflitos escolares, decorrentes de fatores como discursos de ódio rapidamente propagados pelas redes sociais, em acelerada ascensão após o retorno ao ensino presencial. Em função disso, uma das medidas foi a instituição, por meio da Portaria n.º 1.089/2023, do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, que, em novembro de 2023, divulgou o relatório *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*⁴³ (MEC, 2023).

No mesmo mês, o Dados para um Debate Democrático na Educação (D3E) também divulgou um relatório referente ao tema, *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos* (Vinha *et al.*, 2023).

Apesar do lapso temporal entre os documentos desta década – os dois relatórios e a Resolução n.º 458/2022 do CNJ – e o Guia do CNMP e do ENASP de 2014, são observadas convergências na estruturação dos fundamentos e dos objetivos pretendidos em defesa da implementação da Justiça Restaurativa nas escolas.

⁴² Uma constatação interessante é que os desafios constatados na execução de programa de Justiça Restaurativa nas escolas são semelhantes aos que tentam explorar o *bullying* e outras temáticas (Menin; Bataglia; Zechi, 2013; Juvonen; Graham, 2014).

⁴³ O relatório conta com uma *Nota Metodológica* do relator, Daniel Cara, em que ele expôs o principal desafio do trabalho, que foi o de “tornar o relatório consistente, coerente e coeso, especialmente diante do debate conceitual e das negociações textuais, frente a um grupo tão extenso e diverso” (Cara, 2023, p. 7).

Para contextualizá-los dentro do que se entende por neoliberalismo, aproveita-se a divisão das três temporalidades do movimento das reformas internacionais, que, a seu turno, estimularam reformas educacionais nacionais e locais, segundo Luciani (2022, p. 31):

uma primeira temporalidade (1980-1990), centrada no conceito de capital humano, na competitividade e no utilitarismo; uma segunda (final da década de 1990 e início dos anos 2000), caracterizada pelo hibridismo das propostas educacionais e focada na noção de adaptação flexiva do indivíduo; e uma mais recente (a partir de 2010), que defende uma formação para o bem-estar coletivo e o enfrentamento dos desafios globais.

Ainda que a primeira temporalidade apareça em alguns documentos, como será sinalizado em outro capítulo, é possível alinhar o Guia à segunda temporalidade, marcada pelo Relatório Delors, que tem como um dos quatro pilares da Educação “aprender a conviver” (Delors, 1998), que chega a ser mencionado. Os mais recentes estão na terceira, da Agenda 2030 – que tem como o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade”, em que se preza pela “promoção de uma cultura de paz e não violência” (Nações Unidas Brasil, 2015, p. 23) – e do novo relatório da UNESCO (2022), *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*, – que reforça a ênfase nas relações sociais.

Em primeiro lugar, os documentos nacionais partem da noção de que o educar vai além do “ensinar conteúdos acadêmicos” (MEC, 2023, p. 93), e, com isso, o destaque é dado às relações pessoais dentro da escola, exemplificado no seguinte trecho: “a força transformadora da educação, contudo, vai muito além: ambienta-se no espaço escolar como projeção das experiências relacionais entre alunos, pais e educadores, e desta comunidade escolar com o mundo em seu entorno” (Júnior; Júnior, 2014, p. 5).

No entanto, especialistas apontam que a qualidade do clima e da convivência escolar não têm sido tratadas como um objetivo em si mesmas. O foco estaria sendo direcionado à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, influenciado por esses fatores, independentemente das condições socioeconômicas existentes (CNJ; MEC, 2023b; Vinha *et al.*, 2023). Nesse sentido, sugerem a valorização da convivência escolar como elemento essencial para o ambiente educacional (Vinha *et al.*, 2023).

Diante disso, os conflitos são lembrados como situações inerentes às relações sociais, dadas as diversidades existentes – de idade, gênero, origem, raça e condições socioeconômica e cultural – mas que, quando mal gerenciados, podem evoluir para a violência (CNMP; ENASP, 2014; CNJ; MEC, 2023b).

Dirigindo-se ao conceito de violência, o Grupo de Trabalho do MEC a caracterizou,

em um sentido amplo, “pelo não reconhecimento do outro” (MEC, 2023, p. 29) e manifestou a necessidade de classificá-la para fins didáticos, a saber: a) *violência dura* quando o ato é tipificado penalmente (crime ou contravenção penal); b) *micro violência* ou *incivilidade* o ato que fere as regras de boa convivência passível de se encaminhar para a violência dura; c) *violência simbólica* como aquela que sutilmente impõem a conduta de classes dominantes; d) *violência institucional*, similar à simbólica, mas vista como uma “construção situacional” (MEC, 2023, p. 35). Quanto à manifestação da violência no ambiente escolar, o Grupo de Trabalho optou por se basear na divisão de Charlot (2002 *apud* MEC, 2023)⁴⁴ – violência *na, da e à* escola –, mas, diferente dele, defende que a instituição deve agir diante de todos os tipos. O conflito e a violência, assim, não estão somente relacionados a “aspectos relacionais individuais, mas também os comunitários, institucionais e sociais que contribuem para seu surgimento” (CNJ, 2022, p. 2).

Sem limitar a Justiça Restaurativa à violência, muito menos aquela contra a escola, não se pode ignorar informações preocupantes, como a de que, entre 2001 e 2023, quase 60% desses ataques ocorreram no período de fevereiro de 2022 a outubro de 2023 (Vinha *et al.*, 2023). Segundo os relatórios dos especialistas, esses eventos estariam sendo mais desafiadores às escolas por diversos fatores, como: a disseminação do extremismo⁴⁵ na sociedade brasileira (MEC, 2023); o *bullying* e o crescimento do *cyberbullying* – que passaram a ser crimes com a Lei n.º 14.811/2024 (Brasil, 2024); o despreparo, a negligência e a omissão dos profissionais da escola diante das formas de violência cometidas por eles e pelos estudantes (MEC, 2023; Vinha *et al.*, 2023) – geralmente em função das limitações ocasionadas pelo cotidiano acelerado de ambos, pela organização do currículo e pela precariedade dos espaços físicos.

Provada a ineficiência de medidas exclusivamente de controle repressivo, sem caráter pedagógico, os relatórios propõem recomendações, principalmente, com foco na melhoria da convivência para além dos registros das ocorrências, das avaliações do clima escolar, da elaboração de protocolos e manuais e dos cursos de curta duração, sendo imprescindível uma *Política Pública de Convivência* (Vinha *et al.*, 2023) voltada para as escolas, que são tidas como “espaços privilegiados de convivência” (CNJ, 2022, p. 2) e “para a disseminação de valores e construção da cidadania” (CNMP; ENASP, 2014, p. 9). Para tanto, são pensadas ações integradas de médio e longo prazo nas formações inicial e continuada dos profissionais

⁴⁴ CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

⁴⁵ Em muitos estudos, o extremismo é tido como uma ideologia que combina diferentes características como racismo, xenofobia, misoginia, antidemocracia, militarismo entre outras (Mudde, 2000 *apud* MEC, 2023).

da Educação que, em linhas gerais:

- desenvolvam a cultura da paz, do cuidado, do acolhimento e da não violência por meio de espaços de interações dialógicas, éticas e inclusivas (CNMP; ENASP, 2014; MEC, 2023);
- ampliem e fortaleçam a gestão democrática escolar com a construção coletiva de regras de convivência “através de Círculos de Diálogos ou Assembleias” (CNMP; ENASP, 2014, p. 62), bem como, a organização de “Grêmios e Coletivos Estudantis, Associação de Pais e Mestres e Conselhos Escolares” (MEC, 2023; Vinha *et al.*, 2023);
- promovam a cooperação entre família, escola e comunidade (MEC, 2023; Vinha *et al.*, 2023);
- proporcionem reflexões sobre as desigualdades presentes e formações com a abordagem do enfrentamento à violência, salientando que, por si só, a escola não resolve esses problemas;
- realizem pesquisas nas escolas a respeito de temas como clima, violência e convivência.

Direcionadas especificamente à Justiça Restaurativa, são propostas sensibilizações e cursos de formação em Cultura de Paz e Justiça Restaurativa para profissionais da Educação, alunos, representantes da comunidade cuja a escola pertence e profissionais do Sistema de Garantia de Direitos (CNMP; ENASP, 2014; CNJ, 2022; MEC, 2023). Ainda é mencionada a importância de um suporte durante sua implementação que dependeria de “parcerias locais entre os Poderes Judiciários Estaduais e Federais com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação” (CNJ; MEC, 2023b, p. 8) e, segundo o CNJ, mais especificamente que os magistrados se fizessem atuantes na promoção de pertencimentos e protagonismo nas escolas (CNJ, 2022).

Nesse sentido, a Justiça Restaurativa seria uma solução ao proporcionar uma transformação na lógica da convivência escolar, por meio de “procedimentos e práticas proativas que colaboram para a prevenção e o tratamento de conflitos e para o desenvolvimento de boas relações” (Vinha *et al.*, 2023, p. 48), uma vez que seria possível, quase que reproduzindo Evans e Vaandering (2018):

- enfrentar as violências estruturais, culturais, simbólicas e institucionais observadas nas escolas (MEC, 2023; CNJ; MEC, 2023b);
- fortalecer vínculos e desenvolver os sentidos de pertencimento, comunidade e

autorresponsabilização (MEC, 2023; CNJ; MEC, 2023b);

- construir ambientes de aprendizado justos e equânimes através da escuta, do diálogo e do consenso (MEC, 2023).

Assim, as práticas restaurativas são inseridas como recomendações dentro da dimensão destinada à promoção da convivência democrática e cidadã “como política pública integrada às demais políticas educacionais e sociais”, com o fundamento de que diversas pesquisas indicam que “os problemas de convivência, em suas distintas manifestações (*bullying*, indisciplina, violência, preconceito), afetam o clima escolar, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais” (Vinha *et al.*, 2023, p. 45).

4.3 OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

Entre as duas políticas nacionais de implementação de Justiça Restaurativa nas escolas – a primeira, em 2004, como projeto-piloto e a segunda, em 2023, para funcionar em todo o território brasileiro – foram identificadas algumas produções relacionadas ao tema.

Logo em 2009 foi publicada uma tese, de Betina Schuler, que se destaca não só pelo pioneirismo, mas por ser o trabalho mais crítico na área. Em sua pesquisa, a autora identificou nos círculos restaurativos observados que: i) havia a posição somente de vítima ou ofensor, sem a possibilidade de ser vítima-ofensor; ii) eram abordados apenas os fatos, e não a vida dos participantes; iii) o coordenador ditava a fala e se expressava de forma impessoal, sem se expor; e iv) a aceitação da proposta pelas escolas consistia em um pacote fechado de procedimentos (Schuler, 2009). Essas conclusões, como se depreende, indicam que as práticas divergiam dos princípios e procedimentos prescritos para os Círculos de Construção de Paz, previstos nas obras de Pranis (2010) e Boyes-Watson e Pranis (2015), que só chegaram em solo nacional posteriormente.

Outra inovação da tese de Schuler está na maneira como a autora se vale dos conceitos da obra do filósofo Michel Foucault⁴⁶. Enquanto a maior parte dos trabalhos usam conceitos do autor para justificar a necessidade de se mudar a cultura escolar, apresentando a Justiça Restaurativa como um meio para esse fim, a autora se vale dos conceitos dele, e de outros autores, para desconstruir todos os valores e princípios apresentados pela Justiça Restaurativa. Cabe aqui explicar que Schuler (2009) analisa as primeiras experiências do projeto-piloto em Porto Alegre, que foram direcionadas estritamente à resolução de conflitos e apoiadas em

⁴⁶ A autora mobiliza conceitos como: modos de subjetivação; regimes de verdade; discurso e suas práticas; e relações de poder e saber (Schuler, 2009).

Zehr e Barter, portanto, em certos aspectos, diferentes das que vêm sendo relatadas em Belo Horizonte, que são mais apoiadas nas visões mais atuais de Zehr e Pranis. Importa destacar também que havia uma carência de referencial teórico voltado ao ambiente escolar. É um estudo que serve de alerta para propostas com solução rápida e fácil para problemas complexos que exigem tempo de amadurecimento.

Nessa esteira, quanto às ponderações à Justiça Restaurativa nas escolas – quando feitas, já que quase metade das produções não traz pontos negativos – são mais relacionadas a aspectos operacionais do que aos seus fundamentos e elementos. Embora a maioria dos autores seja favorável à Justiça Restaurativa nas instituições de ensino, as pesquisas de campo, como de Cagliari (2014), Araujo Filho (2017) e Braz (2020), costumam apontar a falta de execução das práticas e/ou sua continuidade. Essa ocorrência também foi levantada nas revisões de literatura de Araújo, A. (2013), Botasso e Fernandes (2021), Melo e Oliveira (2022) e Warken (2022). Em adição, nas duas primeiras revisões, os autores alertaram que as conclusões das pesquisas selecionadas se revelaram limitadas, dada a insuficiência de dados ou dissenso entre as avaliações dos resultados, o que as impediram de atestar sobre os efeitos das práticas.

Em uma outra revisão, mas da literatura internacional, Melo Silva (2022) identificou que os principais elementos na implementação eficaz da Justiça Restaurativa nas escolas – as pessoas, o tempo e os recursos – costumam ser observados a partir de ações como comprometimento das formações, engajamento dos gestores e sua capacidade de ouvir e dar voz, constância da coleta de dados, processo de suporte, planejamento do tempo para as atividades e destinação de recursos financeiros.

De forma mais específica, na cidade de Denver, nos Estados Unidos, entrevistas e grupos focais com diretores e educadores da etapa que, no Brasil, é considerada a da educação básica, resultaram em um guia de implementação, *School-Wide Restorative Practices: step-by-step*. Nele são listadas quatro critérios identificados como essenciais para que ocorra a implementação: visão e comprometimento dos diretores com a Justiça Restaurativa; participação ativa dos funcionários; desenvolvimento profissional para todos os educadores com assessoria e correspondência às necessidades da escola, devendo ser disponibilizado um tempo adequado para o treinamento das práticas e das teorias; indicação de uma pessoa que se dedique em tempo integral à implementação, podendo ser até uma voluntária de alguma família ou da comunidade. São ainda listados processos a serem identificados após um ano da implementação (Denver School-Based Restorative Practices Partnership, 2017).

Relacionado a esses apontamentos, as pesquisadoras australianas Morrison,

Thorsborne e Blood (2005) já alertavam sobre a relevância de os gestores escolares terem uma afinidade com a Justiça Restaurativa e engajarem os outros atores, bem como, apontavam que o maior desafio seria trocar a cultura punitiva pela restaurativa, tanto que, para funcionar, seria preciso suporte para as escolas que, concomitantemente, deveriam se incumbir de um monitoramento interno. Igualmente, essas necessidades foram percebidas por Moore (2013), em Ontário, um dos locais pioneiros da Justiça Restaurativa, em uma pesquisa que contou com trezentos participantes e ressaltou a ausência de aprofundamento teórico e prático para estudantes e profissionais e de tempo apropriado.

A partir de seu levantamento bibliográfico, Melo Silva (2022) concluiu que os elementos mais importante para a implementação ter êxito são pessoas, tempo e investimento financeiro, sendo o maior desafio a mudança de cultura, que compreende as dimensões individual, institucional, social e interinstitucional – sendo as três primeiras as mesmas identificadas como dimensões da convivência escolar pelo Grupo de Trabalho do MEC (MEC, 2023). Mesmo assim, ainda que as literaturas internacional e nacional – esta detalhada a seguir – tenham abordado essas questões, os documentos que defendem essa nova política não trazem respostas que supram as necessidades já levantadas.

4.3.1 Aspectos operacionais

A descontinuidade dos projetos de Justiça Restaurativa nas escolas brasileiras se mostra diretamente relacionada a questões operacionais que deveriam ter sido pensadas previamente, ou ao menos estar sendo monitoradas e reformuladas. Nas produções que apontaram algum tipo de ressalva nesse sentido, foram observadas ausências ou insuficiências quanto a formações, suporte, organização escolar, divulgação e avaliações.

Por se tratar de um método desconhecido, nem toda formação de facilitadores deu conta de prepará-los para atuarem com a Justiça Restaurativa nas escolas. Bolzani (2022) narrou que foi feita a adaptação de um curso para mediadores judiciais, enquanto Reis Pereira (2018) constatou a disparidade entre o conteúdo passado e a experiência do profissional. Portanto, na mesma direção de Vidotto (2018), foram apontadas adequações didáticas em relação ao público e a combinação de práticas com momentos de reflexão.

Da mesma forma, foi apontada, em produções como de Araújo, A. (2010) e Andrekowicz e Rosas (2020), a carência de acompanhamento dos órgãos governamentais no processo de implementação, sendo tidas como relevantes as participações da família e da comunidade e até dos conselhos tutelares, como sugerido na segunda pesquisa. Nesse ponto,

de forma questionável, Catafesta (2021), uma magistrada, defende o protagonismo do Poder Judiciário na implementação da Justiça Restaurativa na Educação. A autora observou que várias leis municipais foram elaboradas com o auxílio de magistrados, mas nas demais pesquisas, não foram relatadas contribuições deles na execução desses programas, e sim de outros servidores. Em oposição, Reis Pereira (2018, p. 327) defende a ideia de que a melhoria das práticas pedagógicas devem vir do próprio contexto escolar a partir da “agência docente” (Pignatelli, 1994, 2008 *apud* Reis Pereira, 2018)⁴⁷.

Não há dúvidas de que a rotina de um professor deveria contar com momentos de análise do fazer pedagógico, porém a realidade desses profissionais é comumente marcada por um trabalho solitário e uma jornada exaustiva. Assim, muitos, como Santana (2011), Dias (2019), Lobato (2019) e Ramos (2021), veem a Justiça Restaurativa como uma sobrecarga e, pior, sem contrapartida financeira.

Outras carências são apontadas. Pesquisas como as de Balaguer (2014) e Dias (2019) sinalizam a falta de espaço e tempo necessários ao trabalho de planejamento e execução das práticas. Louzada (2013) aborda a ausência ou insuficiência de profissionais formados para aplicá-las, com relatos de professores que as desenvolvem à sua maneira. Cenário ainda mais preocupante é o relatado por Souza (2019), que verificou situações em que professores foram retirados de suas funções para atuarem de forma exclusiva com as práticas restaurativas.

Como se não bastasse, estudos da década passada, como de Santana (2011) à atual, como de Zardo (2020), vêm alertando que a pouca divulgação das práticas e de seus resultados na comunidade escolar atrapalha a discussão da proposta, sendo raríssimas as avaliações sistemáticas das experiências realizadas⁴⁸. Isso, inclusive, justifica as resistências, o que resulta em práticas pontuais, por conseguinte, não geram dados consistentes. De forma mais comum, quando a escola abraça as práticas restaurativas, Tonche (2015) percebe que isso se dá pelo entusiasmo, convicção ou atuação de um profissional que se identifica com os princípios e modos de operação da Justiça Restaurativa.

⁴⁷ PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-154.

⁴⁸ Duas exceções foram uma pesquisa com práticas que ocorreram semanalmente por mais de seis meses em uma turma (Capiberibe, 2022) e outra que identificou em uma escola um grande suporte às práticas, como a destinação de um espaço, a formação de alunos para atuarem em círculos de prevenção de conflitos e o apoio de órgão municipal (Leajanski; Pimentel, 2020).

4.3.2 Aspectos crítico-teóricos

Antes de me adentrar às ressalvas de cunho mais teórico, é preciso lembrar que nem todas foram direcionadas às mesmas práticas restaurativas, ainda que os autores tenham-nas dirigido de maneira geral à Justiça Restaurativa. Observa-se que a maioria das críticas se reportam à resolução de casos, concretos ou hipotéticos, fazendo coro com as já sinalizadas no âmbito judicial. Mesmo assim, em maior ou menor intensidade, podem ser estendidas a outras práticas, a depender de como estas acabam sendo executadas. Desse modo, foram considerados crítico-teóricos os debates relacionados aos próprios fundamentos, como princípios e valores da Justiça Restaurativa, cuja possibilidade de se concretizarem são maiores do que simplesmente permanecerem no plano ideal dos discursos.

O primeiro aspecto destacado é o da **função da escola**, mais diretamente, a pública. Como apresentado, a Justiça Restaurativa se adentra à escola – como política externa e verticalizada (Tonche, 2015) – no momento em que é conferida à instituição escolar a responsabilidade por controlar os problemas sociais. Não bastasse as limitações por fatores externos ao ambiente escolar, o foco educacional, como lembra Libâneo (2016), estaria sendo o empenho de se trabalhar com as *diversidades* – a partir do acolhimento social – em detrimento da redução das *desigualdades* – alcançável com uma sólida base de conhecimento escolar.

Assim, o currículo escolar estaria se reduzindo a conteúdos mínimos para atender ao mercado de trabalho neoliberal, o que contribui para o acirramento das desigualdades, mascarado pelo discurso de inclusão social e cidadania, que, embora seja relevante, não deve se sobrepor à aquisição de conhecimento. Nessa função ampliada da escola, Schuler (2009) destaca dois problemas: os indivíduos dessa coletividade seriam responsabilizados pelas necessidades universais não atendidas; e a escola estaria assumindo funções do Judiciário, que, por sua vez, estaria se eximindo de sua responsabilidade.

É preciso atentar que educadores como Freire, embora valorizassem as relações pessoais, não reduziram a escola a um mero espaço de acolhimento. Eventos, especialmente do século XX, como a explosão das bombas atômicas, levaram à conclusão de que o tecnicismo formava pessoas altamente capacitadas para o desempenho de suas atividades, mas não para o das relações humanas. Nesse ponto, é preciso diferenciar Freire e Pranis, visto que aquele trouxe uma abordagem pedagógica evidente, inclusive, nos títulos de suas obras por ser sua área. Pranis, por sua vez, assim como Zehr, foi constatando, ao longo do tempo, que a escola seria um local para disseminação dos círculos. Isso não é suficiente para presumir que

ela privilegia a interação em detrimento do conhecimento escolar. O que a autora indica é uma forma de (re)estabelecer as conexões quando necessário, o que auxiliaria no processo de ensino-aprendizagem (Pranis, 2010).

Quanto às desigualdades e diferenças, a **concepção de comunidade escolar**, da forma que é idealizada, mascara exclusões. Bourdieu (2021) já demonstrava preocupação quanto à utilização prudente dos conceitos, uma vez que a falta de rigor poderia permitir, diante de uma polissemia, designações conceituais em vários discursos, de modo a encobrir as oposições.

Assim, uns destacam que há uma “romantização” do que seria essa comunidade (McEvoy; Mika, 2002 *apud* Rosenblatt, 2014, p. 14)⁴⁹, pois, por exemplo, o aluno-problema não estaria inserido (Schuler, 2009). A esse respeito, o próprio Zehr (2020b) reconhece que a definição prática do termo “comunidade” e o papel do Estado em relação às suas ações permanecem em debate. Vale lembrar que as práticas circulares, originárias em comunidades pequenas e mais homogêneas, lidam com o desafio de serem transpostas para as cidades urbanas, com suas complexas dinâmicas.

Nessa esteira, a hierarquia nos círculos restaurativos aparece de forma intensa, com o autoritarismo do adulto sobre o jovem (Schuler, 2009; Tonche, 2015; Reis Pereira, 2018; Braz, 2020). Isso afeta diretamente o desenvolvimento da Justiça Restaurativa, ao inibir o diálogo, havendo descompasso de falas e confusão ou ocultação das emoções. Quanto a estas, até mesmo em círculos de diálogo, que são considerados menos complexos, houve resistência por parte dos professores de se expressarem (Silva; Almeida, 2021).

É curioso que, na direção contrária a uma postura autoritária, Evans e Vaandering (2018) tiveram ciência de experiências internacionais vistas como licenciosas – um passar a mão na cabeça do aluno. Ainda que partam de perspectivas opostas, ambas as críticas apontam que as práticas restaurativas estariam alinhadas a ideais neoliberais, alcançando resultados semelhantes: a ausência de compromisso com uma educação voltada ao desenvolvimento cognitivo e à criticidade, além da falta de conexão entre as pessoas, o que aprofundaria o individualismo.

No que diz respeito à **legitimação da autoridade externa** – às percepções sobre esta pessoa –, foram identificados dois cenários opostos. Almeida, Paiva e Costa (2019) relataram uma experiência em que uma equipe era acionada pelas escolas quando havia casos difíceis de se lidar e que o especialista era bem-visto tanto pelos profissionais da instituição – que se viam amparados – quanto pelas famílias e pelos estudantes – pois o enxergavam com mais

⁴⁹ McEVOY, Kieran; MIKA, Harry. Restorative Justice and the Critique of Informalism in Northern Ireland. *British Journal of Criminology*, v. 42, n. 3, p. 534-62, 2002.

seriedade. Por outro lado, na pesquisa de Tonche (2015), as famílias e os estudantes tinham que comparecer em dias e horários diversos aos de aula, o que implicou em ausências e rejeição ao procedimento por entenderem que o problema poderia ser resolvido pelos próprios profissionais da escola.

Outra questão, já elucidada por Pranis, é que a **voluntariedade na participação** dos círculos deve ser a regra e sua disseminação deve ocorrer de forma orgânica. No entanto, dado os percalços operacionais, a continuidade das práticas não se mantém nas escolas. A insistência em desenvolver uma política que não se sustenta poderia ser justificada pelo ganho financeiro e pessoal que ela gera com as formações e as atividades complementares; assim, como constatou Tonche (2015), estaria-se diante de um **mercado**.

5 JUSTIÇA RESTAURATIVA NA RME/BH

Este capítulo está dividido em três partes. A primeira oferece informações sobre a RME/BH, contextualizando o ambiente em que o *Programa NÓS* está inserido na SMED. A segunda apresenta um breve histórico das práticas de Justiça Restaurativa em Belo Horizonte, que não pôde ser mais detalhado em virtude do tempo para obter informações cuja disponibilidade não se mostrou de fácil acesso. Por fim, a terceira parte explora os aspectos centrais do *NÓS*, abordando sua concepção e estrutura.

A maior parte das informações apresentadas é fundamentada em documentos oficiais e na bibliografia de autores envolvidos no contexto local. Os achados provenientes das entrevistas e observações realizadas foram analisados no *Capítulo 6*⁵⁰.

5.1 A REDE

A RME/BH é composta por 323 escolas das quais 178 ofertam o ensino fundamental, responsáveis pela matrícula de 40,23% dos estudantes do município (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2024). Dada a extensão de Belo Horizonte⁵¹, a gestão é compartilhada entre a SMED e as nove Diretorias Regionais de Educação (DIREs). Todos os professores são servidores públicos, sendo terceirizados os oficinairos, prestadores de serviços gerais e, recentemente, os psicólogos e assistentes sociais, cuja continuidade de atuação nas escolas ainda não está assegurada.

Em 2014, a Rede lançou o Plano de Segurança Escolar (PLASE) para aprimorar o clima escolar com ações divididas em quatro eixos de intervenção: “1 - Convivência Escolar; 2 - Segurança em Ambiente Escolar; 3 - Ocorrências Graves; 4 - Gestão Democrática e Intersetorialidade” (Dalben, 2019, p. 33).

Em 2017, a SMED passou a contar com a Gerência do Clima Escolar, composta por três pessoas, dentro da Diretoria de Políticas Intersetoriais, que tem competência para se articular com organizações da sociedade civil e instituições de segurança pública “na construção de uma cultura de paz e não violência” (Belo Horizonte, 2017, art. 44); a Gerência, mais especificamente, cuidaria de ações voltadas para o clima e o pertencimento escolar, como de integração entre escola e comunidade e prevenção e combate à violência escolar

⁵⁰ Cabe o lembrete de que as entrevistas e as observações estão indicadas por meio de códigos, pois foi a forma mais neutra para evitar a quebra da confidencialidade.

⁵¹ Em consulta à SMED, em agosto de 2024, havia 103.680 estudantes matriculados no ensino fundamental e 7.855 professores atuantes nessa etapa.

(Belo Horizonte, 2017). Destaca-se que um setor específico para essas funções a nível municipal é exceção no contexto brasileiro (Xavier; Oliveira, 2024).

Em 2022 foi realizado o diagnóstico do clima nas escolas do município (Caires, 2024) com base no *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar* (Vinha; Morais; Moro, 2017), ação alinhada ao que sugeriu Melo Silva (2022) para que seja implementado um programa de Justiça Restaurativa.

Em cumprimento à Lei n.º 13.935/2019 (Brasil, 2019), desde 2023, de forma gradual, uma dupla formada por um psicólogo e um assistente social está sendo alocada nas escolas da RME/BH por meio do *Projeto Psicólogos e Assistentes Sociais na Educação (Projeto PAS)*, dentro do *Projeto emergencial para diagnóstico e intervenção multiprofissional no contexto do atendimento educacional pós-pandemia de Covid-19* (SMED, 2023). Ainda que dentro de um contrato com prazo determinado, uma das atribuições desses profissionais é de, em parceria com a equipe gestora, “contribuir ativamente na tratativa de conflitos escolares, incentivando o uso de práticas restaurativas pela escola, favorecendo a melhoria das relações no ambiente escolar” (SMED, 2023, p. 17-18).

