



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE-PPGEduC

FABIANA ANDRADE SANTOS

**EDUCAÇÃO BÁSICA E JUSTIÇA RESTAURATIVA: referências  
para a estruturação das bases de uma educação restaurativa**

Salvador - BA  
2023

FABIANA ANDRADE SANTOS

**EDUCAÇÃO BÁSICA E JUSTIÇA RESTAURATIVA: referências  
para a estruturação das bases de uma educação restaurativa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia.

Linha de Pesquisa: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim.

Salvador – BA  
2023

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237e

Santos, Fabiana Andrade

Educação básica e justiça restaurativa: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa / Fabiana Andrade Santos. - Salvador, 2023.

323 fls : il.

Orientador(a): Pro<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Avelar Luiz Bastos Mutim.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2023.

1. Educação básica. 2. Justiça restaurativa. 3. Políticas públicas.  
4. Violência na escola.

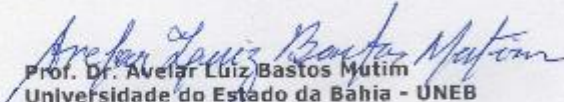
CDD: 373

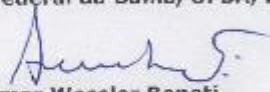
## FOLHA DE APROVAÇÃO


### EDUCAÇÃO BÁSICA E JUSTIÇA RESTAURATIVA: REFERÊNCIAS PARA A ESTRUTURAÇÃO DAS BASES DE UMA EDUCAÇÃO RESTAURATIVA

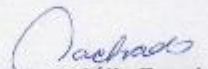
FABIANA ANDRADE SANTOS

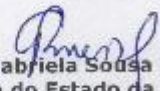
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, em 12 de dezembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

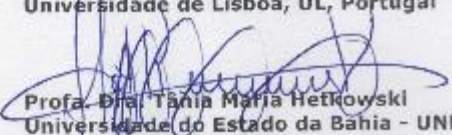
  
Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR  
Doutorado em Sociologia  
Université LAVAL, ULAVAL, Canadá

  
Prof. Dr. Luciano de Oliveira Souza Tourinho  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Doutorado em Direito Público  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Célia Tanajura Machado  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade de Lisboa, UL, Portugal

  
Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowsk  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

*Dedico este trabalho a Deus, SEMPRE, aos meus pais e aos meus lindos filhos do meu coração: Anna Beatriz, Samuel e Pablo.*

## AGRADECIMENTOS

Reconheço a soberania de Deus! Tenho a plena convicção que todos os seus planos se cumprem e por isso sou grata por Ele ter me sustentado e ter me conduzido a sonhar os sonhos D'Ele. Sonhos aqui materializados e que me fazem plena. Por isso, e por muito mais, GRATIDÃO SEMPRE a Deus.

Das Instituições:

Esse sonho se cumpriu porque muitas pessoas foram solidárias. Não posso deixar de reconhecer o entusiasmo, o trabalho e o empenho do nosso eterno coordenador, Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes. Realço que em nome do Prof. Dr. Cláudio agradeço a todas as instâncias da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Cooperaram ainda para este sonho muitos representantes da Universidade do Estado da Bahia:

Começo reconhecendo o excepcional acolhimento do meu sábio orientador, Prof. Dr. Avelar Mutim. Sem a sua escuta qualificada e os seus sábios direcionamentos eu não conseguiria me sentir confiante! Gratidão sempre ao Prof. Avelar.

Reconheço ainda a marcante presença da Profa. Dra. Tânia Hetkoviski: pró-reitora, professora, uma das avaliadoras deste trabalho, conselheira e, acima de tudo, gente! Pessoa humana, simples, alegre, tão única, tão ela! Gratidão sempre. No nome da Profa. Dra. Tânia agradeço à reitoria da UNEB, à Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, à coordenação do PPGEduC, aos professores do PPGEduc e aos funcionários do PPGEduc. Ela, a Profa. Tânia, sem dúvidas consegue representar todos esses segmentos.

Agradeço e reconheço o acolhimento, a solidariedade, a força de todos os membros do GEPET. Grupo maravilhoso, cujo líder é o prof Avelar! No nome das colegas Rosa e Kátia agradeço a todos.