5.2 PRECURSORES DO PROGRAMA NÓS

A presença da Justiça Restaurativa em Belo Horizonte data do ano 2005, quando cursos sobre a temática foram oferecidos aos policiais civis do estado de Minas Gerais⁵². O objetivo era atenuar o estigma de que a autoridade policial visa impor seu poder aos cidadãos e, com isso, facilitar a atuação deles na solução de problemas. No ano seguinte, e ainda no âmbito da Segurança Pública, teve início o *Projeto Mediar*⁵³, focado em conflitos familiares e entre vizinhos, além de alguns crimes de menor potencial ofensivo (Zanatta, 2017).

Em 2007, o município sediou o *Seminário Internacional de Justiça Restaurativa - Análise das perspectivas de implantação no Brasil* (Jayme, 2018). Anteriormente, em 2002⁵⁴, a RME/BH havia sido contemplada com recursos do Ministério da Justiça para desenvolver o *Programa Rede pela Paz nas Escolas*, com intervenções focadas na violência escolar executadas em nove escolas (Honório, 2019).

O ano de 2011 deu lugar a uma iniciativa de maior fôlego, o projeto *Justiça Restaurativa* no TJMG, voltado ao Juizado Especial Criminal, que também se destina a

⁵² No governo de Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira.

⁵³ Lembrando que, embora a Mediação de Conflitos não se confunda com a Justiça Restaurativa, ambas podem ser vistas como formas alternativas de resolução de conflitos.

⁵⁴ No governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira.

crimes de menor potencial ofensivo, e ao Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA-BH)⁵⁵ (Lara, 2013). No mesmo ano, estabelece-se uma parceria entre Justiça e Educação, dentro do *Programa Ensino, Pesquisa e Extensão em Acesso à Justiça e Solução de Conflitos (RECAJ)*, com o projeto de extensão *RECAJ nas Escolas*, da Faculdade de Direito da UFMG. O objetivo era promover reflexões sobre os conflitos escolares, com ênfase para o *bullying*, e buscar formas de solucioná-los. Essas ações eram realizadas em instituições de ensino públicas e privadas, e consistiam em encontros entre alunos e a equipe do projeto. Foram organizados ciclos de debate interativos, cujas especificidades, em termos de material e tempo de duração, eram adaptadas à realidade escolar, quantidade de alunos e faixa etária (Orsini, 2012).

Mais adiante, em 2014, surgiu o Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo de Belo Horizonte que, para sua operacionalização, foi dividido em comissões temáticas, sendo uma delas a Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas, desmembrada da Comissão de Propostas Pedagógicas, sempre coordenada pelo MPMG (Jayme; Araújo, 2018; E13, 2024).

O Fórum conta com cerca de noventa participantes entre pessoas físicas e jurídicas, públicas e privadas (Jayme; Araújo, 2018), entre elas, o *Projeto Ciranda*, outro projeto de extensão da Faculdade de Direito da UFMG. Originalmente vinculado a práticas restaurativas no âmbito do Poder Judiciário, em 2017, esse projeto se adentrou na área educacional com a primeira experiência na Escola Municipal Anne Frank. Nas demais, o contato já foi por meio do *Programa NÓS* (Araújo, M., 2018), que até o momento conta com a participação de integrantes e ex-integrantes do *Ciranda* (E7, 2024).

5.3 O PROGRAMA NÓS: Aspectos centrais

O *Programa NÓS* inseriu a Justiça Restaurativa nas escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais e da RME/BH a partir do TCT n.º 006/2018⁵⁶, firmado entre a SMED, a

⁵⁵ O CIA-BH foi criado em cumprimento ao artigo 88, inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e funciona desde 2009. Ele é constituído por uma equipe interinstitucional “uma equipe interinstitucional, composta por juízes de direito, promotores de justiça, defensores públicos, delegados de polícia, polícia militar e funcionários da Subsecretaria de Estado de Atendimento às Medidas Socioeducativas e da Prefeitura Municipal” (Pereira; Reis; Costa, 2015, p. 259). A reunião desses autores ao mesmo tempo é uma inovação que acaba sendo criticada pelo aligeiramento das etapas de apuração da conduta, podendo a responsabilização do adolescente ocorrer “ainda que restem dúvidas sobre a autoria do fato” (Ribeiro *et al.*, 2021, p. 90).

⁵⁶ Além do TCT, foram elaborados outros documentos relacionados ao Programa: a) o livreto *Justiça Restaurativa na Escola: Formando cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa*, com os princípios e procedimentos dos círculos e instruções para o uso da CNV (Jayme; Araújo, 2018); b) a cartilha *Orientações para a criação e funcionamento dos NÓS nas escolas* (Comitê Gestor do Programa NÓS, [entre 2018 e 2022]); c) o guia *Escola, Lugar de Proteção: Guia de orientações e encaminhamentos* (SMED, 2019),

SEE, o TJMG, o MPMG e a UFMG, por meio da Faculdade de Direito (SEE *et al.*, 2018; Arlé, 2020). Nessa primeira iniciativa, participaram também o *Projeto Ciranda*, que se comprometeu a elaborar o conteúdo da formação dos facilitadores, e a Guarda Municipal, que trabalhava com as escolas municipais (Arlé, 2020).

A proposta de criar núcleos de solução e orientação de conflito nas escolas pautados na Justiça Restaurativa foi construída pelos integrantes da Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo de Belo Horizonte, que convidaram a SEE e a SMED para o *NÓS* após identificarem que “a maioria dos adolescentes, ao passarem pelo CIA-Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte, voltava para a mesma comunidade escolar sem que a situação de fundo tivesse sido de fato enfrentada e tratada” (Arlé, 2020, p. 152).

Na RME/BH, a denominação desses núcleos passou a ser Câmaras de Práticas Restaurativas, termo emprestado da Resolução SMED n.º 001/2012, que já previa a organização do Colegiado Escolar em Câmaras Setoriais, sendo uma delas a de Mediação de Conflitos, mas que, até a criação do *Programa NÓS*, não haviam sido concretizadas (Dalben *et al.*, 2020). Em que pese o aproveitamento dessa normativa, os documentos do *NÓS* ressaltam o caráter preventivo, não-conflitivo, da Justiça Restaurativa a ser aplicada por esses Núcleos e Câmaras, que se destinariam “não só a tratar de conflitos violentos e violências ocorridos nas comunidades escolares, mas também a preveni-los e a construir comunidades mais solidárias, respeitosas e pacíficas” (Arlé, 2020, p. 150), o que passou a ser explicitado no novo TCT (SEE *et al.*, 2023).

Dentro da SMED, o Programa foi incluído em um dos projetos estratégicos, *Melhoria da Convivência e Segurança no Ambiente Escolar*, a cargo da Gerência de Clima Escolar, e as práticas restaurativas deveriam passar a nortear os encaminhamentos feitos pelas escolas, considerando, como todo procedimento escolar, o “viés pedagógico” (SMED, 2019, p. 8; Dalben *et al.*, 2020).

Assim, em dois anos, o município promoveu a formação de 835 pessoas em um universo de 180 escolas municipais que aderiram ao programa, sendo 162 de ensino fundamental e 18 da educação infantil, além da formação ofertada pelo MPMG a cerca de 60 gestores da SMED (Dalben *et al.*, 2020; SMED, 2021a). O período de isolamento social da

que agora se encontra na sua segunda edição (SMED, 2024); d) o caderno *Núcleo Central de Práticas Restaurativas*, com destaque dos referenciais teóricos (SMED, 2021a); e e) o roteiro *Orientações para a implantação das Câmaras de Práticas Restaurativas nas escolas municipais de Belo Horizonte* (SMED, 2021b).

pandemia de Covid-19 desajustou seu desenvolvimento⁵⁷. Completados os cinco anos de vigência, o Programa foi renovado, com duração até 2028, por meio do TCT n.º 013/2023. Dessa vez, não houve a parceria com a UFMG – mas o *Ciranda* se manteve como projeto de extensão atuando dentro de processos judiciais – e ingressaram mais dois órgãos da esfera jurídica: a DPMG e o TRT-MG (SEE *et al.*, 2023).

Como ficou constatado que os Círculos de Construção de Paz passaram a ser os mais adotados nas formações destinadas à área educacional (SMED, 2021a), na renovação do Programa, foram indicados como “método nuclear” SEE *et al.*, 2023, p. 4, SEE *et al.*, 2018, p. 4) ainda que as práticas e suas nomenclaturas careçam de uniformidade nos documentos relativos ao Programa.

Toda a movimentação do município de Belo Horizonte em torno da Justiça Restaurativa levou ao interesse acadêmico pelo tema. Na Faculdade de Educação da UFMG, uma tese de doutorado sobre os casos de suicídios entre adolescentes dedicou um tópico à Justiça Restaurativa e ao *Programa NÓS* (Pereira, 2020), e, no âmbito da pós graduação *latu sensu*, relatou-se o uso de práticas circulares para a gestão da disciplina em sala de aula (Maciel, 2019). Fora desse levantamento, foram localizadas produções de pessoas que atuam ou atuaram diretamente com o *Programa NÓS*.

Recentemente, foi publicada a tese de um servidor do TJMG, *Implementação de práticas restaurativas escolares* – já citada nesta dissertação –, em que ele buscou identificar os fatores que influenciam o exercício de discricionariedade nessas implementações – inclusive, tendo participado de algumas reuniões da Comissão do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo – e, a partir do que coletou, estruturou um modelo de avaliação com indicadores e formas de operacionalização (Melo Silva, 2022).

Até a última reunião observada, a Justiça Restaurativa estava para ser inserida, no novo plano de trabalho, “em um cardápio de projetos pedagógicos”, tendo a Diretoria conseguido garantir uma verba destinada à execução das práticas para cada escola que fizer a adesão (O6, 2024). Para o novo formato do curso, quase todas as escolas se inscreveram, tendo sido indicados três a cinco profissionais de cada, totalizando 633 pessoas que seriam divididas em 22 turmas (O6, 2024).

⁵⁷ A pandemia forçou o isolamento social com a suspensão das aulas presenciais iniciada em março de 2020 e flexibilizada passado um ano ou mais a depender do ente federativo a que estivesse vinculada a instituição.

5.3.1 As justificativas

A partir da leitura dos documentos institucionais, apreende-se que a introdução da Justiça Restaurativa nas escolas é justificada a partir da relação entre os conflitos escolares, considerados o foco do Programa, e as seguintes abordagens: a função da escola; a convivência escolar; o desempenho acadêmico; e o evitamento da judicialização dos conflitos escolares. Partiu-se do entendimento de que seria “uma resposta aos conflitos sociais que respeita a dignidade e a igualdade das pessoas, constrói o entendimento e promove harmonia social” (SEE *et al.*, 2018, p. 2, 2023, p. 2) e, com efeito, “mais uma metodologia comprometida com a educação cidadã” (Jayme; Araújo, 2018, p.10) em consonância com uma cultura de paz e com a promoção de um bom clima escolar, o qual impactaria “positivamente na aprendizagem” e contribuiria “para a redução das desigualdades escolares” (SMED, 2021b).

O problema levantado nos TCTs é o despreparo da escola no tratamento dado aos conflitos, que poderiam e deveriam tentar ser solucionados, primeiramente, dentro daquele espaço, com os envolvidos nas situações, como de agressões verbais e físicas, *bullying*, danos ao patrimônio escolar entre outras (SEE *et al.*, 2018, 2023). O que estaria ocorrendo, então, seria a delegação dessa função às forças de segurança pública – a Guarda Municipal, no caso das escolas municipais – e ao Poder Judiciário, onde se enquadrariam, normalmente, como atos infracionais praticados por estudantes e não mais seriam resolvidos pela comunidade escolar, e sim por alguém imparcial e estranho ao conflito – o juiz –, nem sempre com desfecho satisfatório. Melhor dizendo, sem atender às necessidades de quem sofreu o dano e de quem o provocou e sem medidas para que a escola pudesse repensar suas abordagens em prol da melhoria da convivência escolar⁵⁸. Ademais, a judicialização estaria onerando os cofres públicos, o que poderia ser evitado com “intervenções preventivas, de viés mais educativo e menos repressivo, social e pedagogicamente adequadas [...]” (SEE *et al.*, 2018, p. 17, 2023, p. 21). Por fim, ressaltam que a finalidade do NÓS não seria simplesmente desafogar o trabalho desses órgãos (Comitê Gestor do Programa NÓS, [entre 2018 e 2022]).

Melo Silva (2022), observou, nas reuniões da Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente, que o TJMG e o MPMG se voltavam prioritariamente à

⁵⁸ Os dados que serviram de panorama no primeiro TCT são do período de janeiro de 2012 a setembro de 2014 da Guarda Municipal, em que se somaram 6.145 ocorrências nas escolas municipais de Belo Horizonte, das quais 4.593 seriam de baixo potencial ofensivo, como dano (1.179), vias de fato (1.102), ameaça (614), lesão corporal (536), outras intervenções relativas à pessoa (585), perturbação do sossego ou trabalho alheios (341) e desacato (236) (SEE *et al.*, 2018).

demanda do enfraquecimento da judicialização dos conflitos, enquanto a SMED se dedicava a questões pedagógicas e de melhoria das relações sociais. O pesquisador salientou que essa falta de alinhamento poderia afetar a condução da implementação da Justiça Restaurativa no contexto escolar. Essa constatação coaduna-se com alguns dos resultados da pesquisa empírica nesta dissertação, visto que houve pouco direcionamento dos debates aos cotidianos escolares, embora esse devesse ser o foco exclusivo do Programa. Sobre os resultados dessas observações, falaremos adiante.

5.3.2 O desenho

O *NÓS* é gerido por um Comitê Gestor Interinstitucional que realiza reuniões mensais com a participação de representantes dos órgãos envolvidos. Periodicamente, um deles é eleito coordenador do Comitê, sendo que esse papel não tem sido ocupado por um representante da Educação. Elas ocorrem em uma das salas do Centro de Autocomposição de Conflitos e Segurança Jurídica do MPMG (COMPOR), na qual está disposta uma grande mesa oval com cadeiras acolchoadas e microfones à frente delas. Projetores e câmeras estão instalados para as reuniões por videoconferência. A sala é climatizada, e, um funcionário serve, em alguns momentos, água e café em copos e xícaras.

Entre as funções do Comitê está a de organizar formações realizadas por tutores. Estes, selecionados por meio de edital, obrigatoriamente, devem passar por um curso de alinhamento específico do *NÓS* (E13, 2024), o que permite a vinculação ao Programa por tempo indeterminado. A remuneração é realizada a cada prestação de serviço.

Até o final da coleta de dados, as escolas só haviam passado pelo formato de curso previsto no primeiro TCT, dividido em parte teórica – que agora por ser em formato virtual – e prática – denominada supervisão, em que se elaboram um plano de ação e roteiros de círculos (SEE *et al.*, 2018; E8, 2024; E11, 2024).

Os cursistas, após a conclusão, podem atuar como facilitadores de práticas restaurativas – tendo sido explicitado no novo TCT que se tratam dos Círculos de Construção de Paz (SEE *et al.*, 2023). A supervisão é finalizada com uma assembleia da qual participam também as famílias e são selecionados os membros da Câmara de Práticas Restaurativas (E2, 2024). Até junho de 2024, 81 escolas haviam implementado as Câmaras, operantes ou não (E4, 2024).

6 OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NA RME/BH: UM ESTUDO DE CASO

Este capítulo explora os desafios relacionados à implementação de práticas de Justiça Restaurativa na RME/BH, que vem ocorrendo por meio de acordos institucionais que mantêm o *Programa NÓS*. Diferentemente da divisão em desafios operacionais e crítico-teóricos⁵⁹, realizada na revisão da literatura, ele foi dividido em sete partes. Essa organização reflete uma abordagem baseada nos achados de campo, promovendo uma leitura que acompanha a complexidade e nuances das experiências.

Além das obras de autores da Justiça Restaurativa, que também são consideradas como objeto de análise documental, esta pesquisa incorpora reflexões em diálogo com a obra do sociólogo Richard Sennett, cuja contribuição é central para a compreensão das dinâmicas sociais, ao sustentar que a cooperação não apenas é inerente ao ser humano, mas também essencial às comunidades – o que ele considera viável de se estabelecer apesar de desafiador.

Na primeira seção, *O NÓS para além das escolas*, conversando com o capítulo anterior, tenta-se esclarecer a ampliação do objetivo do Programa, visto que as formações de outros públicos foi pauta corriqueira nas reuniões. É, portanto, brevemente abordada a questão do poder dentro do Comitê Gestor, um colegiado interinstitucional.

Na seção seguinte, *A interpretação da Justiça Restaurativa na Educação*, foram identificadas as compreensões das entrevistadas sobre essa proposta para as escolas. A pesquisa de Ball, Maguire e Braun (2016) serviu de base para entender a dinâmica da implementação de uma política pública, que, além de sua interpretação pelos atores envolvidos, conta também com a sua tradução e as práticas derivadas. Estas foram abordadas em outras seções.

Na terceira, *Tutores: o elo frágil*, o título indica as realidades distintas do Comitê Gestor e das escolas, sendo os tutores o ponto de contato entre elas. Nessa seção, foram examinados os desafios desses docentes, que incluem questões como voluntariado, incompatibilidade de agendas e comunicação insuficiente.

A próxima, *A autoridade externa nos conflitos escolares*, traz um componente crítico-teórico dos desafios, de se pesar as questões éticas e emocionais ao envolver agentes externos em determinadas tratativas, isto é, quem são os responsáveis e por quais situações, como o Poder Judiciário, o MP, a Guarda Municipal e a escola. Novamente há a discussão sobre a Justiça Restaurativa ser ou não para casos conflitivos em âmbito escolar. Nessa seção,

⁵⁹ Cujo rol está indicado na seção 2.1.

é empregada a noção de “capacidade de liderança”, de Sennett (2013).

Na quinta seção, *A aceitação do NÓS nas escolas*, tem-se parte da tradução da política dentro das escolas, limitada às poucas entrevistas com gestoras, tendo em vista que não houve análise das formações nem de seu conteúdo, tampouco dos documentos internos e das reuniões nas escolas. Mesmo assim, as entrevistas trouxeram a realidade dos entraves operacionais, que acabam resultando em criações e adaptações – o processo de tradução das políticas – realizadas de forma intencional ou não.

A sexta seção, *Os relatos das práticas restaurativas*, apresenta a etapa seguinte à tradução: a prática. Assim, são narrados casos e as temáticas abordadas neles, como racismo, *bullying*, saúde mental e inclusão. Os relatos se alinham às reflexões de Sennett (2013) sobre o poder dos rituais e o impacto das relações hierárquicas nas dinâmicas escolares.

Por fim, a última seção, *A institucionalização no município*, analisa os desafios para consolidar o Programa como política pública. Aqui, destacam-se as tensões entre autonomia e dependência das escolas e da Educação. O *NÓS* se mostra como uma iniciativa de destaque, mas com lacunas significativas em termos de diretrizes formais, recursos e estruturação.

6.1 O NÓS PARA ALÉM DAS ESCOLAS

Ao estudar os TCTs, e já na primeira reunião do Comitê Gestor observada, causou-me certo estranhamento o fato de a formação ser destinada não somente à comunidade escolar, mas também a servidores de outros órgãos e funcionários do Sistema S que não atuam em escolas:

“Eu já enviei os ofícios para os gestores das entidades de formação profissional [do sistema S], para o socioeducativo do Estado, para as entidades parceiras do socioeducativo do Estado, que são o Instituto ELO, o Pemse [Polo de Evolução de Medidas Socioeducativas] e o Avante Social, e também para a gestão da política municipal de assistência que cuida dos serviços de acolhimento institucional e das medidas de socioeducativo de meio aberto no município, nas nove regionais, e também dos programas de acompanhamento de famílias, o PAEFI, enfim, que mostrou interesse em estar participando” (O2, 2024).

A formação para o Sistema S foi uma demanda de um dos novos parceiros (E13, 2024). Em que pese a cláusula específica sobre o objeto do *NÓS* ser, exclusivamente, a implantação de um programa nas escolas públicas, os documentos preveem que os órgãos ligados à Justiça possam ofertar, por sua conta, formações para outros públicos (SEE *et al.*, 2023).

Nas entrevistas, essa confusão se manteve. Ao abordarem suas percepções sobre o Programa, os participantes se ativeram à Justiça Restaurativa para a Educação. No entanto, quando alguns foram indagados sobre a relação entre aquelas formações e a atuação nas escolas públicas, a maioria das justificativas não foram esclarecedoras:

A capacitação do *NÓS* que foi feita no semestre passado para defensores, juízes, promotores, a ideia não é que eles diretamente vão às escolas implantar o *NÓS* nas escolas, fazer as capacitações, fazer a implantação do núcleo dentro das escolas. (E3, 2024)

Não necessariamente [nas escolas públicas]. Muitas vezes é no atendimento da defensoria, no suporte que eles dão para os atendidos, para os assistidos; no tribunal, os atendidos do tribunal, do Fórum, do serviço que eles prestam para os funcionários. Não necessariamente todas as turmas [das formações] são para as escolas [públicas], porque tem essa perspectiva das escolas institucionais. Então, não é só para as escolas de ensino fundamental, do município, do estado não, sabe? (E5, 2024)

Não, nós não formamos servidores, [...]. O *NÓS* é um programa no qual o tribunal entra como parceiro para dar uma formação, não só aos gestores educacionais, como aos funcionários de dentro do sistema educacional. Então não é o servidor do tribunal que atua no *NÓS*, não. O *NÓS*, na verdade, dá formação. Então ele se propôs, nesse termo de cooperação, a abrir cursos de formação, mas para o pessoal das escolas. (E6, 2024)

O pessoal do sistema de Justiça não faz parte do escopo. Foi oferecida essa turma extra [supracitada], foi muito bom, mas isso não é algo que faz parte da rotina. [...] [O *NÓS* foi pensado, além da comunidade escolar, para] pessoas que atuam no centro de internação e semiliberdade, pessoas que atuam nos CREAs com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e pessoas que atuam as entidades de acolhimento institucional com crianças e adolescentes acolhidos, abrigados. (E13, 2024)

Como se observa, a terceira resposta traz uma visão mais alinhada ao objetivo do *NÓS*, mas que se destoa das demais e do que se observou nas reuniões. A análise das reuniões indica que cerca de um terço do tempo de duração das três primeiras foi tomado por discussões sobre a logística para a realização de formação para pessoas que não atuam nem vão atuar nas escolas (O1, 2024; O2, 2024; O3, 2024)⁶⁰.

Na verdade, embora a maioria entenda que cada um deva atuar dentro da sua área, como esclarecido por alguns – “não pode um [membro do sistema de Justiça], porque ele foi capacitado, ir para uma escola implantar o *NÓS*; isso não está dentro do procedimento do programa” (E3, 2024), por exemplo –, uma das entrevistadas relatou seu interesse em que

⁶⁰ Essa medição foi realizada com auxílio do *software Atlas.ti*, no qual foram inseridas as gravações de áudio e identificados os tópicos das reuniões. Na 1ª reunião, que durou cerca de 2 horas e 12 minutos, falou-se disso por 40 minutos (30%); na 2ª, com cerca de 1 hora e 25 minutos, foram 23 minutos (27%); e na 3ª, com aproximadamente 1 hora e 52 minutos de duração, gastaram-se 37 minutos (33%). Nas demais não houve esse destaque. A 4ª reunião foi dedicada aos esclarecimentos sobre a avaliação do Programa e a 6ª teve a pauta modificada em razão do evento ocorrido em uma escola da RME/BH no dia anterior envolvendo arma branca.

magistrados aposentados “também possam fazer papel de apoio nas escolas” (E10, 2024). Tal anseio tem respaldo na recente Resolução n.º 526/2023 (CNJ, 2023, art. 5º, I), em que se prevê que eles sejam facilitadores de Justiça Restaurativa, sem limitar o campo.

Essa pretensão esbarra em uma outra problemática, que é o desconhecimento sobre a organização da RME/BH e das escolas tanto por parte dos servidores dos outros órgãos quanto dos tutores. Por conseguinte, não há um aprofundamento nas discussões relacionadas ao cotidiano escolar. Essa realidade se assemelha a de um dos conselhos gestores de políticas públicas observados por Fuks e Perissinotto (2006), em que as intervenções raramente suscitaram debates e não foram interpostas contestações entre os representantes. Nas reuniões do Comitê Gestor, a participação da SMED é mais no sentido de relatar o andamento da implementação, carecendo de colaboração dos demais para que o Programa prossiga após as formações.

Em se tratando das formações, o material é único para os diversos públicos. A SMED trouxe a preocupação quanto às questões étnico-raciais, de gênero e da pessoa com deficiência (O3, 2024) e ela própria teve que realizar um encontro com os tutores. O Comitê não se debruçou sobre essas necessidades, tendo sido explicado por uma entrevistada que a discussão sobre as temáticas da Justiça Restaurativa nas escolas é uma questão “muito técnica, do próprio currículo do curso” (E13, 2024). Pontua-se que esse material foi feito quase que exclusivamente por profissionais do Direito, tanto que uma das entrevistadas salientou a dificuldade de encontrar materiais com “referências que são da Educação” (E4, 2024).

Assim, a SMED acaba assumindo sozinha algumas responsabilidades que deveriam ser compartilhadas pelo fato de também não estarem claras para os órgãos: “eu estou no Comitê Gestor e a gente não se envolve diretamente com a execução do Programa na escola” (E3, 2024). Diante disso, questões relativas à supervisão da aplicação da Justiça Restaurativa nas escolas e à elaboração do cronograma de implantação das Câmaras, atribuições do Comitê previstas no TCT (SEE *et al.*, 2023), aparentam permanecer restritas à SMED.

Como verbalizado por alguns integrantes do sistema de Justiça (O3, 2024; O6, 2024), o *NÓS* não foi planejado para que seja protagonizado por eles, ao contrário do que havia sugerido uma magistrada de outra região, Claudia Catafesta, em seu artigo (Catafesta, 2021). No entanto, o que se observa é que o objetivo do Programa acaba sendo mais amplo do que o formulado e, por conseguinte, os debates referentes às especificidades da Justiça Restaurativa na Educação são ofuscados. Essa área possui desafios e formas de tratamento distintos daqueles das outras instituições atendidas. Mesmo assim, os saberes e práticas da Educação têm sido subutilizados nas dinâmicas de implementação da Justiça Restaurativa em Belo

Horizonte. Isso não significa que as contribuições de outras áreas, com a do Direito, devam ser desconsideradas na Educação, mas a maior eficácia da política depende de um maior conhecimento e valorização dos aportes oriundos da área educacional.

6.2 A INTERPRETAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO

Considerando a classificação de Ball, Maguire e Braun (2016) quanto aos estágios de implementação das políticas públicas – interpretação, tradução e prática –, esta seção foca nas interpretações dos gestores, sejam dos órgãos partícipes do *NÓS*, sejam das escolas. Para os autores, a interpretação “é um compromisso com as linguagens da política” (p. 69), um processo inicial de compreensão e atribuição de significado à política.

Diante disso, a dimensão relacional da Justiça Restaurativa emerge como um ponto central nas narrativas das entrevistadas, que consiste no desenvolvimento de habilidades, como a escuta ativa, para lidar com as diversidades (E1, 2024; E7, 2024) e criar repertórios mais equilibrados de convivência – ainda que não necessariamente nivelados (E1, 2024). Como vem sendo enfatizado, o leque de possibilidades da Justiça Restaurativa nas escolas é diverso, uma vez que “as relações escolares são muito mais do que os conflitos” (E2, 2024). Uma abordagem menos comum, porém mencionada, seria sua aplicação em disciplinas específicas (E5, 2024), o que foi pouco explorado nesta pesquisa, especialmente pela ausência de depoimentos dos professores e estudantes.

Com uma visão mais holística, para alguns integrantes do Comitê Gestor, parece estar claro que não é imprescindível constituir a Câmara para que as práticas ocorram, mesmo que isso esteja determinado desde o primeiro TCT (SEE *et al.*, 2018, 2023). Uma das entrevistadas chegou a trazer a abordagem de “comunidades restaurativas” em uma perspectiva freireana (E7, 2024). Essa interpretação conecta Freire e Pranis, que transbordaram suas práticas para além dos ambientes escolares – pois trabalham com o conceito de comunidades –, mas os contemplaram como espaços de conexão e atuação coletiva.

Considerando a obra de ambos os autores esse tipo de conexão faz todo o sentido, e aparece em outros momentos. Os Círculos de Construção de Paz, como já exposto, têm em sua concepção uma base espiritual, a qual defende que o ser humano, em sua essência, é bom e sábio (Boyes-Watson; Pranis, 2015) – visão compartilhada por Freire (2023), que associa a maldade à desumanização. As práticas restaurativas seriam, então, para criar relações humanas, que “servem para [...] eliminar, de certa forma, a violência na convivência” (E7,

2024).

A associação entre o desejo de experiências comunitárias e “um certo passado religioso”, de uma tradição, com representações e rituais, que gera a ideia de pertencimento, cooperação e ética do cuidado, é percebida por Sennett (2004, p. 222), assim como é ressaltado por ele o fato de se tratar de uma habilidade exigente, impossível de ser sustentada em práticas fragmentadas ou mecanismos de curto prazo.

Em síntese, o autor define “cooperação” como sendo trabalhar com os outros para fazer algo que não se faz sozinho, o que se encaixa para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, ele defende ser necessário o desenvolvimento de uma série de habilidades sociais dentre as quais incluem algumas mais voltadas para momentos de interação comunicativa: a forma de escuta dialógica, e não dialética; a forma de comunicação na qual se exime do excesso de assertividade, muitas vezes pelo uso do subjuntivo, ao invés do declarativo; e o dirigir-se ao outro orientado pela empatia, e não simpatia (Sennett, 2013). A escuta dialógica desenvolve o autoconhecimento e a compreensão sobre o outro sem a exigência de alcançar um consenso. A comunicação que reduz a assertividade e que, para isso, faz o uso de verbos no subjuntivo, abre espaço para que a dúvida seja expressada. E, enquanto a simpatia é o se colocar no lugar do outro, a empatia é quando uma pessoa reconhece a importância de uma situação mesmo que não consiga se definir nela. A empatia vem da curiosidade, do que os literários chamam de maravilhamento – considerado por Zehr (2020b) como um dos valores da Justiça Restaurativa –, que oportuniza ressignificar o olhar e apreciar novas possibilidades.

De forma acertada, os Círculos de Construção de Paz, o método adotado pelo *NÓS*, ressaltam a importância da coletividade e, portanto, a adesão ao Programa não deve depender de indivíduos específicos, e sim alcançar o maior número de integrantes da comunidade. No entanto, há um problema recorrente: a Câmara é muitas vezes vista apenas como um instrumento para resolver conflitos, o que limita sua aplicação (O3, 2024). Idealmente, a Câmara deveria ser um espaço de reflexão coletiva e planejamento conjunto (E4, 2024), indo além da simples gestão de conflitos e priorizando “círculos menos complexos, que são os não conflitivos” (E5, 2024). Contudo, essa visão não é consensual dentro da RME/BH (E4, 2024), sendo interpretados e aplicados de diversas formas.

Na *Escola A*, no geral, a atuação era mais punitivista⁶¹ e a proposta foi abraçada a ponto de se relatar que “hoje a escola não dá mais para ficar sem a Justiça Restaurativa” (E9, 2024), sendo explicado que nela “não [se] trabalha nessa perspectiva de castigo: ‘vou deixar

⁶¹ O modelo punitivo se encontra na escola com a previsão dos castigos, como suspender a frequência do aluno a atividades escolares ou transferi-lo de forma compulsória para outra unidade de ensino.

sem recreio’. Quando acontece algo na sala: ‘vamos parar e vamos conversar’. Essa é a orientação que a gente dá para todos os professores” (E9, 2024).

A gestora da *Escola B* disse que foi adaptando sua forma de agir ao longo dos anos, chegando a uma postura similar à restaurativa, e que o curso trouxe consciência às suas ações para “conseguir todas as informações [...], sem gritar, sem grosseira”, na base da confiança (E11, 2024). Não obstante se conheça o conceito amplo de Justiça Restaurativa, sua aplicação fica restrita, por não se poder planejar atividades diferenciadas, tendo sido apontado como o maior entrave que “falta professor demais! Tem dia que eu tô com falta de cinco, seis professores. Aí vai coordenação, direção para sala de aula. Então, na realidade, é raro um dia que não esteja faltando professor. Ou, às vezes, falta alguém que dá suporte na coordenação” (E11, 2024).

Na *Escola C*, a entrevistada também já atuava de forma mais dialógica na gestão de conflitos. Somado a isso, o contexto da EJA no qual trabalha, tem um público reduzido e majoritariamente composto por adultos, sendo os poucos casos de fácil solução (E12, 2024). Apesar de ter classificado a experiência do curso de formação como “muito rica”, não saberia dizer como essa “mediação de conflitos” se aplicaria às escolas (E12, 2024), tanto que lhe surpreendeu o fato de muitos se prontificarem a integrar a Câmara, ainda não instaurada (E12, 2024). Essa visão restrita da Justiça Restaurativa foi apresentada por outros cursistas que concluíram a implementação das Câmaras, mas que, por essa razão, não lhes deram uso (E4, 2024).

Como se depreende, a primeira é um caso bem sucedido da proposta de mudança de cultura, enquanto os outros dois se concentraram mais em benefícios pessoais. No segundo caso, serviu para melhorar a atuação profissional, necessidade não identificada no terceiro, que a compreende como mais uma ferramenta à disposição da escola, passível de ser utilizada conforme a demanda (E9, 2024).

6.3 TUTORES: O elo frágil

Na visão de um dos representantes do Comitê Gestor, “os tutores são essenciais para o programa; o programa não existe sem eles” (O5, 2024). A figura desses docentes das formações são específicos do *NÓS*, não tendo sido identificados nos outros programas⁶².

⁶² As demais iniciativas, geralmente, são desenvolvidas por servidores de órgãos do sistema de Justiça e/ou pelo terceiro setor. No evento com a Kay Pranis, em uma conversa informal, tive a ciência também de parceria entre município e escritório de advocacia especialista em mediação e arbitragem.

Considerando a dimensão relacional como sendo central na Justiça Restaurativa, uma das interações mais marcantes foi a entre Comitê e tutores. Os profissionais da RME/BH parecem desconhecer o Comitê Gestor do *NÓS*. A proposta é apresentada nas escolas pela SMED e é trabalhada com a formação feita pelos tutores. Eles são os que fazem a ponte entre essas estruturas tão diferentes.

São cerca de trinta tutores de diversas áreas, majoritariamente do Direito, mas também da Psicologia, Assistência Social, entre outras. Alguns são servidores dentro dos órgãos partícipes, e até representante no Comitê, outros, atualmente, só têm o *NÓS* como fonte de renda e uns que interromperam sua atuação apesar de seguirem vinculados ao Programa. Com isso, é preciso ter a clareza de que, quando se fala dos “tutores”, nem sempre está se voltando para todos. Menos ainda há de se considerar os selecionados no terceiro edital, finalizado durante o andamento desta pesquisa.

Inicialmente, a proposta previa que a atuação fosse voluntária, alinhando-se à sugestão implementada na cidade de Denver (Denver School-Based Restorative Practices Partnership, 2017). Contudo, essa situação tende a gerar desânimo, como evidenciado na pesquisa de Tonche (2015). Tal evidência vai ao encontro das proposições de Sennett sobre o fracasso da ideia, erigida no contexto das discussões sobre *Welfare State*, de que o voluntariado local poderia substituir o Estado previdenciário. Ainda que os voluntários iniciassem o trabalho de boa vontade, o excesso de estresse decorrente da extrema exigência de suas emoções levaria ao que o autor denomina de “fadiga da compaixão” (Sennett, 2004, p. 171). Assim, arranjos mais impessoais, ancorados em direitos laborais e retorno pecuniário são essenciais para o assegurar o engajamento a longo prazo. Em Belo Horizonte, a percepção dos prejuízos da atuação voluntária certamente foram também constatadas, tanto que os tutores passaram a ser remunerados via caixa escolar com base no menor valor entre as tabelas das escolas institucionais (SEE *et al.*, 2019).

Outra problemática é a indicação das duplas de tutores para as turmas de formação, que, até então, é feita por eles. Como não há um critério, o Comitê vem constatando que há um grupo dominante de tutores que se disponibilizam frequentemente, havendo situações como a de uma tutora que sofreu “constrangimento, inclusive, para que ela não assumisse determinada turma” e de outros que nunca formaram turmas (O5, 2024).

Mesmo que o Comitê afirme que “todos devem ser considerados igualmente preparados para ministrar o curso” (O5, 2024), para a elaboração do curso assíncrono virtual, o próprio contratou, com dispensa de licitação, uma empresa constituída por dois tutores. Anteriormente, outra situação já havia desagradado alguns: a modificação da formação

síncrona, sem consulta prévia dos demais, feita por um dos tutores, que, inicialmente, havia sido elaborada de forma coletiva (E7, 2024).

Os tutores, cada vez mais especializados, passam a fazer da atuação na Justiça Restaurativa sua única fonte de renda, nem sempre por escolha, mas por falta de opção (E5, 2024). Existe um termo que comprova a vinculação ao Programa e, mesmo sem atuarem, alguns permanecem vinculados. É uma posição que se adquire dentro de um mercado que se encontra em expansão, como observado na fala de uma servidora de um dos órgãos ligados à Justiça:

lá fora, no mercado, isso tem um valor enorme. Eu costumo dizer lá na escola [institucional] que cada certificado que a gente emite tem um desdobramento, uma importância na vida acadêmica, na vida pessoal da pessoa muito grande. É um diferencial muito bom e eu acho que os tutores que estão cadastrados conosco hoje merecem esse destaque, sim, porque o processo tem muito investimento neles, não só da seleção, mas da capacitação para o curso do *NÓS*. E são pessoas muito qualificadas. (O4, 2024)

Não obstante, o Programa não garante um sustento mensal, então os tutores assumem outros compromissos, o que faz com que o calendário dos cursos seja dependente da disponibilidade deles. Aqueles que não conseguem outra fonte de renda, por vezes, tentam prestar assessoria a escolas por fora do *NÓS* ou prorrogar a fase da supervisão – “teve escola que fez o dobro de horas do curso [de supervisão]” (O6, 2024). Em relação a esta situação, apesar de razoável o argumento de que as horas de formação não deem conta, principalmente, para praticar a intervenção em casos mais sensíveis (E5, 2024) – até porque é um processo – isso deveria ser levado ao conhecimento do Comitê, e não ficar apenas no âmbito escola-tutor.

Quanto a isso, em uma das reuniões (O5, 2024), pontuou-se que a comunicação com os tutores, que costuma ser informal, ocasiona um alto número de demandas no grupo que eles possuem no *Whatsapp*. Essas solicitações nem sempre são claras, o que dificulta mais que sejam deliberadas nas reuniões, que também são abertas a representantes dos tutores que se disponibilizem para participar.

Ainda que se tenha permitido essa participação, um dos pleitos negados foi o direito ao voto dentro do Comitê (O5, 2024). Uma decisão plausível, tendo em vista que os tutores não são servidores dos órgãos partícipes e, portanto, não podem ser responsabilizados pelas decisões. A situação joga luz sobre a importância de delimitações mais precisas acerca do alcance dos poderes e incumbências dos diferentes atores do Programa, o que vai ao encontro do que sinaliza Sennett (2000): o fortalecimento dos laços sociais passa pelo reconhecimento das diferenças de poder e pelo estabelecimento de um diálogo que permita enfrentá-las.

Um caso recente de violência escolar, amplamente divulgado pela mídia, evidenciou para os membros do Comitê a urgência de definir de forma mais clara as atribuições dos tutores. No dia seguinte ao ocorrido, que coincidentemente era dia de reunião do Comitê, alguns tutores estavam se dirigindo à escola para prestar apoio, ignorando a recomendação de consultar previamente a SMED e sem informações sobre como a ação seria realizada e se envolveriam custos. O tema, portanto, entrou em pauta.

A gente não está negando o apoio, mas a gente gostaria de que essa articulação fosse feita antes, exatamente para a gente valorizar o investimento que a gente tem feito lá, de ter a Câmara de Prática Restaurativa. [...] [As escolas] são instituições que têm diretrizes, elas fazem parte de uma rede. Então, o voluntariado, eles acontecem, mas sempre muito articulado [...]. (O6, 2024)

Na visão dos tutores entrevistados, falta “mais oportunidade de repassar essas impressões” (E2, 2024) e “de trocar experiências, de fazer reflexões sobre as práticas” (E8, 2024) e, como já alertado, nem sempre é o Comitê que resolve os desafios, e sim a SMED – por exemplo, quando escolas que havia aderido à supervisão protelaram por cerca de um ano para iniciá-la (E8, 2024).

Finalmente, uma imposição que o Comitê precisou fazer foi em relação à padronização da parte teórica, que já ocorreria com o curso assíncrono, com o intuito de garantir que os cursistas fossem contemplados com as mesmas informações, evitando-se lacunas e substituições de conteúdo, como já houve e ocasionou situações em que “teve escola que desistiu, teve escola que avaliou mal o tutor, achou que teve abordagens que não estavam de acordo, e ‘aí eu quero esse tutor’, ‘eu não quero esse tutor’...” (O4, 2024). Sem contar a inobservância das etapas do curso a ponto de se ter “escola que tem Câmara de Práticas Restaurativas, teve a parte prática, mas não teve a parte teórica” (O4, 2024), havendo uma lacuna importante à compreensão do Programa. O material traz, portanto, o conteúdo e o formato mínimos exigidos, sendo permitidos acréscimos (O4, 2024).

Em relação à parte prática, a personalização é muito bem vista, até porque os tutores que tendem a se destacar são aqueles que “se aproximam da escola, eles procuram entender a dinâmica da escola, e aí a diferença que começa a aparecer no trabalho deles é essa, não o conteúdo do curso, mas é o que eles têm de repertório” (E4, 2024).

Há, portanto, uma tensão entre o Comitê Gestor e os tutores, sendo imprescindível que estabeleçam uma relação dialógica, pautada nos princípios da Justiça Restaurativa. Quando o elo é frágil e não há confiança mútua, os debates tendem a ser rasos (Pranis, 2010). Mas nessa relação é fundamental que sejam ofertados momentos em que todos se sintam à vontade para

compartilhar suas experiências e desafios.

6.4 A AUTORIDADE EXTERNA NOS CONFLITOS ESCOLARES

Foi possível constatar, seja na literatura da área, nos documentos orientadores ou nas observações e entrevistas, que não há consenso sobre quem deve tratar os conflitos escolares. Na literatura, como já narrado na seção 4.3.2, foram identificadas duas situações opostas. No guia *Escola: Lugar de Proteção* (SMED, 2024) há orientações, mas pode ocorrer de nem todos os casos encontrarem nelas bom enquadramento. Por outro lado, o próprio Comitê Gestor pretende elaborar diretrizes sobre como proceder em determinados episódios (O6, 2024). Além do mais, novamente, não é só uma questão de saber ou não o que deve ser feito, mas de ter as condições para fazê-lo.

Como já foi aqui apresentado, a Justiça Restaurativa entra no *NÓS* como uma ferramenta para evitar a “criminalização da indisciplina” (E3, 2024), ou seja, para que casos que pudessem ter uma tratativa pedagógica na escola não fossem resolvidos por atores alheios, notadamente por agentes de aparelhos de segurança. Chamar uma viatura, sentar de frente para um juiz, são situações vistas como traumáticas para uma criança e um adolescente e, portanto, deveriam ser excepcionais (E13, 2024). Nas entrevistas, algumas situações em que isso ocorreu foram mencionadas:

- a) “a professora era branca e o menor a chamou de *lagartixa*. Esse caso foi como injúria para o CIA-BH” (E6, 2024);
- b) o aluno “ia, muitas vezes, algemado, porque ele rabiscou uma cadeira” (E6, 2024);
- c) “às vezes o menino batia boca com a professora, chamavam a polícia para fazer uma ocorrência de desacato, colocavam-no dentro da viatura e passavam por esse procedimento todo” (E13, 2024).

Em outras situações, a Guarda Municipal chegava a ser acionada, mas a intenção da escola não era que o estudante fosse parar no CIA-BH, e sim que a Guarda tivesse uma conversa com ele, ou seja, uma tratativa pedagógica que, na verdade, caberia à escola (E4, 2024). Nesses casos, vale-se de uma autoridade governamental, cuja obediência, em sua maioria, decorre mais do medo do seu poder que por questão de respeito (Apple, 1989 *apud* Schilling, 2008)⁶³.

No entanto, um primeiro ponto a ser observado é que, para dirimir casos específicos, a

⁶³ APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

própria Justiça Restaurativa na Educação é vista com ressalvas. Essas indefinições quanto ao uso são passíveis de gerar situações que podem ser criticadas, como foi observado em outras pesquisas (Schuler, 2009; Tonche, 2015). No caso do *NÓS*, há, por exemplo, quem defenda que:

- a) deveria ser usada pela comunidade escolar para “vias de fato, briga entre alunos, danos à escola, ameaças, ofensas contra a honra, difamação, ainda mais agora com a internet, rede social e importunação sensual, dependendo do caso”, havendo atualmente casos que chegam ao CIA-BH e são devolvidos à escola (E13, 2024);
- b) seria residual e executada com o auxílio de especialistas de fora da escola, como os tutores, ao mesmo tempo que se defende o oposto, que, após a formação, a escola estaria “habilitada a desenvolver suas formas de lidar com os conflitos e de fazer Justiça Restaurativa” e “desvincular-se-ia do próprio programa e iria voar com suas próprias asas” (E7, 2024);
- c) não seria uma via tão adequada, pois em “algumas circunstâncias de violência real, fica um pouco complicado a aplicação da JR [Justiça Restaurativa], o que poderia está acarretando uma nova revitimização”, tendo sido exemplificado como violência real a sexual, enquanto o *bullying*, a depender, poderia ser resolvido pela escola, ainda que as situações mais sérias dependeriam da Justiça (E3, 2024).

Constata-se, portanto, que embora a Justiça Restaurativa também seja destinada a casos complexos, sua aplicação nem sempre está bem definida, até porque atos de violência costumam ser reações a alguma outra violência. Por exemplo, foi narrado que, durante uma tratativa pedagógica, foi descoberta uma “violação de direitos”, um caso de negligência familiar, o que levou a acionar outras instituições competentes, como o Conselho Tutelar (E11, 2024). Em outro relato, nem mesmo a Guarda Municipal deu conta de apartar uma briga entre turmas e, às vezes, é o profissional que está tão desgastado emocionalmente que ele descarta a Justiça Restaurativa (E12, 2024).

Casos mais graves, como envolvimento de alunos com grupos nazistas são encaminhados a outras instâncias (E9, 2024). A extrema-direita, com o discurso de ódio e o apelo ao emocionalismo irracional, constroi um regime de verdade para justificar a exclusão e a violência⁶⁴. No que se refere a essas situações, deve ser mobilizada a ética para a compreensão e o apoio, em vez da simples punição das crianças e dos adolescentes que agem

⁶⁴ Vide falas de Nora Gluz e de Catarina Gonçalves, transcritas em uma notícia da Fundação Joaquim Nabuco, vinculada ao MEC (Fundação Joaquim Nabuco [FUNDAJ], 2024), que se alinham ao projeto da Brasil Paralelo de inserir conteúdos pedagógicos em escolas de fontes muitas vezes suspeitas, como recém-noticiado pelo The Intercept Brasil (Dias; Motoryn, 2024).

com base nesses ideais.

Como alguns conflitos geram implicações legais, é preciso se atentar que a resolução por meio da Justiça Restaurativa nas escolas poderia gerar um sistema de dupla incriminação, isto é, além de se submeter a ela, o causador do dano também estaria sujeito a um procedimento judicial, como o CIA-BH. E, como notado, não parece haver consenso nem mesmo entre os órgãos da Justiça quanto aos limites entre Educação e Justiça.

Na *Escola A*, felizmente, apesar da possibilidade da via judicial, uma situação foi resolvida internamente por meio do diálogo, sendo, no máximo, chamada a família.

A gente convidou um índio, um pataxó, um indígena, para vir aqui na escola fazer roda de conversa com eles [...]. E aí, esse indígena falou comigo: ‘[...] eu posso levar artesanato para eu expor lá, para vender?’. Eu falei: ‘pode’. [...] ele colocou os artesanatos, montou uma mesa e você acredita que teve alguns alunos que subtraíram o artesanato dele? [...] quando a gente viu, um coleguinha veio e falou: ‘olha, não comprou não’. E aí a gente foi ver não só um, mas vários. [...]. E aí a gente resolveu tudo chamando um por um, passando de sala em sala. [...] A gente primeiro chamou, conversou muito sobre aquele ato e depois eles foram lá e devolveram, pediram desculpas, prometeram que não ia acontecer mais. [...]. A gente fez dessa forma, de corrigir, de educar, de explicar, de conscientizar que aquilo não era correto, sem castigo, sem acionar a família, sem... Só um que nós acionamos a família. Só um. Que ele não devolveu. Ele escondeu, levou pra casa. Mas todos os outros vieram pedir desculpa. (E9, 2024)

Essa discussão quanto às competências, apesar de necessária dentro do Comitê Gestor, aparenta ficar reservada ao surgimento de fatos. Diante de um caso com repercussão midiática, um dos encaminhamentos solicitados foi o de se criar um grupo de trabalho para definir um plano de ação para esse tipo de evento (O6, 2024). Observa-se assim que as especificidades do contexto educacional nem sempre são exploradas com a devida profundidade, reflexo de que, ainda que o Estado esteja à frente de um programa educacional, o faz por meio de diversos órgãos que evitam ou ignoram discussões relevantes à execução do *NÓS* como um programa para as escolas.

Nos espaços educacionais, essa incerteza sobre quando se valer das práticas se soma à falta de domínio, principalmente, para realizar círculos conflitivos (E5, 2024; E8, 2024). O tempo para desenvolver o processo de ação e reflexão é escasso ou inexistente (E11, 2024), dada a sobrecarga de trabalho, em função até de jornadas triplas de trabalho, e ao cumprimento das outras demandas da SMED (E12, 2024). Há, portanto, muita angústia (E4, 2024; E12, 2024). Diante disso, não obstante haja um interesse do professor em aprender (E4, 2024), “ele sempre espera algo externo ao que vem de fora, alguma instância, alguma

instituição, algum poder instituído, que não seja na escola e que possa então apontar caminhos para a escola, para a resolução de problemas” (E12, 2024).

Isso explica não só o acionamento frequente da Guarda Municipal, como os relatos de escolas que, em vez de aproveitarem o tutor para supervisionar as práticas que elas estariam executando, desconfiguravam a formação e invertiam os papéis (E4, 2024; E8, 2024):

E nessa supervisão de 32 horas, eu percebi que, muitas vezes, a comunidade escolar estava insegura de fazer o Círculo de Construção de Paz, de fazer as práticas restaurativas e, muitas vezes, queriam que a gente, nós, tutores, fizessemos as práticas na escola. [...] eu senti, nas escolas que eu dei supervisão, uma insegurança e não compreendendo muito o nosso papel lá da supervisão e querendo que nós fizessemos os círculos, que nós atuássemos lá na escola. (E8, 2024)

Com o novo formato, o tutor não irá mais à escola fazer a supervisão (E13, 2024). Em razão disso, quem poderá acabar sendo mais demandado para as práticas são os assistentes sociais e psicólogos, como sugerido por uma das entrevistadas (E3, 2024). Ao mesmo tempo que são um grupo prioritário para as formações (O2, 2024), há o receio de que, como foram contratados com prazo determinado, o aprendizado se perca com a partida deles (E4, 2024). Os relatos das gestoras das *Escolas A e C* sugerem que a atuação dos profissionais do *Projeto PAS* parece ser mais colaborativa, indicando uma tendência a somar esforços em vez de assumir responsabilidades de forma isolada.

Esses profissionais, contratados temporariamente, em sua maioria, nunca trabalharam em escolas nem foram contratados para clinicar. Caso tomem para si as práticas restaurativas, ou lhes sejam impostas, corre-se o risco de repetir os resultados insatisfatórios com o cargo de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) em São Paulo⁶⁵. Essa prioridade também contraria o disposto na cartilha do *NÓS* referente ao perfil adequado para ser um facilitador – embora não seja mandatório –, de que se deve ter grande vinculação à escola, demonstrar liderança e permanecer até a consolidação do Programa (Comitê Gestor do Programa *NÓS*, [entre 2018 e 2022]).

Além disso, é fundamental que o profissional da Educação compreenda quais são suas atribuições e tenha segurança de executá-las ou tenha pessoas para lhe auxiliar – é quando cada um “ocupa o seu lugar”, e não o abandona (Schilling, 2008, p. 7). As três escolas analisadas demonstram que essa clareza contribui para uma gestão mais eficaz dos conflitos. Quem habitualmente está à frente dessas situações é a equipe gestora, que dispõe de tempo para conversas mais aprofundadas com os estudantes e suas famílias, prepara as reuniões

⁶⁵ Vide Demo e Silva (2020).

pedagógicas e discute soluções para certos conflitos mensalmente com outros órgãos inseridos no território⁶⁶ (E11, 2024).

Na contramão dessa narrativa, a SMED se deparou com intimação do Ministério Público do Trabalho direcionada à equipe gestora de uma escola – que, coincidentemente, não havia aderido ao *NÓS* –, determinando que participasse de formação em CNV, gestão de pessoas ou afins em razão de conflitos com os demais profissionais (O5, 2024). O desconhecimento de alguns projetos, inclusive, parte da resistência inicial “da direção, porque às vezes ela nem fala para os professores” (E4, 2024).

A falta de comunicação interna entre os profissionais chegou a ser apontada pela entrevistada da *Escola C* como um problema em todas as escolas onde trabalhou (E12, 2024), tendo sido enfatizado por outras o apoio da gestão para a execução do Programa (E4, 2024; E8, 2024). Por exemplo, nessa mesma escola, uma cursista chegou a realizar círculos não conflitivos em sala enquanto outra não vislumbrava a aplicação da Justiça Restaurativa no contexto escolar, por limitá-la à resolução de conflitos, e tampouco lhe informaram o que ocorria naquela turma (E12, 2024). Como preleciona Sennett (2000, p. 171), a comunicação é enfraquecida quando se considera que “todos os membros da equipe de trabalho partilham uma motivação comum”.

Por fim, o novo formato do curso exige que os participantes assumam a responsabilidade de disseminar os conhecimentos adquiridos na comunidade escolar, assim como já ocorre com as outras formações em serviço, a princípio, sem a presença do tutor (E12, 2024; E13, 2024). Esse encargo requer, portanto, “protagonistas” (E2, 2024), do contrário, por mais que o cursista tenha interesse no assunto, a falta de apoio e reconhecimento pode levar à desmotivação e à interrupção do processo.

Quanto à recomendação do perfil de liderança, vale destacar que nem sempre é detectado na equipe gestora. Em Belo Horizonte, os diretores são eleitos pela comunidade escolar e estes indicam pessoas para as demais funções de gestão. O relato da gestora da *Escola C* ilustra esse empecilho: “sempre procurei ser muito colaborativo, assim, muito aberto a críticas, a sugestões, a ajudar pessoas e sempre muito entusiasmado com essas coisas. Eu sou sempre muito entusiasmado com isso, mas, quando eu vejo que vai ficando secundarizado, aí eu também fico” (E11, 2024).

A capacidade de liderança é tida por Sennett (2013, p. 211) como elemento indispensável à “autoridade merecida”, além da capacidade técnica e do “diálogo aberto com

⁶⁶ A saber: “representante do CRAS; representante do CREAS; e representante do Conselho Tutelar” (E11, 2024).

os subordinados”. Ela não deve ser confundida com dom natural nem vocação predestinada. Aquele a colocaria como algo inato e esta exigiria “autossacrifício, de longo prazo, voluntário e portanto frágil” (Sennett, 2013, p. 313). Apesar disso, em muitos casos, a liderança advém de um esforço pessoal e após anos de experiências, como relatados pelas gestoras. Mesmo assim, não deixa de ser fruto do desenvolvimento de aprendizados, que deveria ter suporte dos governantes, e não apenas ser uma iniciativa individual, passível de ser interrompida, como alertado pelo autor.

6.5 A ACEITAÇÃO DO NÓS NAS ESCOLAS

Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que as escolas frequentemente enfrentam o desafio de lidar com múltiplas políticas e demandas, por vezes contraditórias, planejadas por terceiros e atribuídas como de sua responsabilidade. Esse cenário também se reflete no município de Belo Horizonte, onde o *NÓS* está inserido. Para fins de ilustração, estavam para ocorrer as eleições de direção nas escolas e, por conseguinte, possíveis ajustes na equipe gestora, avaliações externas e outros projetos, como a *Mostra Cultural*, o *Setembro Amarelo* e o *Orçamento Participativo do Adolescente, da Criança e do Adolescente*, somados aos que haviam sido encerrado ou estavam em andamento, como o *Câmara Mirim* e a elaboração do *Plano de Convivência Escolar* (E9, 2024; E12, 2024). Na SMED, as eleições municipais contribuíram para a paralisação de parte do acompanhamento dos projetos, que já vinha enfrentando dificuldades, haja vista as recorrentes trocas na ocupação do cargo de secretário. “Para quem está na regência, é muito difícil acompanhar isso tudo” (E12, 2024).

Diante desse quadro, o primeiro ponto a ser abordado é que a Justiça Restaurativa nem sempre alcança toda a comunidade escolar. Embora as Câmaras possam ser constituídas também por alunos, seus responsáveis e “outras pessoas relacionadas à rotina de cada escola” (SEE *et al.*, 2023, p. 5), a maioria do público nas primeiras formações foi de servidores (Santos, C., 2021). Mesmo que detentores de estabilidade no cargo, ressalta-se que há uma rotatividade de profissionais usual decorre de diversos fatores, como, trocas de função, de carga horária, de escola ou rede de ensino, de turno, afastamentos, aposentadorias, falecimentos, exonerações, entre outros. Esse fluxo, intensificado por conta da pandemia, comprometeu a conclusão das formações do *NÓS*, que eram divididas em etapas teórica e prática da formação (E2, 2024; E6, 2024; E8, 2024).

Passados cerca de sete anos do início do Programa, alguns cursistas não estão mais nas escolas visitadas, o que não significa que há uma percepção de alta rotatividade pelas

gestoras. Melhor dizendo, elas enfatizaram que o ambiente de trabalho é saudável, não sendo esse o motivo das retiradas (E9, 2024; E11, 2024; E12, 2024). Em outras escolas, a realidade é alarmante, atingindo, em alguns casos, 50% de absenteísmo no quadro de docentes (O2, 2024). Isso pode explicar o problema da comunicação interna, uma vez que só com instituições estáveis no tempo é que “é possível entender em profundidade o funcionamento da organização” (Sennett, 2013, p. 191).