Agradecimentos, agradecimentos e agradecimentos às ponderações, ao respeito, à disponibilidade, à escuta, à leitura e ao entusiasmo de todos os membros da banca avaliadora: Profa. Dra. Célia Tanajura Machado; Profa. Dra. Gabriela Sousa Rêgo Pimentel; Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti; Prof. Dr Luciano de Oliveira Souza Tourinho e Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowsky, as senhoras e os senhores são fantásticos e admiráveis. Gratidão sempre. Reconheço o trabalho sério e dedicado de todos.

Aos colegas do DINTER, gratidão pela partilha. Nos nomes de Ivana Bitencourt e Renata Python agradeço a todos!

No nome da amiga, sempre amiga, Denise, agradeço a todas as colegas da AMPE.

Das Amizades:

Amigo realmente é coisa para se guardar do lado esquerdo do peito. Amigos são raros, mas existem e eu me sinto uma privilegiada. Aqui, externo os meus sinceros agradecimentos a Milena, Patrícia, Priscilla, Renata, Valméria e Virgínia, amigas que partilham, que torcem, que vibram, que respeitam. Amigas lindas.

Não posso ainda deixar de honrar o meu lindo amigo Luciano Tourinho. Muito mais que indicações de leitura, muito mais do que professor, muito mais do que orientações para a construção desta pesquisa, muito mais do que sugestões do tema “Educação Restaurativa”, você é incentivador, você é entusiasmado pelo sucesso do outro, você é sempre aquela escuta acolhedora, você é lindo! Obrigada, Lu, por TUDO e muito mais, pois sei que SEMPRE posso contar com VOCÊ.

Da Família:

Gratidão aos meus queridos pais. Gratidão por TUDO. Gratidão pelo carinho, pela admiração, pelo entusiasmo, pela confiança, pela presença. Obrigada pelo exemplo e pelas orações. Amo vocês.

Gratidão à minha sempre amiga, à minha sempre irmã, à minha sempre intercessora, à minha sempre encorajadora, à minha sempre admiradora, à minha irmã e irmã Patrícia.

Gratidão ao meu irmão, Ricardo, lindo que eu tanto amo.

Gratidão aos meus três filhos do coração. Sobrinhos doces, sobrinhos amigos, sobrinhos cooperadores. Pablo, Samuel e Aninha, vocês são igualmente amados e considerados. A ordem em que os nomes aparecem é a ordem de chegada de cada um de vocês neste mundo. Mas vocês ocupam espaços iguais no meu coração. Gratidão a vocês que, também, participaram da realização deste sonho.

Gratidão a TODOS os membros da minha maravilhosa família, família de laços sanguíneos, civis e adotivos: Léo, tia Telita, Vaninha, Rene, Lúcia, Jorge e Rosana.

Gratidão a TODOS os cooperadores incansáveis, inigualáveis, necessários e presentes: Luciane Alencar; Lorena e Alcione.

*Parafrazeio o Alberto Caeiro: “Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também que haja silêncio dentro da alma”. Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz, sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer...*

*Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos...  
(Rubem Alves, Escutatória)*



## RESUMO

A presente tese se propõe a explicitar como a análise da relação entre a educação básica e a justiça restaurativa pode potencializar a emergência de referências que servem para a estruturação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa. Considerando que não existe nenhuma produção acadêmica que aborda este tema e que se pretende, mediante o desenvolvimento de categorias centrais, apresentar uma teoria substantiva sobre o que aqui se denomina como a Educação Restaurativa, adotou-se como procedimento metodológico a Teoria Fundamentada nos Dados – TFD – seguindo a vertente straussiana. Registre-se que as fontes primárias desta pesquisa foram 15 dissertações e 07 teses, produzidas no Brasil, durante o período de 2010 a 2021. Para a seleção dessas produções recorreu-se ao banco de dados do catálogo de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e, mediante a inserção dos termos Educação *and* Justiça Restaurativa, priorizaram-se as investigações cuja a implementação da justiça restaurativa tenha acontecido na educação básica, no período de 2010 – 2021. Para além desse desdobramento metodológico, destaque-se que foram utilizadas a pesquisa do tipo qualitativa e a abordagem fenomenológica. O problema que motivou esta investigação foi assim formulado: quando da implementação da justiça restaurativa na educação básica, quais categorias podem ser representativas de uma teoria substantiva que aborde a Educação Restaurativa? Justifica-se a necessidade de apresentação dessa teoria substantiva já que programas como a justiça restaurativa são implementados na educação básica como forma de prevenir e/ou coibir as diversas manifestações de violência na escola, violência à escola e de violência da escola. Todavia, em que pesem tais ações, vemos que elas têm sido inócuas, porquanto o fenômeno da violência educacional para além de não envolver tem se manifestado de várias formas. Por isso, vê-se a necessidade de se pensar na Educação Restaurativa não como forma de apresentar técnicas para prevenir, e/ou coibir, e/ou reduzir a violência escolar, mas de complexificar as políticas públicas, a educação, a justiça restaurativa, a violência escolar e o poder. Necessário consignar que se tem a hipótese de que a implementação da justiça restaurativa na educação básica, quando calcada em princípios e em fazeres horizontais que visam à dignidade da pessoa humana, pode potencializar a emergência de referências que, para além de servirem para a estruturação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa, têm potencial para se transformar em uma teoria formal. Cabe ainda socializar que não apenas as 22 dissertações e teses municiaram esta pesquisa, mas, também, autores clássicos e contemporâneos que se dedicam a refletir as categorias acima apresentadas como: Boneti, Zehr, Arendt, Tourinho, Saviani, Dalmagro, Kant, Habermas, Bauman, Freire, Foucault, Bourdieu dentre outros. Como conclusão, tem-se que a Educação Restaurativa é factível e diz respeito a uma educação ética que pensa os sujeitos, os direitos humanos e as políticas públicas de forma complexa e principiológica. Logo, categorias como “promoção dos direitos humanos”; “fortalecimento das relações interpessoais”; “integração das escolas com as comunidades”; “ressignificação das relações sociais”; “compreensão holística do que é política” etc. essencializam-na.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Educação Básica; Justiça Restaurativa; Teoria Substantiva; Educação Restaurativa.