As formações teóricas foram bem avaliadas pelas entrevistadas, não só no preenchimento dos formulários enviados pelo Comitê à época (Comitê Gestor do Programa NÓS, 2018, 2019), mas também em comentários espontâneos: “ele conseguia cativar o público; ele era surpreendentemente muito bom. [...] já vi outras pessoas o elogiando” (E12, 2024). Além disso, a experiência da gestora da *Escola B* foi oposta à da pesquisa de Silva e Almeida (2021). Ela narrou que os professores se mostraram abertos às dinâmicas dos círculos facilitados pelos tutores e expressaram suas emoções, tanto na parte teórica – “eu acho que não foi só comigo, não, porque eu vi uma sensibilização em todos os encontros das pessoas chorarem, de falarem...” (E11, 2024) – quanto na supervisão – “consegui mexer com os colegas de trabalho que nunca abriram a boca para falar do tipo de preconceito que eles haviam passado” (E11, 2024).

O que vem sendo constatado é que a questão da saúde mental não diz respeito só aos estudantes e suas famílias, mas também aos servidores (E1, 2024) e, assim, esses espaços de fala podem ter sido aproveitados como um momento que pode ter efeitos terapêuticos, uma vez que se trabalhou muito o “autoconhecimento” (E11, 2024). A entrevistada da *Escola C* é um exemplo de quem se afastou da sala de aula por adoecimento no cargo de professor (E12, 2024).

Na hora de os profissionais da escola assumirem o comando, foi percebido um “desânimo inicial” (E2, 2024), mas quando produziam, “sempre saíam coisas muito legais; professores são sempre muito criativos” (E2, 2024). Como assinalam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 103), essas atuações “são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis, movimentos *satisficing* e entusiasmos pessoais”.

A continuidade delas, portanto, é muito pontual (O4, 2024; E2, 2024; E5, 2024; E8, 2024), não só pela ausência de ferramentas para execução, como também: i) por não se vislumbrar outras possibilidades de uso além da resolução individual de cada conflito que emergem – “Mas como que a gente vai ficar cuidando de conflito? Quem vai ficar aqui disponível para ficar tratando os conflitos da escola? E não é isso” (E4, 2024); ii) pela falta

de perfil para liderar a execução na escola – “eu acho que exigiria alguém que tivesse essa competência, essa capacidade de ser mais duro, mais empenhado” (E12, 2024); iii) pela insegurança quanto à execução – “não acreditam que vai ser possível implementar o programa na prática” (E8, 2024); ou iv) pela discordância da proposta – “há pessoas que são muito punitivas” (E8, 2024).

Nas situações, que não parecem ter sido poucas, em que os tutores assumiram as práticas com os estudantes, a intervenção surtiu efeitos positivos (O4, 2024), mas, quando eles saíam, voltava a “estrutura antiga” (E5, 2024). Diferentemente do projeto de representação de turma na *Escola B*, promovido por uma professora e com apoio dos colegas, aqueles círculos não empoderaram os estudantes. Essa fragilidade pode ser explicada pela falta de um apoio mais consistente por parte dos adultos da escola, que são fundamentais para a disseminação dos valores e das ferramentas da Justiça Restaurativa.

Os que tentam dar prosseguimento, por vezes, adaptam o círculo como rodas de conversa (E4, 2024; E5, 2024). Para uns, há o risco de se desvirtuar do propósito do método circular: “a própria Kay Pranis fala, no início, não ficar reduzindo, fazendo círculos rápidos, [...] que isso não deve ser feito até que o grupo, até que a escola já tenha assimilado bastante a prática porque, senão, começa a desnaturar, o círculo vira outra coisa” (E5, 2024). Enquanto outros valorizam as iniciativas e o esforço dos profissionais de criar momentos de fala para a comunidade escolar, até mesmo porque é um resgate de ações restaurativas que as escolas já desenvolviam ou tinham a intenção de desenvolver (E2, 2024; E4, 2024). O próprio Zehr (2020a) não vê problema em criações, desde que se alinhem aos princípios e valores, preocupação que também deve ser de Pranis.

Na mesma linha, Sennett (2013, p. 247) argumenta que os rituais, ainda que “aparentemente pequenos”, desempenham um papel fundamental na elaboração de entendimentos e podem ser ajustados para promover melhorias. No entanto, o autor alerta que “a boa vontade combinada com a improvisação [...] não cria vínculos” (Sennett, 2004, p. 295). Para que sejam construídos, é necessário recorrer a trocas ritualizadas, que vão além de simples interações:

uma troca ritual [...] cria um relacionamento mais prolongado; os atos de fala recíproca são como as linhas que costuram uma roupa. [...] Eles são como histórias que não podem ser acabadas, em que não há desfecho – enquanto no mundo das transações [...] predominam os finais bruscos e rápidos (Sennett, 2004, p. 251).

Sem essas trocas ritualizadas, a prática política muitas vezes se reduz a uma lógica de “o que se consegue fazer”, em vez de refletir “o que se pretende realizar”.

Como já abordado, quem está na gestão consegue chamar outras pessoas para si: “o coordenador [do Programa Escola Integrada (PEI)] fez o curso de Justiça Restaurativa. Então a gente sentou junto e fez um momento formativo com esses monitores [do PEI] para que eles compreendessem o círculo. E a gente toda semana fazia com os estudantes os círculos de diálogo” (E4, 2024). Quando é o professor, pode ser que fique restrito à sala de aula – “eu não conseguia multiplicar isso na escola” (E4, 2024) – até porque depende de “uma dedicação que é pessoal” (E4, 2024), como curadoria de materiais, formulação de ideias, organização de atividades, como ocorre em outras iniciativas nas escolas (E4, 2024; E11, 2024; E12, 2024).

E ainda assim, quando se trata de professores dos anos finais do ensino fundamental, há a questão do quadro de horários. Para se fazer um círculo com uma turma, idealmente, gasta-se mais do que o tempo de uma aula de 50 minutos (E5, 2024; E8, 2024), tanto que a *Escola A*, de forma excepcional, conta com uma condição favorável, as aulas geminadas, que foram pensadas não só para o *NÓS*, como também uma forma de melhorar o uso do tempo no processo de ensino-aprendizagem (E9, 2024).

Desse modo, mesmo que a função preventiva da Justiça Restaurativa tenha sido realçada nas entrevistas com os tutores e as representantes dos órgãos do *NÓS* – e tenha sido entendida nesta pesquisa como ponto de partida –, as *Escolas A* e *B* começaram, com os estudantes, pelos círculos conflitivos (E9, 2024; E11, 2024), provavelmente, pela facilidade de encaixá-los na rotina escolar, na qual alunos envolvidos em conflitos já são retirados de sala para conversa. De alguma forma é preciso estreitar laços, estabelecer conexões, desenvolver a “afetividade” (E4, 2024). Isso não se limita às crianças e aos jovens – “quando você, em uma reunião ou uma formação, você faz seu colega – que é difícil, a gente tem colegas resistentes – parar e começar a pensar que as atitudes dele não estão sendo atitudes boas, legais, isso é muito bom” (E11, 2024).

Ressalta-se que as experiências relatadas nas escolas foram direcionadas a coletivos homogêneos – seja para melhorar as relações seja para outros fins –, isto é, só para professores, só para funcionários da cantina, só para estudantes e só para as famílias (E4, 2024; E9, 2024; E11, 2024). Apenas a ciência de um caso de conflito entre uma profissional da Educação e um aluno foi mencionada para ilustrar uma situação em que não se optou pela Justiça Restaurativa, não se sabendo como foi solucionado (E8, 2024). Esse quadro pode ser reflexo: da falta de domínio e de aprofundamento das práticas, como já pontuado; de um desgaste emocional, como narrado “chegou a um ponto em que [...], pra mim, não ia valer

mais a prática da Justiça Restaurativa” (E12, 2024); ou um medo da perda de autoridade, que pode implicar o que Schuler (2009, p. 159) identificou no seu campo como “a aduleza protegida”. Frisa-se que esse termo foi usado ao se aferir que, em círculos conflitivos, os únicos veiculados à época, envolvendo estudante e adulto, este nunca era considerado o causador de dano (Schuler, 2009). A inclusão dessa hipótese, portanto, resulta da ausência de informações para ratificá-la ou refutá-la.

6.6 OS RELATOS DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Nas cartilha do Programa, são sugeridas e recomendadas às Câmaras que incentivem a realização dos Círculos de Construção de Paz não-conflitivo, como para celebrar momentos importantes, construir regras de convivência, trabalhar temas sensíveis e importantes, abordar conteúdos pedagógicos, estabelecer conexões nas reuniões; fomentar ações democráticas; e atender as demandas do público escolar para a resolução de conflitos (Comitê Gestor do Programa NÓS, [entre 2018 e 2022]). Essa última função, como explicitado na edição mais recente do guia *Escola, Lugar de Proteção*, pode decorrer, dentre outros, de casos de agressão física ou importunação sexual envolvendo estudantes e *bullying* ou *cyberbullying* (SMED, 2024).

Assim, “o círculo é esse grande coringa aí da Justiça Restaurativa nas escolas, que pode ser usado com variados propósitos” (E5, 2024) e, por conseguinte, acaba sofrendo adaptações à realidade do cotidiano escolar. Nas entrevistas, foram apontados temas relevantes para se trabalhar a Justiça Restaurativa como questões étnico-raciais, *bullying* e *cyberbullying*, a inclusão da pessoa com deficiência, as emoções e a saúde mental, “a questão estética da gordofobia” (E1, 2024) e a de gênero (E1, 2024; E7, 2024), sendo que, quanto aos dois últimos, não houve relato de casos. A importância desses conteúdos foi correlacionada ao direito à Educação:

“um estudante aí que tá sendo vítima do *bullying*, do *cyberbullying*, que tá com algum processo, algum desafio de saúde mental, ou de convívio, de convivência, ao ser negligenciado essa singularidade, o processo dele de acesso e de permanência no ensino e na educação está sendo também retirado” (E1, 2024).

No início das supervisões, já dentro das escolas, os tutores geralmente faziam uma ambientação da Justiça Restaurativa nas escolas com professores e alunos, pois a maioria não havia participado da parte teórica do curso (E2, 2024; E8, 2024; E9, 2024). Quanto a esta, as

cursistas entrevistadas deram um destaque bastante positivo sobretudo para a CNV (E9, 2024; E11, 2024; E12, 2024) ainda que pouco explorada nos documentos publicizados do Programa. É identificado, portanto, um sincretismo dos métodos circulares já expostos, uma vez que quem iniciou o trabalho da Justiça Restaurativa com a CNV foi Barter, e não Zehr nem Pranis, sendo que estes são os referenciais do *NÓS*.

Uma dimensão importante da prática de métodos circulares na escola é aquela ligada ao receio de que a exposição das vulnerabilidades gere julgamentos e exclusão. Como argumenta Sennett (2013), sentimentos de inferioridade inibem a cooperação. A vergonha em particular, diz o autor, deve servir apenas de contenção da hostilidade – um dos aspectos do poder civilizatório do ritual –, e não para manter a subordinação.

Os relatos das *Escolas A e B*, porém, indicaram um movimento contrário, como a seguinte experiência vivida: “conseguiu mexer com o tema de negritude, conseguiu mexer com os colegas de trabalho, que nunca abriram a boca para falar do tipo de preconceito que eles haviam passado” (E11, 2024). Dessa troca, contando com o incentivo dos colegas, pela primeira vez, uma professora da *Escola B* conseguiu trabalhar um projeto que há anos idealizava: o de representantes de turma (E11, 2024). Ao aprofundar seus conhecimentos sobre questões étnico-raciais em um grupo de estudos, que buscou de forma independente, ela se viu mais preparada para abordar temas sensíveis com esses alunos, com os quais ela se reúne periodicamente na biblioteca, usando práticas dialógicas e circulares que conversam com as restaurativas.

Vinculado ao plano de ação da escola, o desenvolvimento desse projeto tem auxiliado também na convivência escolar e na participação ativa dos estudantes nas resoluções de conflitos. Segundo a gestora, em certos momentos, os estudantes, por iniciativa própria, acabam lidando com as situações sem a necessidade da intervenção de adultos (E11, 2024). Essa experiência corrobora os estudos de Reis Pereira e Guimarães (2021) sobre a eficácia do tratamento entre pares para jovens, como o que já vem sendo executado em Barcelona.

Nessa escola, a gestora afirmou que “a maioria dos nossos conflitos do ano passado estavam relacionados a essas práticas de racismo” (E11, 2024). Para ela, esse quadro pode ter sido reflexo do cenário futebolístico, particularmente, afetando um renomado jogador brasileiro atuante na Europa, “e, como principalmente os meninos são muito ligados a futebol, eu não sei se isso teve uma ênfase muito grande e também tudo que aconteceu aqui na escola utilizava essas palavras, ‘macaco’, de falar do cabelo, de tudo” (E11, 2024).

Evans e Vaandering (2018, p. 61) defendem a adoção de “medidas concretas para tratar dos problemas de discriminação implícita e preconceito”. Na oportunidade, as autoras

indicam as obras de Paulo Freire e Bell Hooks para uma compreensão mais ampla da Justiça Restaurativa na Educação, em especial, quanto a de “humanização um do outro” (p. 131).

Como sustentado por Freire (2023, p. 81), é imperativo que o educador não ignore o “saber de experiência feito” do educando, ato que pode ser cognoscíveis, entre outras maneiras, por meio dos círculos de diálogo (Pranis, 2010), que, assim como o “diálogo pedagógico” (Freire, 2023, p. 163), deve ser estruturado a partir de reflexões sobre o que deve ser abordado, como considerar as vivências dos participantes e ir para além delas, entre outras (Freire, 2023). De forma mais incisiva que a de Pranis, a abordagem freireana apela à conscientização da realidade e à necessidade de reinventá-la, ou seja, de agir diante do reconhecimento das injustiças sociais. Nesse mesmo sentido, Boonen (2020, p. 55), profissional notória no campo da Justiça Restaurativa no Brasil, traz a reflexão de que “não é suficiente uma metodologia inovadora para trabalhar questões relacionais, se não se avança para as dimensões da violência estrutural”.

Felizmente, essa intencionalidade pode ser vista nos relatos, o que possibilitou que esta pesquisa apresentasse intervenções mais específicas, diferenciando-se daquelas que tendem a generalizar os problemas – uma situação recorrente apontada por Bazzo (2000 *apud* Xavier; Oliveira, 2024)⁶⁷.

O racismo ainda é percebido como o problema de convivência mais recorrente (E1, 2024; E4, 2024; E11, 2024), mas que pode estar sendo subnotificado, por exemplo, sendo formalmente inserido no bojo do *bullying*. E é preciso ressaltar que não se limita à relação aluno-aluno. A SMED, atendendo a reclamações de profissionais das escolas de que “às vezes, têm alguns exemplos ou falas [de prestadores de serviço] que causam desconforto e acaba criando situação de conflito [na escola]” (O5, 2024), por ter interesse em manter o funcionamento do Programa, organizou uma formação para os tutores, ainda que as críticas não tenham sido direcionadas especificamente a eles (O5, 2024). Uma das entrevistadas chegou a expor sua fragilidade quanto ao domínio do tema:

a minha trajetória de vida me coloca em uma situação tão distante da inteira dimensão, da complexidade, da gravidade, da dor que o preconceito causa, que eu não me sinto muito habilitado a lidar com isso sem ter um apoio de pessoas que têm maior vivência, experiência, talvez escrita sobre isso (E7, 2024).

⁶⁷ BAZZO, Juliane. Falar de *bullying* sem dizer do gênero: dilemas do Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática nas escolas brasileiras (Lei n. 13.185/2015). **Anuário Antropológico**, v. 45, n. 3, p. 223–245, 30 set. 2020.

Quanto ao tema, antes do *Programa NÓS*, de forma emblemática, uma escola do município conseguiu manter por anos um projeto com envolvimento da comunidade escolar e apoio pela gestão, enriquecido pelas formações contínuas que proporcionaram substância, aprofundamento e organização ao projeto. Denominado *Mostra de Cultura Afro-Brasileira e Africana*, teve início a partir do trabalho sobre religiosidade realizado por uma professora com sua turma (Santana; Souza; Gomes, 2018).

Na *Escola A*, há o anseio de se abordar questões similares com o auxílio dos círculos de diálogo, tendo sido uma demanda dos próprios alunos de uma turma dado o desconhecimento e o preconceito de alguns (E9, 2024).

Percebe-se que os estudantes têm sido receptivos às práticas. Em relação à inclusão da pessoa com deficiência, a gestora da *Escola A* narrou o caso de

um aluno com múltiplas deficiências e a turma não aceitava, achava que ele era muito chato. [...] Eu aproveitei um dia que ele faltou, que é um dia de terapia dele, que normalmente ele não vem, já combinei com a turma de a gente fazer a conversa. Aí eu peguei para a gente iniciar a conversa, eu coloquei um filme, um curtazinho. [...] Eles já identificaram a situação da sala de aula com esse colega com o curta. E aí fizemos uma roda de conversa, eles foram se colocar, eu pude falar também da questão das deficiências dele, pudemos conversar sobre a deficiência, que eles tinham que ter... Enfim, depois nós fizemos uma outra roda de conversa já com ele. Que o negócio dele era: ‘ninguém nessa sala gosta de mim, ninguém me aceita’. Hoje a gente tem zero problema com ele. A turma abraçou e acabaram os problemas. [...] Hoje eles entendem o [aluno] e ele fala: ‘hoje, lá na sala, todos são meus amigos’ (E9, 2024).

A da *Escola B* também trouxe um desfecho satisfatório – ainda que sem o uso de um Círculo de Construção de Paz, mas com elementos como a escuta ativa, a compreensão – em relação a um estudante que havia parado de “dar episódios”, mas

quando foi essa semana, ele deu. De querer bater, de querer fazer..., ficou totalmente agressivo. Mas por que ele estava assim? Então, os outros alunos que estavam sofrendo a ameaça eram as vítimas e ele estava sendo réu, porque ele estava agressivo e tudo. Quando fomos conversar com ele, nós fomos entender que ele já vinha há vários dias sofrendo *bullying* dos colegas. Então, os que estavam querendo que tomasse providência em relação àquele dia não viram que as reações deles anteriormente causaram aquela explosão no colega (E11, 2024).

Não obstante, “a inclusão da criança e adolescente com deficiência tem sido um desafio para as escolas” (E4, 2024). Em outra escola que passou pela formação e chegou a instituir a Câmara de Práticas Restaurativas, mas a manteve inoperante, houve um agravamento da situação, por possível reação a um *bullying*. Em função disso, e só assim, a Câmara foi compelida a promover, com o apoio da DIRE e da SMED, ações pedagógicas –

não necessariamente restaurativas – com a comunidade escolar, inclusive, com os familiares (O6, 2024).

A partir do final do século XX, a relação família-escola tem se estreitado de forma mais intensa, seja pelo desejo das famílias de assegurar uma escolarização mais eficaz para seus filhos, seja por incentivos estatais por meio de diversas políticas públicas (Nogueira, 2008). Embora amplamente aceita e difundida a ideia de que essa parceria contribui positivamente para a experiência escolar, na prática, ela frequentemente enfrenta inúmeros entraves e mal-entendidos (Nogueira, 2008).

Acontecimentos mais recentes, como a pandemia de Covid-19 e o amplo acesso a novas e variadas ferramentas tecnológicas, trouxeram novas questões. Algumas delas são o maior distanciamento entre as famílias e a escola, o intensificado uso das redes sociais, os conflitos ligados ao uso de celular na escola e o *cyberbullying*. Nas entrevistas, essas questões apareceram em diferentes momentos, e o discurso de que as famílias precisariam se fazer mais presentes foi recorrente. Para que os laços se estreitem, entretanto, é crucial que a relação família-escola seja cultivada, ou seja, que não ocorra somente quando há uma situação agravante e se esgotam as conversas com os alunos.

Em uma das escolas, uma situação exemplifica maneiras alinhadas com as práticas restaurativas de promover uma relação mais consistente com as famílias. Em uma reunião, em vez de a professora definir a pauta da conversa, como se ela soubesse as necessidades dos responsáveis, ela aceitou que as desconhecia. Dessa forma, conseguiu conferir-lhes o que Sennett (2004, p. 205) entende por autonomia, ao estabelecer “conexão e estranheza, intimidade e impessoalidade”.

A gente começou em fevereiro com as crianças e a reunião foi no final de março. E as famílias estavam curiosas para saber por que os meninos: ‘nossa, ontem foi dia de círculo’; ‘nossa, hoje nós falamos sobre círculo’. Então, as famílias começaram a ficar curiosas: ‘o que que é círculo?’. E aí, na primeira reunião de pais, eu recebi as famílias em um círculo. E eu não fiz a pauta e apresentei para eles. Eu fiz três perguntas, e perguntas do tipo: ‘qual a expectativa que vocês têm com as crianças no primeiro ano?’; ‘o que vocês querem saber do processo de aprendizagem delas?’; ‘o que vocês acham que é importante?’. E eles foram falando, a gente montou o centro do círculo e, a partir dali, eu fui respondendo o que eles tinham a necessidade de saber, não o que eu pensei que era necessário. Porque, normalmente, a escola fala das regras, do uniforme. Então, naquele momento, isso não era uma necessidade para eles. Eles tinham outras necessidades. E aí, as famílias se engajam junto com a gente. (E4, 2024)

Na *Escola A*, há um interesse em fazer rodas com as famílias, registrado no Plano de Convivência Escolar, sendo que ainda estão estudando como atraí-las, principalmente, em

razão da compatibilidade de horários (E9, 2024). Ainda, no tangente à aplicação dos círculos entre adultos, estão direcionadas à correção de falhas de comunicação entre colegas de profissão, principalmente, para organizar tarefas coletivas e alinhar atividades realizadas de forma individual, resolvendo-se os “ti-ti-ti” e “burburinhos” (E9, 2024). Quanto a isso, a *Escola B* tem dedicado, no segundo semestre de 2024, uma hora mensal, das quatro de reunião pedagógica, como narrou a gestora:

gosto sempre de levar ou música ou vídeos, curtas, que sempre tocam um pouquinho no profissional ou no pessoal: ‘Como que tá seu dia hoje? Será que seu dia, dependendo do seu estado emocional, vai te influenciar no seu trabalho? Na forma que você vai executar?’ [...] para a gente tratar de assuntos que são de conflitos, que estão incomodando dentro da escola. É o momento que eu dou a palavra para todos os professores falarem. Por exemplo, na reunião passada, eu levei dois vídeos exatamente sobre a gente ficar avaliando as pessoas sem saber o que elas estão passando [...]’ (E11, 2024).

Em outro relato, a ênfase foi mais em temas pedagógicos, mas também partindo de experiências pessoais. É possível identificar o que Sennett (2004, p. 61-62) retratou como “‘erro’ da identificação mútua de Adam Smith” e o uso dessa “confusão entre mim e outro” como propulsor para “a construção de um relacionamento social ulterior, um vínculo social em evolução”, no relato que se segue:

por exemplo, os meninos estão péssimos nas avaliações, eles não estudam, eles não estão nem aí. Então: ‘vamos fazer um círculo para a gente discutir a avaliação’. Porque quando a gente vai para o círculo discutir, a gente não vai discutir se o menino é ruim ou não. Por exemplo, esse círculo foi muito interessante. A gente começou pedindo pra cada um falar enquanto estudante como ele se sentia sendo avaliado. E aí, nessa primeira rodada, teve gente que chorou. ‘Eu me senti injustiçado’, ‘o professor não foi bacana comigo’... No decorrer, eles foram entendendo. ‘Como será que eu estou fazendo com o meu aluno?’, ‘Eu estou tendo o mesmo olhar que eu tive enquanto estudante?’, ‘Será que a minha avaliação está sendo pra medir por mim ou será que é para construir, para me mostrar que eu preciso melhorar?’ (E4, 2024)

Essa opção pelas rodas de diálogo entre adultos poderia ser explorada pelo próprio Comitê Gestor do *NÓS* junto com os tutores e os profissionais das escolas a fim de aperfeiçoar o Programa. Por mais que insistam em reproduzir a falácia de que os círculos igualem seus participantes, Freire (2023), Boyes-Watson e Pranis (2015) já pontuaram que não há essa possibilidade. Esse formato tende a amenizar a hierarquia entre eles. Segundo Freire (2023, p. 162), o diálogo ajuda a marcar a “posição democrática entre eles ou elas”, isto é, ele existe porque há o reconhecimento da identidade de cada um, de suas diferenças, e assim juntos se desenvolvem – é o chamado “poder com” (em vez do “poder sobre”)

(Boyes-Watson; Pranis, 2015, p. 17). O bastão de fala, como já abordado, é considerado o balanceador dessa relação. Nos termos de Sennett (2013, p. 286-287), ao permitir que todos falem, essa “formalidade permite a inclusão”.

Mesmo assim, lembra-se de que não foram trazidos relatos que envolvessem conflitos entre pessoas de hierarquias diferentes. A relação entre pares é uma variável relevante ao capital emocional de uma escola (conjunto de capacidades hábeis a proteger a coesão da comunidade escolar dos mais variados estresses), o que também afeta os adultos, como explicam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 63):

há diferenças emocionais entre as escolas (e departamentos) em termos de confiança, intimidação, gerencialismo ostensivo, transparência, capacidade de diálogo, etc. (BIBBY, 2010). Muitas vezes, os professores (e outros adultos) trabalham em uma escola (e permanecem trabalhando nela) por causa das amizades que eles construíram, o compromisso com os seus colegas e o *ethos* energizante da escola.

Há, portanto, não só uma ênfase dada por organismos internacionais à “relevância das competências socioemocionais para o desenvolvimento dos alunos; inclusive para sua saúde mental” (Luciani, 2022), como uma necessidade das escolas de se trabalhar coletivamente as emoções. A gestora da *Escola A* narrou uma grande iniciativa direcionada prioritariamente para esse público:

nós levamos a escola inteira pra assistir o filme *Divertida Mente* [2]⁶⁸ e, depois disso, a gente pegou para fazer rodas de conversa sobre os sentimentos. [...] A gente colocou a panela como se a panela fosse o sentimento interno, que às vezes está ali pra explodir. Fizemos fichinhas com vários sentimentos escritos ali nas fichinhas, tanto do filme quanto dos sentimentos que são naturais da adolescência, da pré-adolescência. Colocamos ali e sentamos em círculos da mesma dinâmica da Justiça Restaurativa, com objeto de fala. E aí cada um ia lá, tirava aquele sentimento e ia falar. [...] Por exemplo, tirava raiva: ‘quando que eu sinto raiva?’, ‘o que me faz ficar com raiva?’... E a partir dali os outros também interferiam na conversa [...] (E9, 2024).

Sem dúvidas, quando a ação é realizada por quem se identifica com a prática, a execução flui com mais facilidade. No entanto, apesar da dedicação e do sucesso na execução, formular boas perguntas segue sendo uma tarefa árdua, como confessou uma entrevistada que chegou a investir em um curso direcionado a isso (E4, 2024). Boonen (2020, p. 59), com anos de prática em Justiça Restaurativa comunitária, atesta que “ser facilitador/a é, portanto, recorrer a um único instrumental de trabalho ao longo de todas as etapas do procedimento restaurativo - perguntas que convidem às reflexões”.

⁶⁸ Animação que explora as emoções de uma adolescente.

As temáticas apresentadas, mesmo que sejam temas comuns em escala global, possuem suas peculiaridades nacionais, regionais e locais, como as comunidades quilombolas, que são uma realidade latino-americana, e chegaram a ser trabalhadas naquela escola que desenvolveu a mostra. Nesse passo, duas entrevistadas trouxeram a necessidade de “sulear a Justiça Restaurativa”, de sua “tropicalização” (E7, 2024). Ainda que reconheçam Pranis como “uma pessoa magnífica” (E4, 2024), “um ser iluminado” (E7, 2024), ponderam que seu olhar é anglófono. O mesmo se sucede quando falamos de áreas diferentes como Justiça e Educação: “é necessário ter atenção em relação ao perigo de a Justiça Restaurativa ser apropriada pelo sistema de justiça penal, adaptada à lógica de funcionamento desse sistema [...]” (Achutti, 2014).

Para esse movimento, no caso de Belo Horizonte, são necessários alguns encaminhamentos, como o desenvolvimento das práticas na RME/BH e a articulação entre a Diretoria de Políticas Intersetoriais e os diversos setores da SMED, como a Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial e o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

6.7 A “INSTITUCIONALIZAÇÃO” NO MUNICÍPIO

“Institucionalização” foi um termo nativo trazido nas respostas de algumas entrevistadas quando perguntadas sobre os desafios para a implementação do Programa (E3, 2024; E5, 2024; E6, 2024; E7, 2024). Há uma expectativa em relação às secretarias de educação de “que o programa não seja simplesmente um programa oferecido pelo sistema de Justiça, mas que ele seja internalizado pela Secretaria de Educação como uma parte da política pública” (E3, 2024). Todavia, quando se fala “a SMED”, às vezes, na verdade, é apenas uma diretoria ou uma gerência que está à frente, como a do Clima Escolar, com poucas pessoas para dar conta de políticas que envolvem profissionais, servidores e prestadores, em mais de 300 escolas.