## ABSTRACT

This thesis proposes to make it clear how the analysis of the relationship between basic education and restorative justice can potentiate the emergence of references that serve to structure the substantive theory on Restorative Education. Considering that there is no academic production that addresses this theme and that it is intended, through the development of core categories, to present a substantive theory on what is here called Restorative Education, it was adopted as methodological procedure the Theory Based on Data – TFD – following the Straussian strand. For the record, the primary sources of this research were 15 dissertations and 07 theses, produced in Brazil, between 2010-2021. The source of these productions was the database of the theses and dissertations catalog of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – through the insertion of the terms Education and Restorative Justice, the researches in which the application of restorative justice has occurred in basic education in the period 2010-2021, were prioritized. In addition to this methodological unfolding, it should be noted that qualitative research and the phenomenological approach were used. The issue that motivated this research was formulated as follows: when applying restorative justice in basic education, which categories can be representative of a substantive theory that addresses Restorative Education? The need to present such a substantive theory is justified since programs such as restorative justice are implemented in basic education as a way to prevent and/or restrain the various manifestations of violence at school, violence to the school and violence within the school. However, despite such actions, we see that they have been innocuous, as the phenomenon of educational violence has not only not decreased, but has manifested itself in several ways. For this reason, we see the need to think about Restorative Education not as a way to present techniques to prevent, and/or restrain, and/or reduce school violence, but to enhance the complexity of public policies, education, restorative justice, school violence and power. It is necessary to consign that we have the hypothesis that the application of restorative justice in basic education, when based on principles and horizontal actions aimed at human dignity, can enhance the emergence of references that, in addition to serving to structure the substantive theory on Restorative Education, has the potential to become a formal theory. It is also worth mentioning that not only the 22 dissertations and thesis have contributed to this research, but also classical and contemporary authors who are dedicated to reflect on the categories presented above, such as: Boneti, Zehr, Arendt, Tourinho, Saviani, Dalmagro, Kant, Habermas, Bauman, Freire, Foucault, Bourdieu, and several others. In conclusion, Restorative Education is feasible and concerns an ethical education that thinks about the subjects, human rights and public policies in a complex and principled way. Therefore, categories such as "promotion of human rights"; "strengthening of interpersonal relationships"; "integration of schools and communities"; "redefining social relationships"; "holistic understanding of what politics is" etc. make it essential.