Nos outros órgãos partícipes, há também uma pulverização de iniciativas, como identificado pelos próprios membros – “na Defensoria, a gente tem um outro programa que se chama o programa *MESC* [Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar], que é um programa muito parecido com o *NÓS*” (E3, 2024)⁶⁹ – e a impressão é de que não se conversam. Sem

⁶⁹ O *MESC* é anterior ao ingresso da DPMG no *NÓS* e ambos programas contam com objetivos similares. Em uma das fotos do *MESC*, vê-se um círculo idêntico aos de Construção de Paz (DPMG, 2020). Outra iniciativa, bem recente, é a do Compor, do MPMG, com a SEE voltada para a violência nas escolas (MPMG, 2024).

considerar que o *NÓS*, como percorrido, também abarca mais atribuições do que deveria.

Embora a falta de institucionalização seja considerada um entrave operacional, em pouco mais de trinta anos de carreira, um dos participantes de uma das reuniões disse desconhecer um programa interinstitucional que tenha avançado como o *NÓS* (O6, 2024). A propósito, a UNESCO chegou a manifestar interesse em conhecer o Programa para fins de pesquisa (COMPOR, 2024).

É preciso lembrar que, como reforçam os estudiosos da Justiça Restaurativa, ela não é uma abordagem nova (Pranis, 2010; Evans; Vaandering, 2018; Zehr, 2020b). Na Educação, a interação social por meio do diálogo e compartilhamento de responsabilidades vem sendo preconizada em diversas partes do mundo por pessoas de renome, como Lev Vygotsky, Paulo Freire e tantos outros. Contudo, dentro do aparato estatal, existem relações de poder que, no contexto brasileiro, fazem com que os profissionais da Educação ocupem posições de menor prestígio em comparação aos servidores de outras carreiras do Estado.

Com o aumento das diversidades do público, os conflitos escolares começaram a se avolumar no Judiciário, motivando os órgãos do sistema de Justiça, cuja função intrínseca é a resolução de conflitos, a assumir um papel mais ativo. Por conseguinte, uma política pública dentro dessa temática sustentada por eles acaba tendo um peso maior do que as propostas por aqueles cuja missão primordial é ensinar.

Paradoxalmente, a escola tem cada vez mais responsabilidade sobre os diversos problemas sociais e, supostamente para lidar com esses desafios, deveria aceitar a interferência de entidades externas, sendo que “[...] tristemente, hay restricciones de la cabeza, mentales. Muchas respuestas pensables, argumentables, plausibles, son inhibidas de inmediato, sofocadas, caricaturizadas, o simplemente nunca pasarán por la cabeza de los políticos y funcionarios” (Aguilar Villanueva, 1993, p. 43).

Diversos obstáculos operacionais vêm sendo sinalizados nas pesquisas, mas carecem de atenção durante a construção da política e, portanto, dificilmente são superados. Trata-se de uma situação corriqueira no atual cenário das políticas públicas.

Según las circunstancias, los gobiernos viven tal vez situaciones holgadas que les permiten darse tiempo y estudiar analíticamente cuál es la acción idónea; pero en general sus oportunidades de elección son muy apretadas, con demandas heterogéneas y antagónicas, programas atrasados, el tiempo encima, carencia de datos y recursos, diagnósticos incompletos. (Aguilar Villanueva, 1993, p. 39).

Ainda que presentes em documentos oficiais, a visibilidade da Justiça Restaurativa na Educação se encerra nas formações. Sobre isso, há uma nova previsão de que o Comitê Gestor

possa reconhecer formações não vinculadas ao *NÓS* para que se atue como facilitador na escola (SEE *et al.*, 2023). Ao mesmo tempo que essa previsão pode ser entendida como um catalisador das práticas nas escolas, abre-se um espaço para a criação de um mercado de formações, passível de se alargar com a oferta de atividades complementares prevista no TCT (SEE *et al.*, 2023).

Não que o aprofundamento profissional não seja relevante, mas ele, por si só, não basta para que as práticas ocorram, logo, é preciso primeiro se debruçar sobre as reais necessidades das escolas a fim de se justificar os gastos de tempo e dinheiro. A cautela aqui é com as empresas que passaram a ver na Educação um negócio economicamente rentável (Ball, 2004 *apud* Luciani, 2022).

Em uma visão mais comunitária, alinhada a Zehr (2020a), e de forma mais crítica, há, dentre as pessoas entrevistadas, quem se posicione contra a “cooptação da Justiça Restaurativa institucionalizada pelos órgãos de poder”, argumentando que esses lidam com o poder de forma distinta daquela concebida pela Justiça Restaurativa (E7, 2024). É interessante observar que essa crítica vem de alguém atuante dentro do Estado, o que exemplifica como este é constituído por dinâmicas sociais e políticas complexas. Um reflexo disso é a aprovação, pela Câmara Municipal, da Lei Municipal n.º 11.581/2023, que, similar a outras tidas inconstitucionais, proíbe o uso da linguagem neutra ou não binária na educação básica do município (Belo Horizonte, 2023), indo na direção contrária à da Justiça Restaurativa.

Apesar da proposta de mudança cultural nas escolas em relação ao criticado modelo punitivista, é possível estabelecer um paralelo com a análise de Sennett (2004) sobre outros contextos sociais. Citando Daniel Kahneman e Albert Hirschmann, o autor discorre que implementar novidades é um risco a se assumir e, atualmente, as pessoas têm preferido a saída em vez da voz, pois pensam mais no que se pode perder do que ganhar. Geralmente, com “um agregado de profissionais, pode até funcionar, mas ele não cria, ele repete” (E12, 2024). Aqueles poucos profissionais que conseguem avançar com essa empreitada acabam se destacando, o que, infelizmente, nos termos do autor, reforça a desigualdade (Sennett, 2004). A gestora da *Escola C* acredita que “algumas continuam sendo lugares de inventividade” (E12, 2024).

Olhando para as escolas, adverte-se que a execução das práticas não deve ficar atrelada a determinadas pessoas na escola (E3, 2024; E5, 2024; E6, 2024; E7, 2024), tendo sido ressaltada a necessidade de se aumentar o público formado (E5, 2024; E8, 2024). Não obstante, é preciso contar com a já abordada capacidade de liderança, tendo-se por referência o resultado positivo do processo de verificação de perfil feito no início da implementação de

um programa similar no estado de São Paulo (Demo; Silva, 2020). O afrouxamento legal desse exame, inclusive, foi apontado como um dos fatores da piora da política (Demo; Silva, 2020).

Uma sugestão, portanto, é a de que se deva institucionalizar as práticas por meio “documento formais” (E5, 2024), sendo mais específico, de “lei” (E6, 2024), embora, em outros estudos, não tenha conseguido assegurar a execução delas⁷⁰. Mesmo assim, diretrizes formais, coesas e coerentes são urgentes.

A título de exemplo, nos esparsos documentos do Programa há recomendações paradoxais. Na maioria, está previsto que cabe à SMED incentivar que as escolas consigam um espaço físico para as práticas com mobiliário e materiais necessários e que seja tranquilo e seguro para os diálogos (SEE *et al.*, 2018, 2023; SMED, 2021b). Por outro lado, na cartilha, dispõe-se que, mesmo escassos e/ou inadequados, tenta-se garantir a sobrevivência do Programa com o seguinte alento: “o **NÓS** não deixará de existir por causa disso. O importante é que o **NÓS** exista na alma e no coração de sua comunidade escolar, [...]” (Comitê Gestor do Programa NÓS, [entre 2018 e 2022], p. 3, grifos do autor). Políticas públicas, por mais que movidas por entusiasmo e boas intenções, exigem condições materiais e institucionais adequadas para que possam ser implementadas de forma consistente e efetiva.

Esse cenário converge com o fenômeno da mercantilização da Educação, caracterizado por uma proliferação desenfreada de narrativas, que, em alguns casos, resultam na deturpação de ideias e, ainda mais preocupante, promovem um excesso de discursos em detrimento de ações concretas (Nóvoa, 1999). Quanto a isso, Freire (1987, p. 21) desde sempre advertiu que a “práxis autêntica” só existe com ação e reflexão: apenas o discurso, é verbalismo; só a ação, ativismo. Para tanto, Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 401) colocam que “mesmo que a intenção e o desejo de estar em bons relacionamentos exista no nível individual, a estrutura maior da escola deve dar suporte e encorajar relacionamentos positivos e de confiança para que estes se desenvolvam”.

Quanto a essa realidade da Educação, têm-se as falas da gestora da *Escola C*:

A Educação é cheia dessas contradições. Por quê? Justamente porque ela é política. Não no sentido de que ela atende aos interesses partidários, mas ela é uma atividade política. E lida com o poder. Embora eu comunique o pressuposto de que a escola, a instituição escola, ela é um espaço pré-político. Porque, quando se fala que é a educação política, parece que a escola é uma fazedora de cabeças. É o que a direita nos acusa que estamos fazendo. E não é isso. É porque nós somos pessoas politicamente situadas. Mesmo que me digam: ‘ah, eu não gosto de política’, ‘eu

⁷⁰ No Quadro C-1 do *Apêndice C* há uma lista de municípios que possuem lei sobre o tema, porém carecem de pesquisas sobre o desenvolvimento da Justiça Restaurativa.

detesto política’, ‘não converso’, ele está situado, ele é político. Não adianta ele querer fugir, porque ele mora em sociedade (E12, 2024).

A mesma termina por concluir que essas discussões “se perderam” (E12 2024). Assim, é imperioso pensar com as escolas como o Programa pode ser viável, pois deixar apenas para a “alma” e o “coração” é não executá-lo. Ainda quando há o desejo de que a comunidade escolar dê continuidade ao Programa de forma mais independente (SMED, 2021a, 2021b; E7, 2024), isso não ocorre com facilidade. As escolas têm se mostrado dependentes dos tutores para que as práticas aconteçam (O3, 2024).

Para o suporte, na verdade, desde 2018, está prevista a criação de um núcleo na SMED (SEE *et al.*, 2018), que é o apresentado no caderno (SMED, 2021a), mas que não se encontra formado (E4, 2024). De qualquer forma, atualmente, a Gerência do Clima Escolar tem feito um trabalho de escola em escola para que elas deem início a estruturação das práticas, com um plano de ação, partindo da identificação do que elas já têm de restaurativo e do que pode vir a ser (E4, 2024). Fora isso, as escolas trabalham de acordo com as suas possibilidades, lembrando-se da rede de apoio de outras instituições públicas (E11, 2024).

Não obstante, é necessário aprofundar a discussão sobre a organização temporal do trabalho nas escolas. A falta de tempo para se pensar, observar e dialogar sobre as questões da convivência intraescolar tem sido um obstáculo significativo ao fortalecimento dos vínculos (E1, 2024; E2, 2024; E5, 2024; E8, 2024; E12, 2024). A formação de uma verdadeira comunidade escolar, essencial para a Justiça Restaurativa, depende desse tempo. Como ressalta Freire (2023, p. 215-216), é preciso de “unidade na diferença”, um fenômeno que não é natural nem espontâneo e que requer “vontade política” e “mobilização”. Embora já se tenha mencionado a existência de reuniões pedagógicas, essas se limitam a quatro horas mensais⁷¹, que incluem conselhos de classe e nas quais pequenos grupos de professores participam, e não todos ao mesmo tempo – algo considerado “impossível” (E9, 2024). Além disso, o planejamento, que antes representava um tempo adicional de convivência, agora é realizado individualmente em casa (E4, 2024).

Dessa forma, “elas não têm tempo de fazer as coisas fora da agenda pré-estabelecida pela Secretaria” (E2, 2024), ou melhor, não dá nem para dar conta das exigências da SMED, como o plano de ação da Câmara de Práticas Restaurativas e o *Plano de Convivência Escolar*. Aqui se vê um outro paradoxo, pois são sugeridos pela SMED “encontros mensais [dos membros da Câmara] para identificação dos desafios da convivência escolar, proposição,

⁷¹ Para o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind REDE-BH), o mínimo necessário, e não o ideal, seriam oito horas (David, 2023).

planejamento e avaliação de ações” (SMED, 2021a, p. 14).

Na *Escola C*, a entrevistada se habilitou a escrever o *Plano de Convivência Escolar* e, depois, apresentá-lo à direção. Algo que, claramente, deveria ser discutido por todos, sendo “uma coisa com relativa complexidade” (E12, 2024). Como se não bastasse, está fazendo fora do horário de trabalho, por não ter tempo durante o expediente (E12, 2024). Isso porque tem interesse no assunto e está até buscando referências, como um livro escrito por uma ex-gestora na RME/BH.

Em outras épocas, as formações continuadas em serviço eram “se reunir em um tempo específico: ‘Ó, esse texto aqui, nós vamos ler esse texto, vamos destrinchar...’; ‘concorda/não concorda?’; ‘vamos falar [...] do impacto da pandemia no rendimento dos estudantes do terceiro ciclo’” (E12, 2024). A percepção dessa gestora é de que está “cada um, mais ou menos, por si” (E12, 2024). No caso do *NÓS*, isso é evidenciado com a opção pelo curso no formato virtual assíncrono, em vez das formações presenciais, como as que foram realizadas em 2018 e 2019.

Quanto ao *Plano de Convivência Escolar*, a entrevistada ainda fez críticas por achar que a visão está alinhada a uma “acomodatória” (E12, 2024), no sentido de aceitar ideias sem analisá-las. Esse pensamento converge com a percepção de outra entrevistada sobre a ideia de “paz” que costuma ser difundida nos espaços institucionais, que é a de “passividade, e não paz propriamente, porque a paz é o compromisso com a não-violência” (E7, 2024). O que acaba sendo confirmado quando, em outra entrevista, uma servidora do alto funcionalismo público, afirma que “a história política brasileira é uma história relativamente de poucas guerras, poucas demandas, de uma certa paz e estabilidade” (E10, 2024), fazendo coro ao preconceito que persiste na sociedade brasileira, como se aqui fosse o paraíso e não houvesse preconceitos nem violências (Chauí, 1996/1997 *apud*, Schilling, 2010)⁷².

O receio desse tipo de compreensão da realidade é o exposto por Schuler (2009, p. 49) ao afirmar que “inventamos uma ‘sociedade de paz’, mas as relações continuam sendo de batalha”, devendo ser lembradas as violências simbólicas, estruturais. Zehr (2020b) não esteve imune a esse tipo de crítica e, ao respondê-las, pondera que há preconceitos estruturais a serem superados, até mesmo por entusiastas da Justiça Restaurativa, e reconhece que acabam não sendo tratados de forma satisfatória em seu livro seminal.

No caso do *NÓS*, eventuais lacunas, incompreensões ou inadequações deveriam estar sendo identificadas por meio de avaliações. Certamente, uma grande barreira é que “a política

⁷² CHAUI, Marilena. **Senso comum e transparência**. O preconceito. São Paulo: Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania/Imprensa Oficial, 1996/1997.

pública ainda tem muita dificuldade na Educação de lidar com dados qualitativos”, que, como bem pontuado, tem “uma magnitude maior” na Justiça Restaurativa (E1, 2024). A pesquisa do NUPEDE, de “avaliar a gestão do clima escolar pelas secretarias”, foi motivada, sobretudo, pela ausência de estudos que fizessem essa análise (Xavier; Oliveira, 2024, p. 68).

Desde o início do Programa, considerou-se avaliar o impacto do *NÓS* nas escolas com a contratação de especialistas para esse propósito. No entanto, diversos fatores, especialmente a ausência de continuidade das práticas, resultaram na constatação, em 2024, de que a pesquisa não havia sido conduzida conforme planejado e, por conseguinte, os objetivos não haviam sido plenamente alcançados (O4, 2024; O5, 2024).

Finalizando, não obstante o reduzido número de profissionais para acompanharem tantas iniciativas, nas escolas, na SMED e no Comitê Gestor, destaca-se que a ausência de projeto-piloto foi uma opção, exposta nos dois TCTs – mesmo sem muitos avanços nos primeiros cinco anos de tentativas. Foram listados os seguintes argumentos (SEE et al., 2018, p. 17; 2023, p. 21):

- a) os conflitos escolares nas escolas públicas de Belo Horizonte são onerosos ao sistema público – porém não apresentam os dados desses custos; e
- b) vários projetos já são tidos como exitosos – mas não se indicam quais.

Como condição de êxito, citaram a necessidade de envolver todas as instituições direcionadas ao público adolescente, “capital humano”, sem a exigência de “alto investimento financeiro” (SEE et al., 2018, p. 17; 2023, p. 21). Os termos transcritos são mobilizados ao longo das temporalidades do neoliberalismo apresentadas por Luciani (2022). O capital humano, sendo central na primeira, volta na terceira com novos significados, “associada a habilidades que favoreçam uma vida cívica e ações para o bem-comum” (Luciani, 2022, p. 79). Mesmo que o discurso seja atraente, a carência de recursos impede que se alcance os resultados propostos, como a própria experiência vem mostrando.

Além do mais, o próprio Zehr (2020a, p. 23) ensina que não existe um modelo “ideal ou passível de implementação imediata em qualquer comunidade”, ou seja, que é necessário o diálogo e a experimentação para que se atenda às necessidades específicas daquelas pessoas, o que vem sendo confirmado pelas pesquisas. Sendo assim, considerando a disponibilidade para esse acompanhamento acurado, teria sido mais assertivo filtrar as escolas de acordo com requisitos já levantados pela literatura para que, em seguida, os passos da implementação fossem testados e ajustados à realidade do município, suas regionais e escolas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inevitável que a realidade social ressoe na escola, e o ideal é que se ache um equilíbrio entre, de um lado, o fantasioso e a fuga, e, de outro, a reprodução e o fatalismo, a fim de que sejam realçadas as possibilidades transformadoras da Educação. Tal transformação não será possível no modelo educativo denominado por Freire de “educação bancária”. É preciso ir além da pura transmissão de conteúdo; deve-se levar em conta as histórias dos sujeitos e, assim, promover conexões, o que é crucial ao desenvolvimento de respeito e empatia, virtudes necessárias à construção de uma visão crítica sobre o mundo. Como argumentou Paulo Freire (1987, 1996, 2023), ao se referir à realidade brasileira de então, em um Brasil com volumosa população analfabeta, aquelas virtudes deveriam integrar o conhecimento escolar e a ação pedagógica. Do contrário, disse o autor, a nossa sociedade produziria pessoas escolarizadas, com conhecimento técnico, mas sem “humanidade”.

Algumas décadas depois, quando assistimos à massificação da educação básica, o extenso conteúdo curricular se manteve, não obstante a alteração do alunado da escola pública e das relações pessoas ali constituídas e dinamizadas. Além disso, houve a progressiva demanda de reconhecimento das mais diversas identidades e novas formas de interação advindas do meio digital, as quais ampliam e modificam a dinâmica das relações, que tendem a ser mais superficiais. Nesse rol de fatores sociais que mudam a escola contemporânea, encontra-se também o afrouxamento da hierarquia entre crianças e adultos, e a redução da autoridade destes (Scotuzzi, 2012). Todos esses aspectos, junto de muitos outros, atuam no enfraquecimento de elos entre as pessoas, o que abre brechas para discursos extremistas, de ódio, que se alastram em redes sociais pela internet e entram nas escolas, públicas e privadas.

O enfraquecimento da autoridade da escola foi acompanhado da crítica ao modelo punitivista, seja por sua violência ou ineficácia. Enquanto alguns profissionais da educação insistem em medidas autoritárias, muitas vezes atônitos diante das mais variadas agressões, é evidente que a falta de legitimidade da autoridade tende a gerar submissão ou revolta. A primeira, assentada no medo, pode contribuir para agravar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, pois, junto a ela, podem vir humilhações, a baixa autoestima e o desinteresse pela aprendizagem. A revolta pode implicar em agressões ou na retirada de determinado meio social (Sennett, 2013).

A partir da pesquisa de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982) fica comprovado o papel do sistema educacional como mecanismo de conservação da desigualdade social. Na esteira desses estudos, outros movimentos críticos surgiram, como a

Sociologia do Currículo, que investiga como os currículos escolares são construídos, implementados e apropriados pelos alunos, sempre em relação aos contextos sociais, políticos e culturais. As pesquisas orientadas por essa perspectiva, pretendem expor as relações de poder nas práticas educacionais e seu potencial tanto para reforçar quanto para desafiar desigualdades sociais, incluindo questões de gênero e raça (Young, 1971 *apud* Forquin, 1992)⁷³.

No campo da Justiça Restaurativa, Pranis e Zehr não ignoram a existência de hierarquias sociais, mas tentam atenuá-las com as práticas circulares que, como enfatizam, não são neutras (Pranis, 2020; Zehr, 2020a); mas tampouco são a solução para todos os problemas sociais. No caso da violência simbólica, Pranis acredita proporcionar ferramentas para que possa ser compreendida e desencorajada, pelo menos, naquele ambiente (informação verbal)⁷⁴.

No que se refere ao intento de garantir a interação social, determinante ao propósito escolar, o exame das formas e condições de cooperação, realizado por Sennett (2013), oferece ferramentas úteis à compreensão dos desafios da convivência escolar. Para Sennett, a sociedade estaria desabilitando a cooperação, e a expressão mais evidente disso são as diversas desigualdades. O capitalismo neoliberal, que impõe fugacidade às relações sociais, tem acelerado esse processo. Segundo uma pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, em inglês) (2007 *apud* Sennett, 2013)⁷⁵, por exemplo, haveria uma via de mão dupla entre a redução no senso cooperativo com o aumento do isolamento social, entre pares e diferentes gerações, e da falta de gestão das agressões. Portanto, há uma relação inversamente proporcional entre cooperação e *bullying* (Sennett, 2013).

Como se observa, as habilidades sociais descritas por Sennett demandam uma intensa prática de escuta. Um bom ouvinte deve estar atento para compreender até um orador com dificuldades de se expressar, enquanto o mau ouvinte tende a generalizações, caindo no problema do estereótipo (Sennett, 2013). Nesse ponto, cabe lembrar da distinção feita por Freire (1996) entre a fala silenciosa e a silenciada – a primeira sendo manifestada e compreendida e a segunda, proibida de ser mostrada. À época dele, na ditadura, a liberdade de expressão era reprimida e, portanto, havia a cultura do silêncio. Hoje a cautela é quanto aos

⁷³ YOUNG, Michael. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, Michael (org.). **Knowledge and control**. Londres: Collier-Macmillan, 1971. p. 1946.

⁷⁴ Informação mencionada por Pranis, no *Workshop: Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz*, ministrado pela mesma, nos dias 18 e 19 de setembro de 2023 em Belo Horizonte.

⁷⁵ UNICEF. **Child poverty in perspective: An overview of child wellbeing in rich countries - a comprehensive assessment of the lives and wellbeing of children and adolescents in the economically advanced nations**. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti, 2007.

limites dessa liberdade, devendo se distinguir uma revolta legítima de um discurso de ódio. Para isso, existe o autocontrole das emoções, como a vergonha – não aquela que decorre de uma humilhação, mas a que inibe uma agressão dentro de uma situação, e decorre da adesão aos valores sustentados pelo grupo (Zehr, 2020b).

O desenvolvimento das habilidades cooperativas e da autorregulação emocional, para ser efetivo, deve ser objetivo intencional e prioritário na socialização escolar. Todavia, considerando os variados processos sociais que têm desabilitado a cooperação, para trabalhar pedagogicamente as habilidades cooperativas, os adultos também precisam recolocá-la em prática. Necessitam, então, de espaço e tempo para a reeducação, reflexão, planejamento, assim como para testarem as ações planejadas e entre pares e com os alunos.

Nesta dissertação, a partir do questionamento sobre os entraves à implementação da Justiça Restaurativa nas escolas da RME/BH, buscou-se oferecer uma contribuição à execução de políticas educacionais alinhadas ao desenvolvimento de espaços cooperativos.

A partir da literatura nacional, foi possível definir dois tipos de desafios: os operacionais e os crítico-teóricos. Embora estes menos frequentes, não deixam de exercer um impacto significativo, conforme revelado nas entrevistas.

Diferentemente da grande parte das produções acadêmicas sobre Justiça Restaurativa na Educação, o ponto de partida deste trabalho não foi a violência escolar. No entanto, o tema não deixou de ser abordado, afinal, a Justiça Restaurativa, também no caso de Belo Horizonte, ainda é amplamente vista mais como forma alternativa de resolução de conflitos. O *Programa NÓS* está inserido, inclusive, dentro do plano de segurança escolar da SMED.

Em relação às práticas, ainda carecem os consensos. Pensada com um propósito pedagógico, a Justiça Restaurativa na Educação poderia abarcar qualquer prática pedagógica e, portanto, acabaria por se confundir com o fazer pedagógico do educador, o que pode ser um dificultador para uma análise mais específica. De modo mais recorrente, aplicada em conflitos, é visto um sincretismo entre as práticas já estabelecidas nas escolas com alguns aprendizados advindos da formação, como o uso de uma linguagem menos agressiva e de um bastão de fala dentro das condições e vivências de cada instituição (E4, 2024; E9, 2024; E11, 2024).

Diante dessas adaptações, que às vezes decorrem das limitações impostas pelo Programa, seria interessante realizar um levantamento mais direcionado às ações desejadas, às possíveis e às que efetivamente são desenvolvidas, além de verificar os valores e princípios que as orientam. Isso permitiria entender questões como: de que modo o *NÓS* realmente impacta nas escolas; quais adaptações são necessárias; e o que se mostra relevante de ser

compartilhado com as escolas. Ainda assim, é crucial melhorar a comunicação entre as escolas e a SMED e entre os setores da SMED.

O caso de Belo Horizonte trouxe a novidade da figura do tutor, o docente do curso de formação, submetido a condições de trabalho bem flexíveis. Poderia estar se pensando na contratação de alguns profissionais por tempo determinado para atuarem dentro das DIREs, enquanto a política adquire robustez, para que, em seguida, os próprios docentes da RME/BH dessem continuidade. Como cada escola já tem um representante étnico-racial por DIRE e a questão racial é o problema mais sensível e recorrente, poderia ser iniciado um projeto-piloto com esses profissionais. Todavia, a função do tutor deve ser claramente definida como a de apoiar as escolas, para que não ocorra o mesmo problema que o Programa tenta evitar: a delegação de responsabilidades.

Outro mapeamento relevante seria o dos casos que chegam ao CIA-BH e são devolvidos às escolas. Não foi explorado como ocorre o diálogo entre o CIA-BH, a SMED e a escola, o que levaria a entender as necessidades desta última e identificar os motivos que a impedem de resolver determinados casos, bem como os de optar por delegar a função.

Quanto à definição de comunidade escolar, percebe-se uma dificuldade em concebê-la como um coletivo único que abrange todos os membros da escola. Essa complexidade fica evidente em situações como a mudança de turno, quando os grupos de estudantes, professores e outros funcionários podem variar significativamente, o que pode levar a uma fragmentação da ideia de comunidade.

Um dos princípios constitucionais garantidos à escola brasileira é o da gestão democrática, porém a realidade escolar frequentemente é marcada por hierarquias, com regras de cima para baixo, vinda do governo para a escola e, inclusive, decorrentes da própria organização dela. Em vez de se apoiar na entrega da gestão escolar à iniciativa privada – uma medida que perpetuaria os desequilíbrios de poder –, o que se mostra essencial é a construção de uma articulação interna sólida.

Uma atitude necessária para tanto, é a de que a própria comunidade escolar se reconheça como tal, criando um senso de pertencimento em que todos se sintam aceitos e valorizados. Nesse contexto, a Justiça Restaurativa não deve se reduzir à resolução de conflitos, muito menos àqueles em que só o aluno é tido como o causador do dano. É igualmente importante que os adultos revelem suas vulnerabilidades e enfrentem os desafios que os afetam.

Conforme destaca Pranis (2010), a construção de confiança é essencial nesse processo, pois quanto mais sólida ela for, maior será a profundidade do diálogo. No entanto, construir

confiança requer tempo (Boyes-Watson; Pranis, 2015). Entre os profissionais da educação, fatores como frequentes trocas de instituições, contratos temporários e a ausência de momentos de interação entre colegas dificultam a formação de vínculos sólidos com a escola e o comprometimento com ela. Esse fenômeno pode ser associado ao chamado “efeito silo”, descrito por Sennett (2013), marcado pelo isolamento que gera ausência de proatividade para buscar soluções colaborativas, especialmente diante de situações desconhecidas ou desafiadoras.

Sennett (2004) argumenta que, no afã de erradicar as desigualdades sistêmicas que marcavam as sociedades estruturadas pelos códigos de honra⁷⁶, a sociedade moderna rompeu com os rituais e tradições que conferem valor e reconhecimento social. Se isso trouxe a vantagem de abordar desigualdades sistêmicas como fatos e injustiças, e não como representações sociais, também enfraqueceu uma parte da trama que mantém as pessoas conectadas.

É preciso retomar práticas ritualizadas, pois aliviam as tensões perante o diferente ao estruturar trocas simbólicas que podem equilibrar a cooperação e a competição (Sennett, 2013), mas elas devem ser parte de um ambiente em que as condições institucionais de possibilidade da cooperação se façam presentes. Uma vez atendidas, a Justiça Restaurativa, mais especificamente os Círculos de Construção de Paz, poderiam colaborar para o desenvolvimento das capacidades conviviais tão urgentemente necessárias à efetivação do direito à Educação.

⁷⁶ “Nas palavras do sociólogo Pierre Bourdieu, honra supõe ‘um indivíduo que sempre se vê através dos olhos dos outros, que tem a necessidade dos outros para a sua existência, porque a imagem que ele tem de si é indistinguível daquela apresentada a ele por outras pessoas’” (Sennett 2004, p. 73).

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Daniel. **Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal**: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2014.

AGUILAR VILLANUEVA, Luis Fernando. Estudio introductorio. *In*: AGUILLAR VILLANUEVA, Luis Fernando. (org.) **Problemas públicos y agenda de gobierno**. Cidade do México: Miguel Ángel Porrúa Grupo, 1993.

AJURIS; TDH Brasil. **Plataforma Círculos em Movimento** - Construindo Comunidades Escolares Restaurativas. 2022. Disponível em: <https://www.circulosemmovimento.org.br/>. Acesso em: 27 out. 2023.

ALENCAR, Rosemeire da Silva. **Gestão de conflitos no contexto educacional de pessoas com necessidades educativas especiais**: estudo na Escola Estadual Coelho Neto. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial) – Universidade Fernando Pessoa, Portugal, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/9760>. Acesso em: 27 out. 2023.

ANDREKOWICZ, Gisele do Belem; ROSAS, Patricia Manente Melhem. Práticas restaurativas no ambiente escolar visando a desjudicialização de conflitos e enfrentamento da evasão escolar. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 20, n. especial, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/Artigo/view/14468>. Acesso em: 9 out. 2023.

ARAÚJO FILHO, Ismael Kalil Saffe de. **Violência nas escolas públicas de Cascavel/PR e a judicialização**: constatações e apontamentos. 2017. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3344>. Acesso em: 9 out. 2023.

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça restaurativa na escola**: perspectiva pacificadora? 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3631>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ARAÚJO, Ana Paula. Justiça Restaurativa na Escola: Estado do Conhecimento. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 76–90, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/12877>. Acesso em: 15 maio 2023.

ARAÚJO, Ana Paula. **Práticas restaurativas**: o acontecer do diálogo na escola? 2016. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6825>. Acesso em: 9 out. 2023.

ARAÚJO, Mayara de Carvalho. Justiça Restaurativa Juvenil em Belo Horizonte: relato de experiência do primeiro ano de atuação do Ciranda-UFGM com procedimentos restaurativos no sistema socioeducativo. *In*: JAYME, Fernando Gonzaga; ARAÚJO, Mayara de Carvalho (coord.). **Justiça Restaurativa na prática**: no compasso do Ciranda. Belo Horizonte: Del Rey, 2018. p. 43-82.

ARLÉ, Danielle de Guimarães Germano. **A Justiça Restaurativa e o Ministério Público Brasileiro**. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2020.

BALAGUER, Gabriela. As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. **Subjetividades**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 266–275, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2359-07692014000200009. Acesso em: 9 out. 2023.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELO HORIZONTE. Decreto n.º 16.690, de 1º de setembro de 2017. Dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**: Belo Horizonte, MG, n. 5.367, p. 1-6, 2 set. 2017.

BELO HORIZONTE. Lei n.º 11.581, de 18 de agosto de 2023. Garante aos estudantes do Município o direito ao aprendizado da Língua Portuguesa e proíbe a utilização e o ensino da linguagem neutra ou não binária na Educação básica pública e privada do Município. **Diário Oficial do Município**: Belo Horizonte, MG, n. 6826, p. 43, 19 ago. 2023.

BOLZANI, Berenice. **Formação de profissionais da educação para resolução de conflitos em escolas públicas**. 2022. 130 f. Tese (Doutorado em Promoção de Saúde) – Universidade Cruzeiro do Sul, Franca, 2022. Disponível em: <https://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/4124>. Acesso em: 9 out. 2023.

BOONEN, Petronella Maria. **A justiça restaurativa, um desafio para a educação**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-140344>. Acesso em: 9 out. 2023.

BOONEN, Petronella Maria. Sulear a Justiça Restaurativa é ampliar suas abordagens. *In*: ORTH, Gláucia Mayara Niedermeyer; GRAF, Paloma Machado (org.). **Sulear a Justiça Restaurativa**: as contribuições latino-americanas para a construção do movimento restaurativo. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. (Coleção Singularis, v. 8). Disponível em: <https://www.textoecontextoeditora.com.br/assets/uploads/arquivo/6c3ff-ebook-sulear-a-justica-restaurativa-16-11.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BOTASSO, Alexandra Moro Caricilli; FERNANDES, Aline Ouriques Freire. A Justiça Restaurativa enquanto estratégia de acesso à justiça e desjudicialização de conflitos escolares. **Revista de Formas Consensuais de Solução de Conflitos**, v. 7, n. 2, p. 1-16, jul/dez. 2021. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistasolucoesconflitos/article/view/8168>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral, vol. 2: habitus e campo**. Curso no Collège de France (1982-1983). Petrópolis: Vozes, 2020.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança: guia de práticas circulares : o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Tradução de Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **Círculos em Movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa**. Tradução de AJURIS e TDH BRASIL. Porto Alegre: AJURIS; Fortaleza: TDH BRASIL. 2015.

BRANDÃO, Zaia. Os jogos de escalas na sociologia da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 maio 2023.

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

BRASIL. Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Congresso. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 15 maio 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 12 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.º 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis n.ºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Congresso. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 15 jan. 2024.

BRAZ, Elaine Cristina Nochelli. **Justiça restaurativa e violência na escola: análise de uma experiência a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640390>. Acesso em: 9 out. 2023.

CAGLIARI, Claudia Tais Siqueira. **A prática dos círculos restaurativos como política pública de prevenção ao bullying e ao cyberbullying nas escolas: uma análise a partir da lei 13.474/2010 (RS) e da sua implantação pelas Coordenadorias Regionais de Educação do Vale do Rio Pardo e Taquari**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1941>. Acesso em: 9 out. 2023.

CAIRES, Luanne. O diagnóstico do clima e da convivência na escola: elementos para uma liderança colaborativa e democrática. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 18 jul. 2024. Em pauta. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/fcc-em-pauta/avaliacao-educacional-diagnostics-clima-e-convivencia-na-escola/>. Acesso em: 8 ago. 2024.

CAPIBERIBE, Janina Morgantini. **A Implementação da política pública de Justiça Restaurativa em contexto escolar**: um estudo de caso: a Escola Gota de Leite Cidade de Santos São Paulo, Brasil. 2022. 68 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/24460>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CARA, Daniel. Nota Metodológica. *In*: MEC. **Ataques às Escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília: MEC, 2023. p. 7.

CATAFESTA, Claudia. Justiça Restaurativa nas escolas e o papel do Poder Judiciário: a garantia do acesso à justiça começa na infância. **Cidadania e Acesso à Justiça**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 119-136, 2021. Disponível em: <http://www.indexlaw.org/index.php/acessoajustica/Artigo/view/7827>. Acesso em: 09 out. 2023.

COHEN, Jonathan *et al.* School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. **Teachers College Record**, Nova Iorque, v. 111, n. 1, p. 180–213, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>. Acesso em: 25 jan. 2024.

COMPOR. **Justiça Restaurativa nas Escolas**: Reunião do Programa NÓS com a UNESCO e Instituições Parceiras. Belo Horizonte, 16 out. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DBMNXO5Oe0j>. Acesso em: 17 out. 2024.

CNJ. Resolução n.º 225, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. **Diário de Justiça Eletrônico/CNJ**: Brasília, DF, n. 91, p. 28-33, 02 jun. 2016.

CNJ. Resolução n.º 458, de 06 de junho de 2022. Acrescenta o artigo 29-A à Resolução CNJ n.º 225/2016, a qual dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. **Diário de Justiça Eletrônico/CNJ**: Brasília, DF, n. 140/2022, p. 2-3, 10 jun. 2022 (republicação).

CNJ. Resolução n.º 526, de 20 de outubro de 2023. Dispõe sobre ações voltadas à aposentadoria de magistrados(as) no âmbito da Política Nacional de Gestão de Pessoas do Poder Judiciário. **Diário de Justiça Eletrônico/CNJ**: Brasília, DF, n. 266/2023, p. 2-4, 6 nov. 2023.

CNJ; MEC. **Acordo de Cooperação Técnica MEC n.º 43/2023 e CNJ n.º 23/2023**. Brasília, DF: CNJ; MEC, 2023a. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/11/tcot-23-2023.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CNJ; MEC. **Plano de Trabalho do Acordo de Cooperação Técnica MEC n.º 43/2023 e CNJ n.º 23/2023**. Brasília, DF: CNJ; MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/11/tcot-23-2023.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CNMP; ENASP. **Diálogo e Mediação de Conflitos nas Escolas**: Guia Prático para Educadores. Brasília: CNMP, 2014.

CNMP. Resolução n.º 118, de 1º de dezembro de 2014. Dispõe sobre a Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 18, p. 48-49, 27 jan. 2015.

COMITÊ GESTOR DO PROGRAMA NÓS. **Dados consolidados Programa NÓS**. Belo Horizonte. 2018. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/programa-nos-nos-resultados/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

COMITÊ GESTOR DO PROGRAMA NÓS. **Dados consolidados Programa NÓS**. Belo Horizonte. 2019. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/programa-nos-nos-resultados/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

COMITÊ GESTOR DO PROGRAMA NÓS. **Justiça Restaurativa nas Escolas de Belo Horizonte**: orientações para a criação e funcionamento dos NÓS nas escolas. [entre 2018 e 2022]. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/programa-nos-publicacoes>. Acesso em: 24 abr. 2023.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* Práticas restaurativas e a melhoria da convivência e da segurança nas escolas municipais de Belo Horizonte - um projeto estratégico de gestão pública educacional. *In*: ARLÉ, Danielle de Guimarães Germano. **A Justiça Restaurativa e o Ministério Público Brasileiro**. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2020. p. 156-167.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Apresentação. *In*: SMED. **Escola: Lugar de proteção**. Belo Horizonte: SMED, 2019. p. 3.

DAVID, Diego Franco. **Pauta dos trabalhadores das Caixas Escolares e Tempo de Planejamento são temas de reunião com a Smed**. Sind REDE-BH, Belo Horizonte, 27 jul. 2023. Disponível em: <https://sindrede.org.br/pauta-dos-trabalhadores-das-caixas-escolares-e-tempo-de-planejamento-sao-temas-de-reuniao-com-a-smed/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 2 maio 2023.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Conflitos em instituições escolares no estado de São Paulo: mediação e mediadores. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 1, p. 13-38, 2020. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/Artigo/view/13596>. Acesso em: 9 nov. 2023.

DENVER SCHOOL-BASED RESTORATIVE PRACTICES PARTNERSHIP. **School-Wide Restorative Practices: Step by Step**, Denver: 2017. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/359962370/Denver-School-Based-Restorative-Practices-Partnership-Implementation-Guide>. Acesso em: 14 maio 2023.

DIAS, Gueroliny Ruany Uchôa. **Gestão escolar e práticas de redução dos conflitos: a Justiça Restaurativa em questão**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35257>. Acesso em: 9 out. 2023.

DIAS, Tatiana; MOTORYN, Paulo. Escolas paralelas Brasil Paralelo: programa que capta ‘mecenias’ para combater a esquerda já chegou a 284 escolas e ONGs. **The Intercept Brasil**, Rio de Janeiro, 27 nov. 2024. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2024/11/27/brasil-paralelo-mecenias-escolas-ongs/>. Acesso em 13 dez. 2024.

DPMG. Assessoria de Comunicação. MESC – Paz em Ação. **Programas**. 2020. Disponível em: <https://defensoria.mg.def.br/programas/mesc-paz-em-acao>. Acesso em: 2 jan. 2024.

ESM/AJURIS. Workshops em Justiça Restaurativa com Kay Pranis chegam a várias cidades brasileiras em setembro. **ESM/AJURIS**, Porto Alegre, 14 jul. 2023. Notícias. Disponível em: <https://escoladaajuris.org.br/2023/07/workshops-em-justica-restaurativa-com-kay-pranis-chegam-a-varias-cidades-brasileiras-em-setembro/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ESM/AJURIS. **A Escola da AJURIS**. Porto Alegre, RS: ESM/AJURIS, [2023]. Disponível em: <https://escoladaajuris.org.br/sobre/#escola>. Acesso em: 09 out. 2023.

ESTEVES, Pâmela Suélli da Motta; FARIA, Ingrid de; GUEDES, Julia Wassermann. Justiça na escola: conflitos escolares na infância através da educação intercultural. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 179-191, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/291/298>. Acesso em: 9 out. 2023.

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

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n. 5, 1992, p. 28-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FUKS, Mario; PERISSINOTTO, Renato. Recursos, decisão e poder: conselhos gestores de políticas públicas de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Viçosa, v. 21, n. 60, p. 67-81, fev. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/i/2006.v21n60/>. Acesso em 13 dez. 2024.

FUNDAJ. **Terceiro dia de seminário de 10 anos do PPGEI debate conservadorismo na educação**. Recife: FUNDAJ, 05 dez. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fundaj/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias-1/terceiro-dia-de-seminario-de-10-anos-do-ppgeci-debate-conservadorismo-na-educacao>. Acesso em 13 dez. 2024.

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

GROSSI, Patrícia Krieger *et al.* Implementando Práticas Restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção da cultura de paz. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497–510, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114443007>. Acesso em: 9 out. 2023.

HELLINGER, Bert. **Ordens do amor**: um guia para o trabalho com constelações familiares. Tradução de Newton de Araújo Queiroz. São Paulo: Cultrix, 2007.

HONÓRIO, Leticia de Melo. **Reflexões sobre a violência em meio escolar**: uma proposta para a gestão. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34174>. Acesso em: 9 nov. 2023.

INEP. **Censo da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024.

JAYME, Fernando Gonzaga. História do Projeto Ciranda: um ano construindo Justiça Restaurativa no sistema socioeducativo em Belo Horizonte. *In*: JAYME, Fernando Gonzaga; ARAÚJO, Mayara de Carvalho (coord.). **Justiça Restaurativa na prática: no compasso do Ciranda**. Belo Horizonte: Del Rey, 2018. p. 32-42.

JAYME, Fernando; ARAÚJO, Mayara de Carvalho (coord.). **Justiça Restaurativa na Escola**: Formando cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa. Belo Horizonte, MG: ArcelorMittal Brasil, 2018. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/programa-nos-livreto/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

JELE, Patricia do Carmo. **A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal**. 2021. 162 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário - Mestrado Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR, 2021. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1739>. Acesso em: 9 out. 2023.

JÚNIOR, Luiz Moreira Gomes; JÚNIOR, Walter de Agra. Apresentação. *In*: CNMP; ENASP. **Diálogo e Mediação de Conflitos nas Escolas**: Guia Prático para Educadores. Brasília: CNMP, 2014. p. 5.

JUVONEN, Jaana; GRAHAM, Sandra. Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. **Annual Review of Psychology**, San Mateo, v. 65, p. 159-185, 2014.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LAGO, Andréa Carla de Moraes Pereira. **Mediação de conflitos no âmbito escolar**: proposta de um novo paradigma para a delinquência juvenil. 2019. 544 f. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Universidade do Minho, Portugal, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/60236>. Acesso em: 13 dez. 2023.

LARA, Caio Augusto Souza. **A Justiça Restaurativa como via de acesso à justiça**. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9G8HQT/1/disserta__o__caio_augusto_souza_lara.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

LEAJANSKI, Alison Diego; PIMENTEL, Carla Sílvia. Círculos restaurativos: uma experiência de enfrentamento à violência escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, set/dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i34.35021>. Acesso em: 8 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDTgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LOBATO, Cristina Danielle Pinto. **Narrativas e experiências em Justiça Restaurativa na cidade do Rio de Janeiro**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 2019. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-desenvolvimento-local/13242/doutorado-em-desenvolvimento-local/13357/teses/13362/>. Acesso em: 9 out. 2023.

LOURENÇO, Margareth. **CNJ lança ano da Justiça Restaurativa na educação**. Brasília: CNJ, 14 mar. 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/judiciario-concentrara-esforcos-para-ampliar-justica-restaurativa-nas-escolas-em-2023/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

LOUZADA, Marcelle Cardoso. **Os conflitos violentos de bullying na escola e seus entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7085>. Acesso em: 9 out. 2023.

LUCAS, Rafael Carijó Vellozo. **Justiça restaurativa e impactos no ambiente escolar: evidências do Programa Caxias da Paz**. 2022. 51 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003117355>. Acesso em: 9 out. 2023.

LUCIANI, Fernanda Trindade. **Formar para quê? Reformas curriculares em escolas de elite de São Paulo no século 21**. 2022. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-19012023-092728/pt-br.php>. Acesso em: 13 dez. 2023.

MACIEL, Ana Cláudia Caetana Gonçalves. **Uma ação da coordenação pedagógica em uma turma indisciplinada**. 2019. 60 f. Monografia (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33261>. Acesso em: 13 dez. 2023.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

MEC. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas. **Ataques às Escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MELO SILVA, Gustavo de. **Implementação de práticas restaurativas escolares**. 2022. 195 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/50822>. Acesso em: 7 out. 2024.

MELO, Lécia Nájla dos Santos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva. Justiça Restaurativa e a educação escolar no brasil: um estado do conhecimento. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 15., 2021, online. **Anais [...]**. Aracaju:

Universidade Federal de Sergipe, 2022. Disponível em:
<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16547>. Acesso em: 8 abr. 2023.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORENO, Sayonara. Projeto quer levar noções de Justiça Restaurativa para escolas do país. **Agência Brasil**, Brasília, 27 dez. 2021. Educação. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-12/projeto-quer-levar-nocoos-de-justica-restaurativa-para-escolas-do-pais>. Acesso em: 7 nov. 2023.

MORO, Adriano. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. 470 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634204>. Acesso em: 13 dez 2023.

MORRISON, Brenda; BLOOD, Peta; THORSBORNE, Margaret. Practicing Restorative Justice in School Communities: The Challenge of Culture Change. **Public Organization Review: A Global Journal**, v. 5, p. 335-357, 2005.

MORRISON, Brenda. Justiça Restaurativa nas escolas. *In*: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Roberto Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). **Justiça Restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília: PNUD, 2005. Disponível em:
<https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

MPMG. **MPMG e Governo de Minas lançam projeto para prevenção da violência nas escolas**. Belo Horizonte: MPMG, 03 out. 2024. Disponível em:
<https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/mpmg-e-governo-de-minas-lancam-projeto-para-prevencao-da-violencia-nas-escolas-8A94806791A383140192543D32134E27-00.shtml>. Acesso em: 11 nov. 2024.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Tradução de UNIC Rio. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2015.

NEITZEL, Odair; PELEGRINI, Camila. A política educacional a partir da teoria do campo de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**, v.16, p. 1-18, e4486002, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4486>. Acesso em: 10 maio 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, 2008. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850>. Acesso em: 10 jan. 2025.

NÓVOA, Antonio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OAB-MG. **Comissões**. Belo Horizonte: OAB-MG, [2023?]. Disponível em:
<https://www.oabmg.org.br/institucional/home/comissoes>. Acesso em: 27 out. 2023.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena *et al.* RECAJ nas escolas: promoção de cidadania e formas alternativas de resolução de conflitos no ambiente escolar. **Ciência em Extensão**, v.8, n.3, p. 212-218, 2012. Disponível em: <http://www.indexlaw.org/index.php/acessoajustica/Artigo/view/396>. Acesso em: 9 out. 2023.

ORTEGA, Lilyana *et al.* Outcomes of a Restorative Circles Program in a High School Setting. *Psychology of Violence*. **Advance online publication**, [s.l.], 28 abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/vio0000048>. Acesso em: 8 ago. 2024.

PEREIRA, Juliano Gonçalves. **Para não ter que dizer adeus**: a educação como suporte para redução de homicídios de adolescentes negras e negros, a experiência de Belo Horizonte/MG. 2020. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36515>. Acesso em: 9 nov. 2023.

PEREIRA, Thamyris Cristina Silva; REIS, Jhonatan Natércio dos; COSTA, Luciana Assis. Autor e vítima: a vulnerabilidade social de jovens que cometeram atos infracionais em Belo Horizonte. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, Brasil, v. 26, n. 2, p. 258–266, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/74957>. Acesso em: 24 fev. 2025.

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

PRANIS, Kay. Prefácio. *In*: ARLÉ, Danielle. **A Justiça Restaurativa e o Ministério Público Brasileiro**. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2020. p. 29-32.

RAMOS, Katury Rayane Rodrigues. **Juventude(s) e participação**: construção da Justiça Restaurativa em escolas públicas. 2021. 220 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44898>. Acesso em: 9 out. 2023.

REIS PEREIRA, Ana Carolina; GUIMARÃES, Áurea Marias. Direitos humanos e Justiça Restaurativa nas escolas: o que pensam os professores? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37442>. Acesso em: 23 abr. 2023.

REIS PEREIRA, Ana Carolina. **História oral de vida de professores**: direitos humanos, Justiça Restaurativa e violência escolar. 2018. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12733/1633577>. Acesso em: 9 out. 2023.

RELAPAC. **Sobre la revista**. Tegucigalpa, Honduras: RELAPAC, [2023]. Disponível em: <https://www.lamjol.info/index.php/ReLaPaC/about>. Acesso em: 9 out. 2023.

REVISTA CIÊNCIAS DA SOCIEDADE. Santarém: UFOPA, v. 3, n. 6, 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistacienciasdasociedade/issue/view/38>. Acesso em: 9 out. 2023.

REZENDE, Liliane Claro de. **A Justiça Restaurativa como política pública de educação**: um estudo sobre as práticas restaurativas em escolas de São Caetano do Sul-SP. 2017. 157 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2017. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/3621>. Acesso em: 9 out. 2023.

RIBEIRO, Ludmila Mendonça Lopes *et al.* Monitorar o adolescente ou o estabelecimento que executa a medida socioeducativa? O papel dos técnicos judiciários. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 70-93, 2021. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/356>. Acesso em: 24 fev. 2025.

ROSENBLATT, Fernanda Cruz da Fonseca. Em busca das respostas perdidas: uma perspectiva crítica sobre a Justiça Restaurativa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 23., 2014, João Pessoa. **Direito, ensino e metodologia jurídicos II**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=adc4b51b49fc307a>. Acesso em: 15 maio 2023.

SANTANA, Clóvis da Silva. **Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. 2011. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92238>. Acesso em: 9 out. 2023.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza; SOUZA, Patrícia Mendonça Alves Pereira de; GOMES, João Manoel Ferreira. Desafios na efetivação de uma educação para as relações raciais a experiência da Escola Municipal Florestan Fernandes. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)**, v. 10, edição especial, jan. 2018, p.184-205. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/536>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTOS, Andréia Mendes dos; GROSSI, Patricia Krieger; SCHERER, Patricia Teresinha. Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 278-287, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/Artigo/view/14495>. Acesso em: 9 out. 2023.

SANTOS, Claudia Elizabete dos. Justiça Restaurativa e diversidade étnico-racial: políticas públicas de mediações de conflitos em escolas de Belo Horizonte. *In*: BALLALAI, Augusto Assad Lupi; SOUZA, Carla Giselle Duenha; LUZ, Maria Eugênia Rodrigues. **Métodos autocompositivos: Justiça Restaurativa: volume I**. Maringá: Uniedusul, 2021. p. 131-158.

SANTOS, Nalzira Medalha dos. **Os processos circulares como instrumento para a investigação dos elementos que contribuem para a relação harmoniosa entre professor e aluno**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/794>. Acesso em: 9 out. 2023.

SCHILLING, Flávia Inês. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 7, n. 31, p. 691-700, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flavia_schilling/flavia_schilling_edh_violencia_escola.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

SCHILLING, Flávia Inês. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba, 2010. p. 13-17. (Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos, v. 8). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_violencia_vol1.pdf. Acesso em 29 jun. 2023.

SCHULER, Betina. **Veredito**: escola, inclusão, Justiça Restaurativa e experiência de si. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3599>. Acesso em: 9 out. 2023.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto**: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. 211 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/101524>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SCURO NETO, Pedro. O Enigma da Esfinge. Uma década de Justiça Restaurativa no Brasil. **Revista Jurídica - CCJ/FURB**, v. 12, n 23, p. 3-24, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/download/833/655>. Acesso em: 15 maio 2023.

SEE *et al.* **Termo de Cooperação Técnica MPMG n.º 006/2018**. Belo Horizonte, MG: MPMG, 2018. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/programa-nos-termo-de-cooperacao-tecnica/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SEE *et al.* **Termo Aditivo MPMG n.º 002/2019**. Primeiro Termo Aditivo ao TCT n.º 006/2018. Belo Horizonte, MG: MPMG, 2019.

SEE *et al.* **Termo de Cooperação Técnica MPMG n.º 013/2023**. Belo Horizonte, MG: MPMG, 2023. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/data/files/C6/E7/DE/01/72A4881025FB8488760849A8/ACT%20013.2023.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SENADO FEDERAL. Comissão de Assuntos Sociais. **Notas taquigráficas da reunião de 24/03/2022**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/10615>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SENNETT, Richard. **Respeito**: a formação do caráter em um mundo desigual. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, Luciano Campos da. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. 2007. folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-7DAR7T>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Maria Cristiane Lopes da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. Círculos de diálogo: a perspectiva das emoções com os professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/72093>. Acesso em: 9 out. 2023.

SMED (org.). **Escola**: Lugar de proteção. Guia de orientações e encaminhamentos. Belo Horizonte, MG: SMED, 2019.

SMED. **Núcleo Central de Práticas Restaurativas**. Belo Horizonte, MG: SMED, 2021a. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/programa-nos-publicacoes/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SMED. **Orientações para a implantação das Câmaras de Práticas Restaurativas nas escolas municipais de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, MG: SMED, 2021b.

SMED. Processo Seletivo Simplificado: Edital n.º 08/2023. **Diário Oficial do Município**: Belo Horizonte, MG, n. 6.817, p. 13-20, 4 ago. 2023.

SMED (org.). **Escola**: Lugar de proteção. Guia de orientações e encaminhamentos. 2.ed. Belo Horizonte, MG: SMED, 2024.

SOUZA, Cristiane Vilhena de. **Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar**: uma abordagem sobre as práticas restaurativas na educação. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89827>. Acesso em: 09 out. 2023.

TONCHE, Juliana. **A construção de um modelo ‘alternativo’ de gestão de conflitos**: usos e representações de Justiça Restaurativa no estado de São Paulo. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2015.tde-11122015-144029>. Acesso em: 9 nov. 2023.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_79d032a0-9fd1-4d2b-85df-9391784383d9?_=189919por.pdf&to=245&from=1. Acesso em: 15 jul. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 8 dez. 2024.

UNITED NATIONS. Economic and Social Council. **Resolution 1999/26**. Development and implementation of mediation and restorative justice measures in criminal justice, 28 jul. 1999. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/commissions/CCPCJ/Crime_Resolutions/1990-1999/1999/ECOSOC/Resolution_1999-26.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

UNITED NATIONS. Economic and Social Council. **Resolution 2000/14**. Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters, 27 jul. 2000. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/commissions/CCPCJ/Crime_Resolutions/2000-2009/2000/ECOSOC/Resolution_2000-14.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

UNITED NATIONS. Economic and Social Council. **Resolution 2002/12**. Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters, 24 jul. 2002. Disponível em: <https://www.un.org/en/ecosoc/docs/2002/resolution%202002-12.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

VIDOTTO, Letícia Trombini. **Participação em processo de formação de facilitadores/as de práticas restaurativas**. 2018. 35 f. [versão resumida]. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.59.2020.tde-26112019-111711>. Acesso em: 9 out. 2023.

VINHA, Telma *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos.** São Paulo: D3E, 2023.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (org). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, Telma Pileggi; NUNES, Cesar Augusto Amaral. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 24, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.33>. Acesso em: 9 out. 2023.

WACHTEL, Joshua. Toward Peace and Justice in Brazil: Dominic Barter and Restorative Circles. **IIRP**, [s.l.], 20 mar. 2009. News & Announcements. Disponível em: <https://www.iirp.edu/news/toward-peace-and-justice-in-brazil-dominic-barter-and-restorative-circles>. Acesso em: 15 maio 2023.

WARKEN, Giovana Caixeta. **Justiça Restaurativa como prática educativa para a redução da violência em meio escolar: um estudo das experiências brasileiras.** 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/2385>. Acesso em: 23 abr. 2023.

XAVIER, Flavia Pereira Xavier; OLIVEIRA, Valéria Cristina de (coord.). **Gestão das redes de ensino e clima escolar: mapeamento das ações e uma proposta de matriz avaliativa sensível à equidade.** Relatório Final. Belo Horizonte: NUPED, 2024.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre : Penso, 2016.

ZANATTA, Maria de Lourdes Alves Lima. **Da legitimação da Justiça Restaurativa enquanto ideal de justiça no confronto com a justiça retributiva: implicações na resolução de conflitos de crianças e adolescentes em contexto escolar.** 2017. 395 f. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Universidade do Minho, Braga, 2017.

ZARDO, Thayliny. **O programa ‘Justiça Restaurativa na Escola’ em Campo Grande/MS sob a perspectiva do desenvolvimento local.** 2020. 112 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-desenvolvimento-local/13242/doutorado-em-desenvolvimento-local/13357/teses/13362/>. Acesso em: 29 out. 2023.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa.** Tradução de Tônia van Acker. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2020a.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: novo foco sobre o crime e a justiça.** Tradução de Tônia van Acker. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2020b.

ZEHR, Howard; BRAITHWAITE, John. Hawai'i Friends of Restorative Justice (HFRJ) Innovation Speakers Series: Howard Zehr and John Braithwaite. Entrevistadora: Loren Walker. **HFRJ**, Honolulu, dez. 2020. Disponível em: <https://hawaiifriends.org/wp-content/uploads/2020/12/HFRJ-Zehr-Braithwaite-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

APÊNDICE A – QUADRO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Quadro A-1 – Produções selecionadas para a revisão de literatura

Nº	Autor(a)	Título	Ano	Tipo	Orientador (a)	Área do curso/ da revista	Instituição/ Revista	Local de publicação
1	Zanatta, Maria de Lourdes Alves Lima	Da legitimação da Justiça Restaurativa enquanto ideal de justiça no confronto com a justiça retributiva: implicações na resolução de conflitos de crianças e adolescentes em contexto escolar	2018	T	Monte, Mário João Ferreira; Demarchi, Clovis	Ciências Jurídicas	Universidade do Minho	Portugal
2	Lago, Andréa Carla de Moraes Pereira	Mediação de conflitos no âmbito escolar: proposta de um novo paradigma para a delinquência juvenil	2019	T	Monte, Mário João Ferreira	Ciências Jurídicas	Universidade do Minho	Portugal
3	Alencar, Rosemeire da Silva	Gestão de conflitos no contexto educacional de pessoas com necessidades educativas especiais: estudo na Escola Estadual Coelho Neto	2020	D	Cunha, Pedro	Educação Especial	Universidade de Fernando Pessoa	Portugal
4	Alves, Ana Lúcia Seixas (Acesso Fechado)	Quando a justiça restaura a escola: o núcleo de práticas restaurativas da escola estadual Coelho Neto no município de Macapá-AP-Brasil	2022	D	Rola, Rita Figueiredo Reis	Criminologia	Universidade de Fernando Pessoa	Portugal
5	Marques, Julianne Freire	Círculos da paz: práticas restaurativas como instrumento de acesso à justiça nas escolas do Tocantins	2015	D	Martins, Paulo Fernando de Melo	Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos	Universidade Federal do Tocantins	Norte/ Brasil
6	Almeida, Arthemis Nuamma Nunes de	Práticas restaurativas nas escolas públicas: o que a experiência do município de Natal/RN pode revelar	2016	D	Paiva, Ilana Lemos de	Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Nordeste/ Brasil
7	Ramos, Katury Rayane Rodrigues	Juventude(s) e participação: construção da Justiça Restaurativa em escolas públicas	2021	T	Paiva, Irene Alves de	Ciências Sociais	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Nordeste/ Brasil
8	Andrade, Paloma Costa	Instituto internacional da cultura de paz e as repercussões de suas práticas no	2018	D	Freitas, Raquel Coelho de	Direito	Universidade Federal do Ceará	Nordeste/ Brasil

		desenvolvimento brasileiro						
9	Souza, Cristiane Vilhena de	Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar: uma abordagem sobre as práticas restaurativas na educação	2019	D	Santos, Kátia Paulino dos	Planejamento e Políticas Públicas	Universidade Estadual do Ceará	Nordeste/Brasil
10	Dias, Gueroliny Ruany Uchôa	Gestão escolar e práticas de redução dos conflitos: a Justiça Restaurativa em questão	2019	D	Botler, Alice Miriam Happ	Educação	Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste/Brasil
11	Santos, Mayta Lobos	Programa de Justiça Restaurativa aplicado na escola	2014	D	Gomide, Paula Inez Cunha	Psicologia	Universidade de Tuiuti do Paraná	Sul/Brasil
12	Franco, Giovanna Back	Bullying e a promoção da cultura da paz como instrumento de efetivação dos direitos da personalidade	2019	D	Motta, Ivan Dias da	Ciências Jurídicas	Universidade de Cesumar	Sul/Brasil
13	Martins, Joel Guerreiro	O Bullying e a Patrulha Escolar do Estado do Paraná : rumo a elaboração de instrumentos didáticos e protocolos de atendimento	2019	D	Rossato, Geovanio Edervaldo	Políticas Públicas	Universidade Estadual de Maringá	Sul/Brasil
14	Santos, Thaís Cristina dos	O discurso do sujeito coletivo sobre os direitos humanos dos alunos da educação de jovens e adultos na cidade de Ponta Grossa/PR	2019	D	Salles Filho, Nei Alberto	Cidadania e Políticas Públicas	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Sul/Brasil
15	Corrêa, Luciane	As práticas circulares como possibilidades para o debate de gênero, corpo e sexualidade nas aulas de história	2022	D	Ferreira, Angela Ribeiro	História	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Sul/Brasil
16	Corrales, Eluane de Lima	Justiça restaurativa juvenil e escolar: aplicações políticas, institucionais e pedagógicas	2019	D	Bertoncini, Carla	Ciências Jurídicas	Universidade Estadual do Norte do Paraná	Sul/Brasil
17	Araujo Filho, Ismael Kalil Saffe de	Violência nas escolas públicas de Cascavel/PR e a judicialização: constatações e apontamentos	2017	D	Schroeder, Tania Maria Rechia; Alves, Fabio Lopes	Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Sul/Brasil
18	Passeri, Helen Jane	Violência escolar na perspectiva dos	2021	D	Priotto, Elis Maria	Ensino	Universidade Estadual	Sul/Brasil

		professores participantes dos círculos de construção de paz			Teixeira Palma;		do Oeste do Paraná	
19	Souza, Carla Giselle Duenha de	Justiça restaurativa e suas práticas no contexto escolar em um município de fronteira: limites e possibilidades	2022	D	Aguirre, Lissandra Espinosa de Mello	Sociedade, Cultura e Fronteiras	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Sul/Brasil
20	Jele, Patricia do Carmo	A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal	2021	D	Zambenedetti, Gustavo	Desenvolvimento Comunitário - Mestrado Interdisciplinar	Universidade Estadual do Centro Oeste	Sul/Brasil
21	Louzada, Marcelle Cardoso	Os conflitos violentos de bullying na escola e seus entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa	2013	D	Veiga, Adriana Moreira da Rocha	Educação	Universidade Federal de Santa Maria	Sul/Brasil
22	Santos, Letícia da Silva	“Ô, sor(a)! larga mão dessa aula chata!” : uma proposta de intervenção nas aulas de português na periferia	2020	T	Guedes, Paulo Coimbra	Letras	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul/Brasil
23	Schuler, Betina	Veredito: escola, inclusão, Justiça Restaurativa e experiência de si	2009	T	Pereira, Marcos Villela	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul/Brasil
24	Schuler, Betina; Henning, Paula Correa	A figura astuta da igualdade no discurso da Justiça Restaurativa	2012	A	—	Educação	Educar em Revista	Brasil
25	Schuler, Betina; Matos, Sônia Regina da Luz	Pedagogia da Inclusão e a Justiça Restaurativa: escapes com Kafka	2014	A	—	Educação	Educação e Realidade	Brasil
26	Araújo, Ana Paula	Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?	2010	D	Pereira, Marcos Villela	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul/Brasil
27	Araújo, Ana Paula	Práticas restaurativas: o acontecer do diálogo na escola?	2016	T	Pereira, Marcos Villela	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul/Brasil

28	Hammes, Jaqueline Machado	O fenômeno do bullying como obstáculo ao pleno desenvolvimento dos direitos fundamentais da criança e do adolescente em âmbito escolar e a Justiça Restaurativa como mecanismo alternativo de pacificação social	2013	D	Costa, Marli Marlene Moraes da	Direito	Universidade de Santa Cruz do Sul	Sul/Brasil
29	Cagliari, Claudia Tais Siqueira	A prática dos círculos restaurativos como política pública de prevenção ao bullying e ao cyberbullying nas escolas: uma análise a partir da lei 13.474/2010(RS) e da sua implantação pelas Coordenadorias Regionais de Educação do Vale do Rio Pardo e Taquari	2014	T	Costa, Marli Marlene Moraes da	Direito	Universidade de Santa Cruz do Sul	Sul/Brasil
30	Urbanek, Lucemar José	Justiça restaurativa como possibilidade de afirmação dos direitos humanos e de diminuição da violência na escola pública	2019	D	Wedy, Miguel Tedesco	Direito	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sul/Brasil
31	Costa, Anelice Teixeira da	Educação em solução de conflitos na escola: por uma formação voltada à cidadania, à cultura restaurativa e ao acesso à justiça infanto-juvenil	2016	D	Orsini, Adriana Goulart de Sena	Direito	Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste/Brasil
32	Orsini, Adriana Goulart de Sena; Silva, Lucas Jeronimo Ribeiro da	Da escola ao poder judiciário: reflexões sobre o bullying escolar e a judicialização de conflitos infanto-juvenis	2016	A	—	Direito	Cidadania e Acesso à Justiça	Brasil
33	Pereira, Juliano Gonçalves	Para não ter que dizer adeus: a educação como suporte para redução de homicídios de adolescentes negros e negros, a experiência de Belo Horizonte/MG	2020	T	Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste/Brasil
34	Mangini, Rosana Cathya Ragazzoni	Justiça restaurativa no cotidiano escolar: uma alternativa para a solução de conflitos	2010	D	Medrado, Hélio Iveson Passos	Educação	Universidade de Sorocaba	Sudeste/Brasil

35	Schmidt, Ana Carolina	Práticas restaurativas comunitárias: um olhar psicodramático sobre o lugar do jovem nos círculos restaurativos	2010	D	Vicentin, Maria Cristina Gonçalves	Serviço Social	Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo	Sudeste/ Brasil
36	Soares, Patricia Paloma Gonçalves	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	2016	D	Giovinazzo Junior, Carlos Antonio	Educação	Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo	Sudeste/ Brasil
37	Santana, Clóvis da Silva	Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz	2011	D	Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini	Educação	Universidade Estadual Paulista	Sudeste/ Brasil
38	Baroni, Mariana Custódio de Souza	Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomoris	2011	D	Menin, Maria Suzana de Stefano	Educação	Universidade Estadual Paulista	Sudeste/ Brasil
39	Archangelo, Rosemeire Marques Ribeiro	Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos	2018	T	Adam, Joyce Mary	Educação	Universidade Estadual Paulista	Sudeste/ Brasil
40	de Queiroz, Deise Maciel	Concepções docentes sobre Justiça Restaurativa e conflitos nas escolas: estudo de caso de um curso de formação continuada	2019	D	Klein, Ana Maria	Ensino e Processos Formativos	Universidade Estadual Paulista	Sudeste/ Brasil
41	Lucatto, Lara Cucolicchio	A Justiça Restaurativa nas escolas: investigando as relações interpessoais	2012	D	Vinha, Telma Pileggi	Educação	Universidade Estadual de Campinas	Sudeste/ Brasil
42	Reis Pereira, Ana Carolina	História oral de vida de professores: direitos humanos, Justiça Restaurativa e violência escolar	2018	T	Guimarães, Áurea Maria; Fernandez, Fabíola Holanda Barbosa	Educação	Universidade Estadual de Campinas	Sudeste/ Brasil
43	Reis Pereira, Ana Carolina	A mediação de conflitos como alternativa para prevenção e enfrentamento do	2022	A	—	Ciências Sociais	Espaço Acadêmico	Brasil

		bullying e da violência no contexto escolar						
44	Braz, Elaine Cristina Nochelli	Justiça restaurativa e violência na escola: análise de uma experiência a partir da perspectiva histórico-cultural	2020	D	Nogueira, Ana Lúcia Horta	Educação	Universidade Estadual de Campinas	Sudeste/ Brasil
45	Boonen, Petronella Maria	A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação	2011	T	Schilling, Flávia Inês	Educação	Universidade de São Paulo	Sudeste/ Brasil
46	Tonche, Juliana	A construção de um modelo 'alternativo' de gestão de conflitos: usos e representações de Justiça Restaurativa no estado de São Paulo	2015	T	Alvarez, Marcos Cesar	Sociologia	Universidade de São Paulo	Sudeste/ Brasil
47	Vidotto, Letícia Trombini	Participação em processo de formação de facilitadores/as de práticas restaurativas	2018	D	Souza, Laura Vilela e	Psicologia	Universidade de São Paulo	Sudeste/ Brasil
48	Stefanini, Jaqueline Rodrigues	Pesquisa-ação e práticas restaurativas para a prevenção da violência escolar: percepções dos professores	2019	T	Scherer, Zeyne Alves Pires; Sani, Ana Isabel Martins	Enfermagem Psiquiátrica	Universidade de São Paulo	Sudeste/ Brasil
49	Lucas, Rafael Carijó Vellozo	Justiça restaurativa e impactos no ambiente escolar: evidências do Programa Caxias da Paz	2022	D	Santos, Daniel Domingues dos	Economia	Universidade de São Paulo	Sudeste/ Brasil
50	Schilling, Flávia Inês	Mediação de conflitos, Justiça Restaurativa: caminhos para uma escola mais justa?	2018	A	—	Educação	Educação Temática Digital	Brasil
51	Schilling, Flávia Inês; Kowalewski, Daniele	O difícil encontro da justiça com a educação: problematizações sobre a Justiça Restaurativa	2021	A	—	Educação	Educação e Pesquisa	Brasil
52	Menezes, Rafael Érik de	Descrição e análise dos elementos estruturais dos círculos restaurativos e dos fenômenos do campo grupal em processos envolvendo a Justiça Restaurativa no ambiente escolar	2013	D	Helena, Maria Geralda Viana	Psicologia da saúde	Universidade Metodista de São Paulo	Sudeste/ Brasil

53	Guimarães, Maria Isabel Maldonado	Práticas restaurativas: alternativa de mediação de conflitos na escola uma opção pela humanização das relações	2013	D	Helena, Maria Geralda Viana	Educação	Universidade Metodista de São Paulo	Sudeste/Brasil
54	Lima, Cláudia dos Santos	Experiências com círculos restaurativos em uma escola pública no estado do Amazonas	2014	D	Helena, Maria Geralda Viana	Psicologia da saúde	Universidade Metodista de São Paulo	Sudeste/Brasil
55	Santos, Elis de Castro Benedito dos	Os processos restaurativos em conflitos escolares	2014	D	Helena, Maria Geralda Viana	Psicologia da saúde	Universidade Metodista de São Paulo	Sudeste/Brasil
56	Carneiro, Alex Rodolfo	Justiça restaurativa: um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário	2017	D	Souza, Roger Marchesini de Quadros	Educação	Universidade Metodista de São Paulo	Sudeste/Brasil
57	Santos Filho, José Valdemar dos	Percepções sobre a Justiça Restaurativa sob a ótica dos participantes envolvidos: estudo de uma escola da baixada santista	2019	D	Azevedo, Adriana Barroso de	Educação	Universidade Metodista de São Paulo	Sudeste/Brasil
58	Cândido, Valéria Bressan	Aplicações dos princípios da Justiça Restaurativa à mediação escolar	2020	T	Furlin, Marcelo	Educação	Universidade Metodista de São Paulo	Sudeste/Brasil
59	Becker, Valéria Aparecida Pinheiro	Justiça restaurativa na resolução de conflitos : a vez e a voz dos adolescentes	2012	D	Brisola, Elisa Maria Andrade	Educação	Universidade de Taubaté	Sudeste/Brasil
60	Santos, Nalzir Meda dos	Os processos circulares como instrumento para a investigação dos elementos que contribuem para a relação harmoniosa entre professor e aluno	2015	D	Silva, Elisabeth Ramos da	Linguística Aplicada	Universidade de Taubaté	Sudeste/Brasil
61	Costa, Silvana Ferreira Magalhães	Mediação de conflitos escolares e Justiça Restaurativa	2012	D	Santos Filho, José Camilo dos	Educação	Universidade do Oeste Paulista	Sudeste/Brasil
62	Miranda, Edileuza Donizete Rocha	Professor mediador escolar e comunitário – (PMEC): problematizando as consideradas boas práticas	2016	D	Prado, Vagner Matias	Educação	Universidade do Oeste Paulista	Sudeste/Brasil

63	Rezende, Liliane Claro de	A Justiça Restaurativa como política pública de educação: um estudo sobre as práticas restaurativas em escolas de São Caetano do Sul-SP	2017	D	Monfredine, Ivanise	Educação	Universidade Católica de Santos	Sudeste/Brasil
64	Costa, Alessandra Simão da	O sistema de proteção escolar e comunitária do estado de São Paulo: o entendimento do professor mediador escolar e comunitário sobre suas práticas funcionais	2016	D	Santos, José Eduardo de Oliveira	Educação	Universidade de Nove de Julho	Sudeste/Brasil
65	Santos, Sara Xavier dos	Justiça restaurativa na escola básica estadual de São Paulo: concepções dos professores da região de Brasilândia	2019	D	Santos, José Eduardo de Oliveira	Educação	Universidade de Nove de Julho	Sudeste/Brasil
66	Felício, Claudia João	Círculos restaurativos: a mediação dos conflitos nas escolas como reflexo na incidência das futuras demandas judiciais	2019	D	Marques, Samantha Ribeiro Meyer-Pflug	Direito	Universidade de Nove de Julho	Sudeste/Brasil
67	Souza, Mario Augusto de	Direito à educação e violências nas escolas: a Justiça Restaurativa como estratégia para prevenção e contenção dos conflitos	2018	D	Alkmin, Maria Aparecida	Direito	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	Sudeste/Brasil
68	Bolzani, Berenice	Formação de profissionais da educação para resolução de conflitos em escolas públicas	2022	T	Silva, Jorge Luiz da	Promoção de Saúde	Universidade de Franca (atual Unicsul)	Sudeste/Brasil
69	Lobato, Cristina Danielle Pinto	Narrativas e experiências em Justiça Restaurativa na cidade do Rio de Janeiro	2019	D	Mattos, Marco Aurélio Vannucchi Leme de	Bens Culturais e Projetos Sociais	Fundação Getúlio Vargas	Sudeste/Brasil
70	Zardo, Thayliny	O programa “Justiça Restaurativa na Escola” em Campo Grande/MS sob a perspectiva do desenvolvimento local	2020	T	Dorsa, Arlinda Cantero	Desenvolvimento Local	Universidade Católica Dom Bosco	Centro-Oeste/Brasil
71	Grossi, Patrícia Krieger; Santos, Andréia Mendes dos;	Implementando Práticas Restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção da cultura de paz	2009	A	—	Educação	Diálogo Educacional	Brasil

	Oliveira, Simone Barros de; Fabis, Camila da Silva							
72	Santos, Andréia Mendes dos; Grossi, Patricia Krieger; Scherer, Patricia Teresinha	Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos	2014	A	—	Educação	Educação	Brasil
73	Balaguer, Gabriela	As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações	2014	A	—	Psicologia	Subjetividades	Brasil
74	Assumpção, Cecília Pereira de Almeida	Responsabilização coletiva: uma prática restaurativa para construção de paz na convivência escolar	2015	A	—	Educação	Veras	Brasil
75	Menezes, Cristiane Penning Pauli de; Granzotto, Daiane Stradiotto	Bullying escolar: a Justiça Restaurativa como forma de enfrentar e prevenir violências	2015	A	—	Educação	REGAE: Revista de Gestão e Avaliação Educacional	Brasil
76	Maiochi, Neusa Fatima; Maiochi, Roger	Justiça restaurativa e educação	2015	A	—	Direito	Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros	Brasil
77	Castro, Denilson Barbosa de; Martins, Paulo Fernando de Melo	Correlações entre a Justiça Restaurativa e a comunicação não violenta com a educação	2016	A	—	Direito	Revista da Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT)	Brasil
78	Junior, Elston Américo; Lima, Cezar Bueno de	Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares	2016	A	—	Educação	Movimento - Revista de Educação	Brasil
79	Assis, Vivian Maria Senne de; Ribeiro, Suzana	Professores e práticas pedagógicas para combater a violência e construir a cultura de paz	2017	A	—	Educação	Atos de Pesquisa em Educação	Brasil

	Lopes Salgado							
80	Esteves, Pâmela Suélli da Motta	A judicialização da escola: o papel dos conselhos tutelares na mediação dos conflitos	2018	A	—	Educação	Educação Temática Digital	Brasil
81	Esteves, Pâmela Suélli da Motta; Faria, Ingrid de; Guedes, Julia Wassermann	Justiça na escola: conflitos escolares na infância através da educação intercultural	2018	A	—	Educação	Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade	Brasil
82	Tavares, Carlos Renê Sousa; Silva Neto, Nirson Medeiros da	Programa "Círculos de paz: instituindo Justiça Restaurativa e pacificando conflitos em Santarém, Pará, Brasil"	2019	A	—	Multidisciplinar	Revista de Extensão da Integração Amazônica	Brasil
83	Santos, Mylena Francielli; Costa, Marli Marlene Moraes da	As práticas restaurativas como meio eficaz de solução dos conflitos escolares envolvendo o bullying	2019	A	—	Multidisciplinar	Revista Jovens Pesquisadores	Brasil
84	Ferreira, Maria de Jesus Pedreira; Lima, Girlene Bacelar; Gama, Rute Helena da Silva	As práticas restaurativas e a escola: um estudo de caso em uma escola pública de Santana - AP	2019	A	—	Multidisciplinar	Ciências da Sociedade	Brasil
85	Martins, Ana Lyvia Aragão; Silva, Maria Cristiane Lopes da; Almeida, Rosemary de Oliveira	Justiça restaurativa e mediação: benefícios e desafios no contexto escolar	2019	A	—	Multidisciplinar	Ciências da Sociedade	Brasil
86	Demo, Pedro; Silva, Renan Antônio da	Conflitos em instituições escolares no estado de São Paulo: mediação e mediadores	2020	A	—	Educação	Educação e Emancipação	Brasil
87	Lima, Cezar Bueno de	Violência juvenil: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar	2020	A	—	Educação	Brasileira de Política e Administração da Educação	Brasil

88	Leajanski, Alison Diego; Pimentel, Carla Silvia	Círculos restaurativos: uma experiência de enfrentamento à violência escolar	2020	A	—	Educação	Contemporânea de Educação	Brasil
89	Andrekowicz, Gisele do Belem; Rosas, Patricia Manente Melhem	Práticas restaurativas no ambiente escolar visando a desjudicialização de conflitos e enfrentamento da evasão escolar	2020	A	—	Multidisciplinar	Emancipação	Brasil
90	Abreu, Paula Renata Alves	A extensão universitária como difusora de mecanismos de resolução de conflitos sociais em escolas públicas	2020	A	—	Multidisciplinar	Elo (Viçosa)	Brasil
91	Pitano, Sandro de Castro; Corrêa, Adilson Martins	Educação e Justiça Restaurativa: os Círculos de Construção e Cultura de Paz em turmas de aceleração de estudos	2020	A	—	Estudos de Paz e Conflito	Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto	Honduras
92	Farias, Bianca Oliveira de	Mediação de conflitos em ambientes educacionais: um horizonte com novas perspectivas	2020	A	—	Resoluções Alternativas de Conflitos	Revista Brasileira de Alternative Dispute Resolution: RBADR	Brasil
93	Silva, Maria Cristiane Lopes da; Almeida, Rosemary de Oliveira	Círculos de diálogo: a perspectiva das emoções com os professores	2021	A	—	Educação	Perspectiva (Florianópolis)	Brasil
94	Couto, Lúcia Maciel; Monteiro, Edemar Souza; Brito, Marcela Cristiane Ribeiro; Silva, Monica Vieira da	Um novo olhar para a resolução de conflitos educacionais –Processos construtivos por meio da mediação escolar	2021	A	—	Multidisciplinar	Research, Society and Development	Brasil
95	Catafesta, Claudia	Justiça restaurativa nas escolas e o papel do poder judiciário: a garantia do acesso à justiça começa na infância	2021	A	—	Direito	Cidadania e Acesso à Justiça	Brasil

96	Diniz, Maria Helena; Costa, Déborah Regina Lambach Ferreira da	Direito à educação – um novo repensar	2021	A	—	Direito	Direitos Sociais e Políticas Públicas	Brasil
97	Silva, Raimundo Sérgio Queiroz da; Ferreira, Giovanna Petrola Rocha Viana; Rocha, Bárbara Vitória da Silva; Damacena, Francisca Edineusa Pamplona	Dimensão restaurativa da comunicação: conflitos escolares sob novas lentes	2022	A	—	Direito	Direito e Dialogicidade	Brasil
98	Guinzani, Fabrício	Justiça restaurativa: como a extensão pode prevenir casos de bullying	2022	A	—	Direito	Teoria Jurídica Contemporânea	Brasil
99	Corrêa, Vandria Garcia; Silva Neto, Nirson Medeiros da	Diálogo, não violência e círculos de paz: instituto Justiça Restaurativa em Santarém-PA	2022	A	—	Multidisciplinar	Revista de Extensão da Integração Amazônica	Brasil
100	Duvernoy, Doriele Silva de Andrade Costa; Souza, Gildo Lopes de	Práticas restaurativas: círculos de construção de paz com e para a comunidade escolar no enfrentamento da violência	2023	A	—	Educação	Momento - Diálogos em Educação	Brasil
Legenda: A - Artigo; D - Dissertação; T - Tese								

Fonte: elaborado pela autora (2023)

APÊNDICE B – QUADRO DAS PALAVRAS NORTEADORAS

Quadro B-1 – Palavras buscadas

Palavras ou expressões norteadoras	Termos usados nas buscas e possíveis variações captadas
Conflito	Conflit(o(s)/ ivo(s)/ iva(s)/ uoso(s)/ uosa(s)/ ante(s)/ ividade(s))
Círculo	Círculo(s)
Resolução	Resolução(ões)
Mediação	Mediação(ões)
Restaurativo	Restaurativo(s)
Violência escolar	Violência(s) escolar(s)/na(s) escola(s); Violência(s) na(s) instituição(ões)/escola(s); Violência(s) no(s) âmbito(s) escolar(es)/da(s) escola(s); Violência(s) no(s) ambiente(s)/contexto(s) escolar(es)/da(s) escola(s)
Bullying	Bullying/Bulling/Bullyng
Prevenção	Preven(ção(ões)/ tivo(s)/ tiva(s)/ [flexões verbais])
Agressão	Agress(ão(ões)/ ivo(s)/ iva(s)/or(a(s)/es)
Punição	Puni(ção(ões)/ tivo(s)/ tiva(s)/ [flexões verbais])
Moral	Moral(idade(s)/ ismo(s)/ ização/ mente)
Cultura de paz	Cultura de(a) paz, Educa(r/ção) para (a) paz
Indisciplina	Indisciplina(s)/do(s)/da(s)
Diálogo	Dialog(o(s)/icidade/ico(s)/ica(s)/al(is)/[flexões verbais])
Relações sociais	Relação(ões) social(is)/ Relação(ões)/Relacionamento(s) (inter)perssoal(is)
Ameaça	Ameaça([sufixos])
Emoção	Emoção(ões)/ (Socio)emocion(al(is)/ ante(s)/ [flexões verbais])
CNV	Comunicação não(-)violenta/ CNV
Vergonha	Vergonha
Clima escolar	Clima/ Convivência/ Convívio escolar/na(s) escola(s)
Incivilidade	Incivilidade(s)

Fonte: elaborado pela autora (2023)

APÊNDICE C – MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Partindo da indagação de como a temática da Justiça Restaurativa nas escolas de educação básica vem sendo pesquisada, procurei identificar as abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelas pesquisas, entender a relação entre as visões teóricas e a realidade das práticas e compreender o alcance em termos de espaços, pessoas e efeitos dessas ações.

A primeira parte da seleção foi definir os descritores e os operadores booleanos. Inseri expressões específicas da Justiça Restaurativa – evitando termos genéricos como “resolução”, “prevenção” e “mediação de conflito” – combinadas com palavras que as conectassem ao contexto escolar. Sendo assim, a expressão da busca foi: (“Justiça Restaurativa” OR “prática restaurativa” OR “círculo de diálogo” OR “círculo da paz” OR “círculo de paz” OR “círculo restaurativo” OR “processo circular”) AND (“escola” OR “educação” OR “ensino”). Tanto no singular quanto no plural, os resultados foram os mesmos.

Apesar dessas delimitações, havia grande possibilidade de aparecer produções que apenas mencionassem o uso da Justiça Restaurativa nas escolas sem discorrer sobre o tema, pois o projeto-piloto no Brasil contou com escolas públicas, o que poderia ser simplesmente citado dentro de trabalhos voltados somente para a área jurídica, por exemplo, onde a Justiça Restaurativa teve mais força.

Quanto aos locais de busca das produções acadêmicas, foram os seguintes: Brasil Scientific Electronic Library Online (SCIELO BRASIL); Portal de Periódicos e Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). As buscas foram feitas em setembro de 2023.

Tabela C-1 – Resultados das buscas

Plataforma	Data	Resultados sem filtragem
OASISBR	06/09/2023	388
Periódicos CAPES	14/09/2023	114
BDTD	14/09/2023	137
Teses e Dissertações CAPES	14/09/2023	0
SCIELO BRASIL	15/09/2023	7

Fonte: elaborada pela autora em 2023

Como o OASISBR apresentou o maior número de produções, a filtragem foi feita a partir dele. O objetivo foi selecionar artigos, teses e dissertações relacionados à Justiça Restaurativa nas escolas de educação básica no Brasil. Assim, a partir da leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos e, em casos excepcionais, de sumário e/ou trechos da introdução e/ou considerações finais, foram removidos: 32 resultados duplicados; 2 não localizados na internet e sem informações da autoria; 24 dentro da temática, mas que não se enquadravam no tipo de documento, isto é, eram trabalhos de conclusão de graduação ou pós-graduação *latu sensu*, apresentações em eventos, capítulo de livro, resenha de livro ou produto de mestrado profissional; e 232 que estavam fora da temática, como produções específicas do ensino superior, da educação informal, de experiências estrangeiras ou relacionadas somente ao sistema judiciário, seja na área criminal seja na execução de medidas socioeducativas.

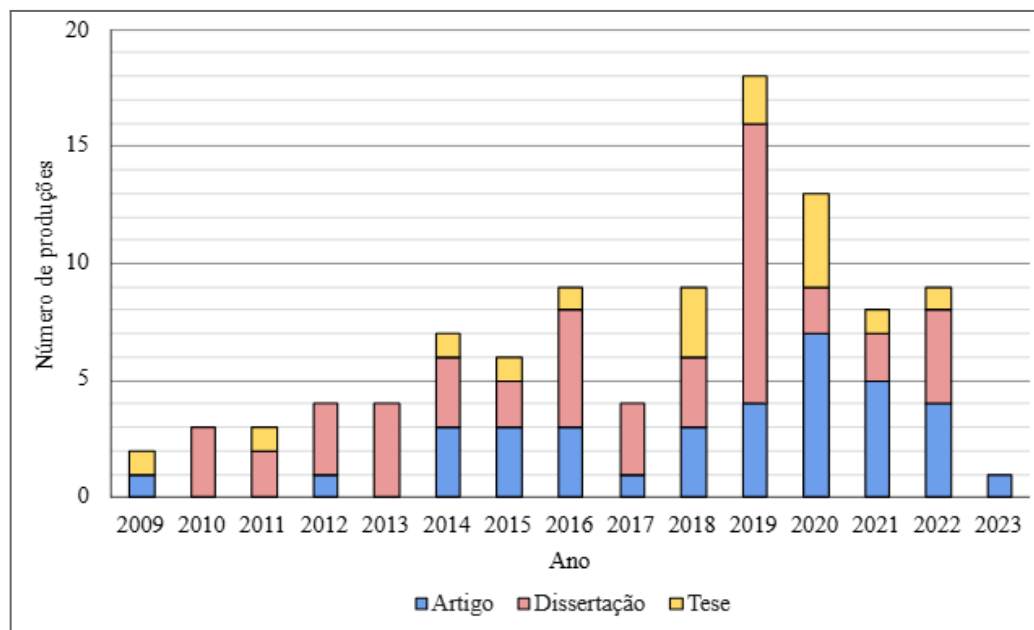
Após essa filtragem, foi feita uma comparação com a busca no Periódicos CAPES e foram selecionados 13 artigos novos, sendo que alguns deles eram de autores cuja tese e/ou dissertação se encontrava no OASISBR. Em seguida, na BDTD, apareceram 3 novos resultados em relação à busca no OASISBR, mas nenhum referente à temática, logo, descartados, enquanto todos os 7 resultados da SCIELO BRASIL já estavam contemplados no OASISBR. Ainda foi necessário avaliar a exclusão ou a permanência de artigos semelhantes à tese e/ou dissertação de mesma autoria, o que resultou no total de 100 produções.

Na sequência, elaborei uma planilha (*Apêndice A*) para organizar as referências e facilitar certas identificações na fase de análise junto com o *software Atlas.ti*. Partindo da planilha gerada pelo OASISBR, que precisou ser revisada e completada, foram identificados: autoria; ano e país de publicação; tipo de documento; instituição de ensino superior (IES) ou revista; orientação, área e localidade da IES, quando tese ou dissertação; resumo; e link de acesso. Nessa etapa, havia 3 indisponíveis nos links informados e, com isso, foi feito contato com as autoras e/ou as IES. Apenas uma não foi fornecida, pois a biblioteca da IES, em Portugal, informou que o acesso à dissertação pretendida era fechado e a autora também não foi localizada. A seguir, tem-se o mapeamento dos resultados.

Considerando que, formalmente, a Justiça Restaurativa ingressou no país no final de 2004 (Warken, 2022), o primeiro movimento foi o de verificar a relação entre os tipos e os anos de produção, lembrando que não houve limitação temporal. No total, são quinze anos incompletos⁷⁷ com 36% de artigos, 48% de dissertações e 16% de teses.

⁷⁷ Vide as datas de introdução da Justiça Restaurativa no País, em 2004, e das buscas, com o ano de 2023 ainda por terminar.

Gráfico C-1 – Tipo de produção por ano de publicação



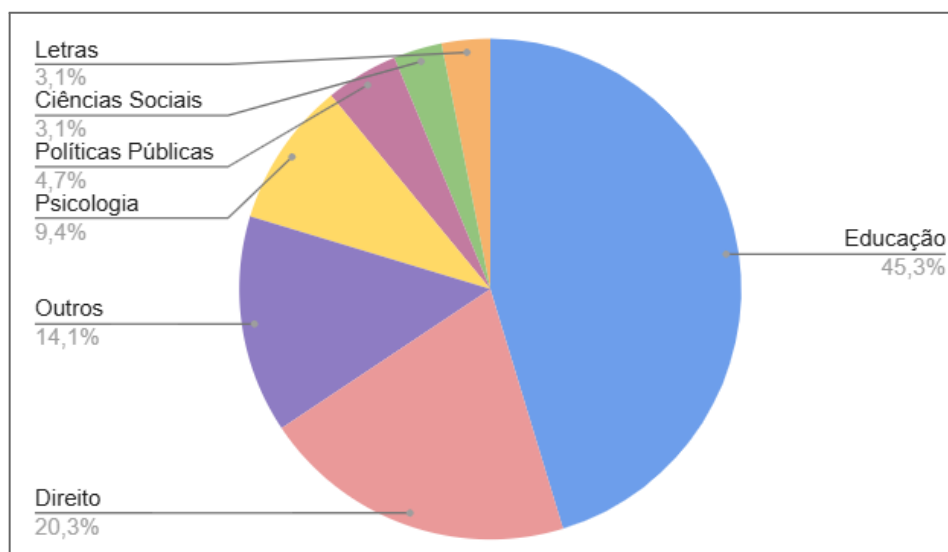
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Observa-se que houve um intervalo de quase cinco anos entre a introdução da Justiça Restaurativa e as ocorrências das produções e, logo que surgem, em 2009, já há uma tese, sendo que as outras só vão aparecer passados mais cinco anos. Nesse interregno, predominam as dissertações. Destaca-se, ainda, que o ano de 2019, após dez anos do início das publicações, é o de maior produção, inclusive, com a maior quantidade de dissertações; e o segundo é o de 2020, e que também conta com o maior número de teses.

Na sequência, levando em conta que a Justiça Restaurativa esteve mais presente dentro da esfera jurídica, fez-se a identificação das áreas dos cursos de pós-graduação em que estavam inseridas as teses e dissertações. Por se tratar de uma temática que pode ser apreciada por várias frentes e dada as variações das nomenclaturas dos cursos, optou-se por juntar aqueles que se assemelhavam⁷⁸ e agrupar como “Outros”⁷⁹ os que contavam com apenas uma produção.

⁷⁸ Exemplos: Psicologia e Psicologia da Saúde; Educação e Ensino; Ciências Sociais e Sociologia; e Letras e Linguística Aplicada

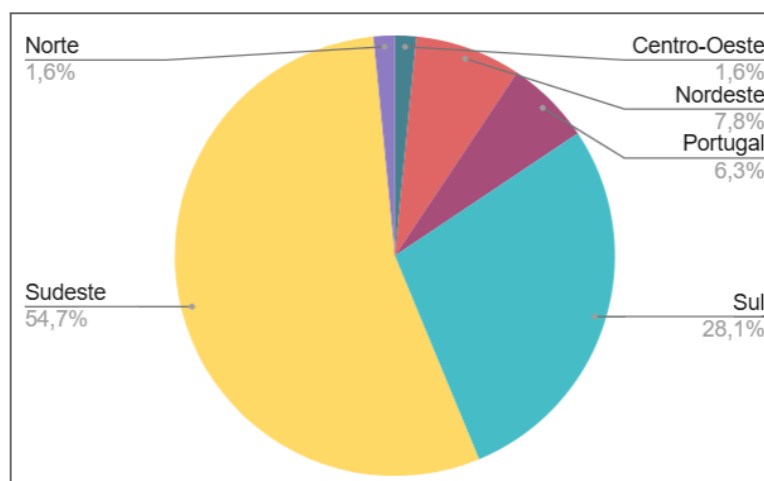
⁷⁹ A saber: Economia; Enfermagem; História; Serviço Social; Sociedade, Cultura e Fronteiras; Promoção da Saúde; Bens Culturais e Projetos Sociais; Desenvolvimento Comunitário; e Desenvolvimento Local.

Gráfico C-2 – Áreas dos cursos de pós-graduação

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Constatou-se que a área da Educação teve forte peso, com cerca de 45% das teses e dissertações, mas que os pesquisadores da área do Direito não deixaram de estudar a Justiça Restaurativa nas instituições escolares, até porque, se os conflitos não são resolvidos por elas, vão parar no Judiciário. Além disso, houve produções da Psicologia, uma vez que envolve relações interpessoais e, com isso, emoções; e das Políticas Públicas, pois o que vem se pretendendo é a criação de programas governamentais de Justiça Restaurativa nas escolas, principalmente, em parceria com órgãos ligados à Justiça.

Em seguida, foram localizadas geograficamente as IES, considerando que, dos três projetos-piloto – desenvolvidos nas cidades de Brasília/DF, Porto Alegre/RS e São Caetano do Sul/SP –, o envolvimento de escolas ocorreu nos dois últimos (Warren, 2022).

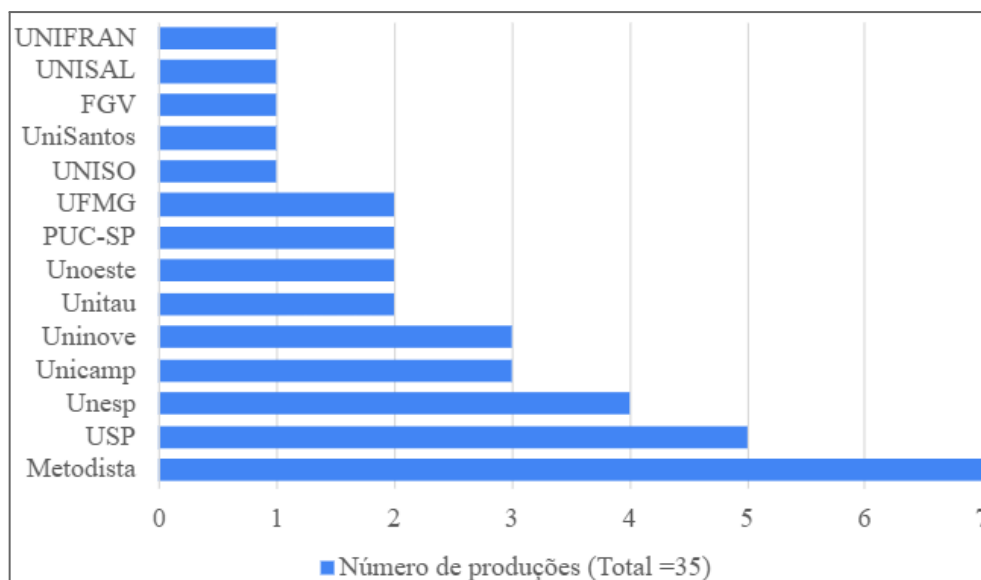
Gráfico C-3 – Regiões dos cursos de pós-graduação

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Primeiro, vale destacar a presença de IES portuguesas, onde brasileiras realizaram pesquisas referentes ao contexto escolar de origem, o que instigou, posteriormente, identificar quais municípios e estados haviam sido objeto de pesquisa.

Voltando ao gráfico, o predomínio foi das regiões Sul e Sudeste, as que costumeiramente têm mais produções, até porque abrigam o maior quantitativo de IES, mas que pode também ter refletido a disseminação da Justiça Restaurativa para além das cidades onde se iniciaram os projetos. Por exemplo, o estado de São Paulo, que conta com a maior rede de escolas públicas do País, firmou a parceria do projeto-piloto para iniciar em alguns municípios e outros foram aderindo. Por conseguinte, foram identificadas as IES dessas regiões.

Gráfico C-4 – IES dos cursos de pós-graduação do Sudeste



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Na região Sudeste, das 14 IES, 12 se situam no estado de São Paulo, 1 em Minas Gerais e 1 no Rio de Janeiro, ou seja, a Justiça Restaurativa nas escolas ficou mesmo concentrada no estado do projeto-piloto.

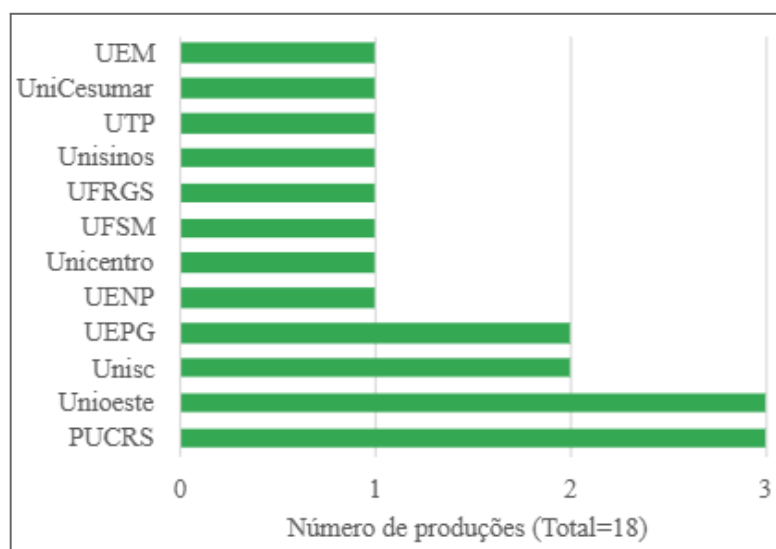
Outro apontamento que se faz é que a Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) contou com o maior número de produções, dividido entre os cursos de Psicologia da Saúde e Educação, sendo a maioria dos anos de 2013 e 2014, mas também contemplando os de 2017, 2019 e 2020.

Ressalta-se ainda que todos os estudos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foram da área da Educação – alguns orientados por integrantes do GEPEM. Enquanto isso, na Universidade de São Paulo (USP),

apenas um é da área, o da Petronella Maria Boonen, referência no tema, assim como sua orientadora, Flávia Inês Schilling.

Ao seu passo, a região Sul, com as produções divididas em 12 IES, apresentou outra configuração.

Gráfico C-5 – IES dos cursos de pós-graduação do Sul

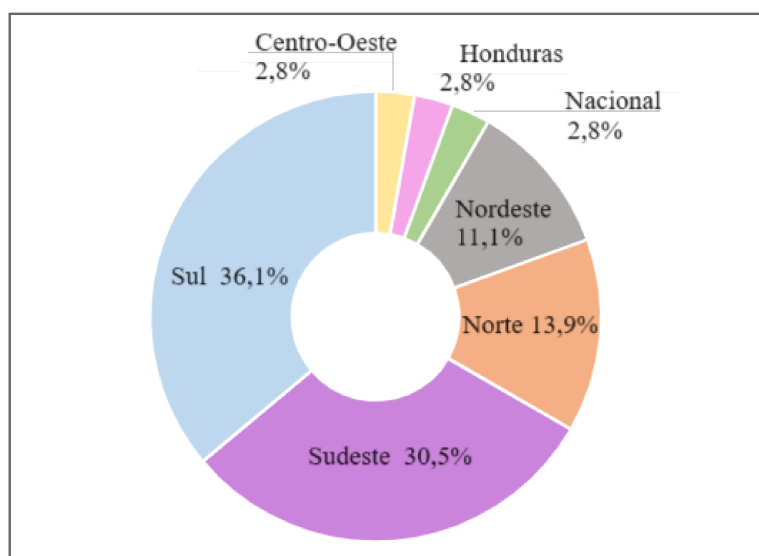


Fonte: elaborado pela autora (2023)

Observa-se que não houve IES de Santa Catarina, mas alguns municípios do estado foram citados, conforme consta no Quadro C-1.

Quanto ao Rio Grande do Sul, destaca-se que a Justiça Restaurativa no Poder Judiciário no estado é muito forte, tendo sido o precursor no País e ainda por ter a ESM/AJURIS como grande fomentadora de eventos e cursos na área (ESM/AJURIS, [2023]).

No que tange aos periódicos, também houve a classificação por região e IES a que se vinculam. Mesmo que tenha se mantido a predominância das regiões Sul e Sudeste, as regiões Norte e Nordeste apareceram mais do que a Centro-Oeste, onde houve um dos projetos-piloto. Inclusive, a Revista Ciências da Sociedade, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), dedicou o volume 3, número 6, de 2019, à temática, com o título *Justiça Restaurativa no Brasil: experiências e pesquisa de sul a norte* (Revista Ciências da Sociedade, 2019) e, em outro periódico da mesma universidade, apareceram 2 relatos de extensão universitária envolvendo a Justiça Restaurativa nas escolas.

Gráfico C-6 – Regiões das revistas⁸⁰

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Nota-se que, assim como nas teses e dissertações, houve publicação internacional sobre o contexto escolar brasileiro, nesse caso, na *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto* (RELAPAC), situada em Honduras (RELAPAC, [2023]).

Partindo para as técnicas de coleta de dados, cerca de 66,7% das pesquisas envolveram entrevista, grupo focal, observação e/ou questionário, em relato de experiência, estudo de caso, história oral ou pesquisa-ação.

Em uma delas, a de Nalzira Medalha dos Santos, uma das práticas de Justiça Restaurativa, o círculo de diálogo⁸¹ foi usado como instrumento de coleta com a justificativa de que, por incitar a contação de histórias, possibilitaria o acesso a vivências significativas dos participantes (do círculo/da pesquisa) (Santos, N., 2015).

O restante se valeu apenas de bibliografias e/ou documentos, dentre os quais, ainda que em poucos casos, questionários de dado secundário. Esse cenário pode ser justificado por duas situações antagônicas: pelo histórico no qual a Justiça Restaurativa foi desenvolvida, predominantemente, por meio da execução de práticas em detrimento da elaboração de uma teoria (Evans; Vaandering, 2018); mas também, pelo menos no caso da Educação, pela descontinuidade das práticas, o que a mantém no plano dos discursos.

Quanto à análise dos dados, destaca-se o estudo de Rafael Carijó Vellozo Lucas, proveniente da área de Economia, que utilizou uma técnica estatística para avaliar o impacto do programa em Caxias do Sul. O foco foi a relação entre o programa e a percepção da

⁸⁰ Percentuais aproximados (1 = 2,631578947368421052...%).

⁸¹ No texto, esse tipo de círculo foi identificado pela autora como “Processo Circular (Círculos de Construção de Paz)” (Santos, N., 2015, p. 33).

violência nas escolas, porém, os resultados não evidenciaram uma relação estatisticamente significativa (Lucas, 2022).

Entre os participantes pesquisados, têm-se:

- estudantes e seus responsáveis;
- profissionais das escolas (com e/ou sem formação em Justiça Restaurativa), como professores, pedagogos, supervisores, diretores e vice-diretores, facilitadores, agentes de organização escolar, Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC)⁸², entre outros não especificados⁸³;
- membros de Ministérios Públicos;
- integrantes de Secretarias de Educação e de Coordenadorias Regionais de Educação;
- conselheiras de Conselhos Tutelares;
- assistentes sociais;
- uma coordenadora de um Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), que é uma unidade do Poder Judiciário; e
- formadoras de facilitadores de práticas de Justiça Restaurativa.

Como se percebe, a maioria das pessoas envolvidas, desde a idealização até a execução da Justiça Restaurativa na Educação já participaram de alguma pesquisa sobre o tema, podendo-se apontar apenas a ausência de representantes de alguns órgãos e organizações que realizam parcerias com as secretarias de educação para desenvolvê-la. A título de exemplo, e com grande peso na área, estão a AJURIS e o TDH Brasil, que, entre outras atribuições, oferecem formação de facilitadores e promovem eventos. Quanto à participação desta última instituição, a pesquisa de Ramos (2021) foi a que deu mais detalhes.

Complementando, em 47 trabalhos foi possível identificar a(s) rede(s) de ensino a que estavam atrelados as escolas e/ou os documentos, sendo exceções os seguintes locais de pesquisa:

- uma escola federal, na cidade do Rio de Janeiro, na pesquisa de Esteves, Faria e Guedes (2018);
- escola(s) privada(s) em Porto Alegre, nas pesquisas de Grossi *et al.* (2009), Santos, Grossi e Scherer (2014) e Schuler (2009); e
- uma escola com dualidade administrativa municipal e estadual no interior do Paraná, na de Jele (2021).

⁸² O PMECC é um cargo público criado pelo estado de São Paulo para atuar na resolução de conflitos.

⁸³ A título de exemplo, tem-se o trecho “funcionários com diferentes funções na escola” (Alencar, 2020, p. 121).

No quadro abaixo estão os municípios em que foram feitas as pesquisas de campo e/ou tiveram suas legislações referentes à Justiça Restaurativa nas escolas mencionadas.

Quadro C-1 – Municípios mencionados nas pesquisas

Região	Estado⁸⁴	Municípios⁸⁵
Centro-Oeste	DF	Brasília
	MT	Cuiabá
	MS	Campo Grande
Nordeste	BA	Salvador
	CE	Fortaleza; Região do Cariri (município(s) não identificado(s))
	MA	São Luís; São José do Ribamar
	PB	Vista Serrana*
	PE	Aliança; Recife; Santa Cruz do Capibaribe*
	RN	Natal; Parnamirim*
Norte	AM	(Município não identificado)
	AP	Macapá; Santana
	PA	Santarém
	TO	Araguaína
Sudeste	ES	Vitória*
	MG	Belo Horizonte
	RJ	Petrópolis; Rio de Janeiro
	SP	Barueri*; Campinas; Guarulhos; Laranjal Paulista*; Marapoama*; Mirante do Paranapanema; Mogi das Cruzes; Novo Horizonte*; Ribeirão Pires; Ribeirão Preto; Santo André; Santos; São Caetano do Sul; São José do Rio Preto*; São José dos Campos; São Paulo (com destaque para Heliópolis) e região metropolitana; São Vicente*; Sorocaba*; Tatuí* (Algumas pesquisas não identificaram os municípios)
Sul	PR	Cascavel; Contexto Faxinal (município não identificado); Curitiba e região metropolitana; Foz do Iguaçu; Guarapuava; Londrina; Maringá; Ponta Grossa
	RS	Agudo*; Bagé*; Bento Gonçalves*; Caxias do Sul; Garibaldi*; Giruá*; Ijuí*; Lajeado*; Nonoai; Nova Palma*; Nova Prata*; Novo Hamburgo*; Passo Fundo*; Porto Alegre; Restinga Seca*; Santa Maria*; Santa Rosa*; Santiago; São João do Polêsine*; São Sepé*; Sertão Santana*; Tupanciretã*; Vale do Rio Pardo e do Taquari (município(s) não identificado(s))

⁸⁴ Considerando também o Distrito Federal.

⁸⁵ Cujas pesquisas podem ter envolvido escolas e/ou documentos da rede municipal, estadual, federal e/ou privada.

	SC	Criciúma; Joinville; Lages*
* Municípios cujas legislações sobre Justiça Restaurativa nas escolas foram apenas citadas.		

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Como esperado, Rio Grande do Sul e São Paulo lideram em municípios engajados no tema, embora nem todos tenham sido pesquisados. Além disso, é observada a presença da Justiça Restaurativa nas escolas de municípios do Nordeste, onde atua o TDH Brasil.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

[Texto introdutório com saudação, síntese das informações do TCLE e permissão para gravar]

Quadro D-1 – Blocos de perguntas

BLOCOS	PERGUNTAS
Perfil do entrevistado	Você poderia me contar um pouco da sua trajetória profissional?
Contato inicial com a JR	Como a Justiça Restaurativa chegou a você? O que te motivou a se envolver com essa abordagem?
Idealização e aplicação da JR nas escolas	Como a Justiça Restaurativa foi pensada para as escolas? Para quais situações foram pensadas as práticas? Envolvendo quais temas? Para quais públicos? Com qual periodicidade? Qual é o tempo disponibilizado para planejamento e preparo das práticas? Como é feita a organização do espaço, do tempo e das turmas em dias de círculos que envolve um grupo?
Introdução e continuidade da JR nas escolas	Como foi o processo de implantação da Justiça Restaurativa na(s) escola(s) onde você atua? Qual foi o envolvimento da gestão da escola nesse processo? O que vem permitindo que ela se desenvolva? Quais foram ou são os entraves nesse processo? Poderia exemplificar?
Aceitação da JR nas escolas	Como a comunidade escolar se comporta diante do tema da Justiça Restaurativa? De quais pessoas ou grupos você sente mais resistência às práticas? Como você lida com essa resistência?
Benefícios da JR nas escolas	Qual é a sua percepção sobre a Justiça Restaurativa nas escolas? Quais benefícios você identifica? Poderia exemplificar?
Perfil dos interessados	Você identifica características comuns nas pessoas (e nas escolas) que dão continuidade às práticas?
Suporte	Qual é o suporte dado pela Secretaria de Educação? E pelo Comitê-Gestor do Programa NÓS?
Avaliação e monitoramento	Como é feita a avaliação do Programa NÓS? Existe uma rotina de coleta de dados?

APÊNDICE E – MODELO DE TERMO DE ANUÊNCIA

Título da Pesquisa: _____

Pesquisadora responsável: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

1. Esta seção fornece informações acerca da pesquisa:

- A. [Nome da instituição] está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que objetiva [objetivos da pesquisa].
- B. Caso concorde em colaborar com a pesquisa, serão requisitados(as):
[listar e detalhar o que será coletado e como, por exemplo, documentos, entrevistas etc.]
- C. Em caso de dúvidas, podem entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos telefone e endereço eletrônico fornecidos neste termo.

2. Esta seção descreve seus direitos e dos sujeitos desta pesquisa caso aceite participar da pesquisa:

- A. Quaisquer perguntas acerca da pesquisa e seus procedimentos podem ser feitas à pesquisadora responsável em qualquer estágio da pesquisa e tais questões serão prontamente respondidas.
- B. A colaboração da instituição é voluntária. Seu representante está livre para interromper a análise dos dados a qualquer momento, bem como se recusar a repassar qualquer informação específica, sem qualquer penalidade.
- C. Não haverá nenhuma despesa para a instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa.
- D. Assegura-se que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução e divulgação científica da pesquisa em questão.
- E. Garante-se que os resultados da pesquisa, quando divulgados, garantirão a confidencialidade dos participantes, suprimindo quaisquer indicações que possam identificar as escolas, seus alunos, funcionários, professores e tutores, bem como, demais pessoas que venham a ser mencionadas.
- F. Assegura-se que a instituição receberá uma via deste Termo de Anuência, que se caracteriza por ser um instrumento jurídico contratual entre as partes.

3. Esta seção indica o consentimento da instituição em participar da presente pesquisa:

Aceito colaborar com a pesquisa intitulada _____, sob a orientação da Profª Drª _____, de forma a repassar as informações demandadas pela pesquisadora. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de anuência. Eu, voluntariamente, dou minha anuência à realização da pesquisa.

[cidade], _____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do(a) Responsável Institucional

4. Esta seção assegura o cumprimento dos procedimentos descritos neste Termo:

Eu asseguro que todos os procedimentos descritos neste Termo de Anuência serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo participante.

[cidade], _____ de _____ de _____.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE F – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a, sou _____, pesquisadora da _____, e estou realizando a pesquisa _____, orientada pela _____ do Departamento _____ da _____.

A pesquisa objetiva contribuir para [objetivos da pesquisa].

A participação na pesquisa é totalmente voluntária, de sua livre escolha. É garantida a confidencialidade, isto é, sem divulgação da sua identidade. A pesquisa procura respeitar os seus valores culturais, sociais, religiosos e morais, como também os seus costumes e hábitos. Logo, sua participação também não acarretará nenhum tipo de preconceito ou discriminação. Além disso, você não terá gasto nenhum com a pesquisa e não receberá nenhum dinheiro por sua participação.

Os riscos à saúde física dos participantes são mínimos, porém a(o) [observação direta/entrevista] pode causar [constrangimento/cansaço mental e/ou físico, como o ergonômico, em razão do tempo]. [Contratempos tais como atrasos e ou cancelamentos poderão ocorrer. Os cancelamentos serão avisados antecipadamente pelos responsáveis pela pesquisa e, caso o entrevistado relate cansaço, o procedimento poderá ser suspenso e continuar em data posterior.] A qualquer momento você poderá pedir a interrupção da mesma caso julgue necessário ou conveniente [e poderá deixar de responder a toda e qualquer pergunta que não lhe agradar]. Em caso de danos provenientes da pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos da Resolução 466/12.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado da pesquisadora, que ficará disponível integralmente no Repositório Institucional da UFMG (<https://repositorio.ufmg.br/>). Ainda assim, outras formas de estudos poderão ser produzidas a partir dos dados aqui fornecidos, tais como, artigos, capítulos de livros, entre outros.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, com espaço destinado para rubricas, sendo que uma fornecida a você.

Cabe destacar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP-UFMG, órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade, conforme número do Parecer: 6.471.410.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG) no seguinte endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Cep 31270-901 – BH – MG – Tel. (31) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br – atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Em caso de dúvidas quanto a aspectos técnicos ou em relação a maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, entre em contato com as autoras da pesquisa: [nome, telefone e e-mail].

Desde já agradecemos a sua colaboração, que será muito útil para a conclusão da nossa pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

[cidade], ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) observador(a)
consentimento

Assinatura do responsável por obter o