**Keywords:** Public Policies; Basic Education; Restorative Justice; Substantive Theory; Restorative Education.

## RESUMEN

Esta tesis se propone a explicar como el análisis de la relación entre la educación básica y la justicia restaurativa puede potenciar la urgencia de referentes que sirvan para estructurar la teoría sustantiva sobre la Educación Restaurativa. Teniendo en cuenta que no existe producción académica que aborde este tema y que, a través del desarrollo de categorías centrales, se pretende presentar una teoría sustantiva sobre lo que acá se denomina Educación Restaurativa, se adoptó como procedimiento metodológico la Teoría Fundamentada en los datos – TFD – siguiendo el enfoque straussiano. Es importante aclarar que las fuentes primarias de esta investigación fueron 15 disertaciones y 07 tesis, elaboradas en Brasil, entre 2010-2021. Para la selección de estas producciones, se buscó la base de datos del catálogo de tesis y disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Educación Superior – CAPES – y, a través de la inserción de los términos Educación y Justicia Restaurativa, se priorizaron las investigaciones cuya aplicación de la justicia restaurativa se dio en la educación básica, en el período 2010-2021. Además de este desdoblamiento metodológico, cabe señalar que se utilizó una investigación cualitativa y un enfoque fenomenológico. El problema que motivó esta investigación se organizó de la siguiente manera: al aplicar la justicia restaurativa en la educación básica, ¿qué categorías pueden ser representativas de una teoría sustantiva que aborde la Educación Restaurativa? La necesidad de presentar esta teoría sustantiva se justifica ya que programas como la justicia restaurativa se implementan en la educación básica como una forma de prevenir y/o evitar las diversas manifestaciones de violència en la escuela, violència a la escuela y violencia escolar. Sin embargo, a pesar de tales acciones, vemos que han sido inocuas, ya que el fenómeno de la violencia educativa, además de no involucrar, se ha manifestado de varias formas. Por eso, existe la necesidad de pensar la Educación Restaurativa no como una forma de presentar técnicas para prevenir, y/o frenar, y/o reducir la violencia escolar, sino para hacer políticas públicas, la educación, la justicia restaurativa, la violencia escolar y el poder. Es necesario señalar que existe la hipótesis de que la aplicación de la justicia restaurativa en la educación básica, cuando se sustenta en principios y acciones horizontales que busquen a la dignidad de la persona humana, puede potenciar el surgimiento de referentes que, además de servir para la estructuración de la teoría sustantiva sobre la Educación Restaurativa, tiene el potencial de convertirse en una teoría formal. Es válido compartir que no sólo las 22 disertaciones y tesis proporcionaron esta investigación, sino también autores clásicos y contemporáneos que se dedican a pensar sobre las categorías presentadas anteriormente como: Boneti, Zehr, Arendt, Tourinho, Saviani, Dalmagro, Kant, Habermas, Bauman, Freire, Foucault, Bourdieu entre otros. En conclusión, la Educación Restaurativa es factible y está relacionada a una educación ética que piensa en los sujetos, los derechos humanos y las políticas públicas de forma compleja y principista. Luego, categorías como “promoción de los derechos humanos”; “potenciación de las relaciones interpersonales”; “integración de las escuelas con las comunidades”; “resignificación de las relaciones sociales”; “comprensión holística de lo que es política”, etc. Le dan esencia.

**Palabras clave:** Políticas Públicas; Educación Básica; Justicia Restaurativa; Teoría Sustantiva; Educación Restaurativa.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Síntese das vertentes da TFD .....	106
<b>Quadro 2</b> – Dissertações selecionadas .....	114
<b>Quadro 3</b> – Teses selecionadas.....	117
<b>Quadro 4</b> – Modelos paradigmáticos da perspectiva straussiana da TFD.....	133
<b>Quadro 5</b> – Primeira dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta. ....	138
<b>Quadro 6</b> – Primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	140
<b>Quadro 7</b> – Segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	141
<b>Quadro 8</b> – Terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	141
<b>Quadro 9</b> – Quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	142
<b>Quadro 10</b> – Segunda dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	142
<b>Quadro 11</b> – Quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	144
<b>Quadro 12</b> – Sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	146
<b>Quadro 13</b> – Sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	146
<b>Quadro 14</b> – Oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	147
<b>Quadro 15</b> – Terceira dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	147
<b>Quadro 16</b> – Nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	149
<b>Quadro 17</b> – Décimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	150
<b>Quadro 18</b> – Décimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	150

<b>Quadro 19</b> – Décimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	151
<b>Quadro 20</b> – Quarta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	151
<b>Quadro 21</b> – Décimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	152
<b>Quadro 22</b> – Décimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	153
<b>Quadro 23</b> – Décimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	154
<b>Quadro 24</b> – Décimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	154
<b>Quadro 25</b> – Quinta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	155
<b>Quadro 26</b> – Décimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	157
<b>Quadro 27</b> – Décimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	158
<b>Quadro 28</b> – Décimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	158
<b>Quadro 29</b> – Vigésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	159
<b>Quadro 30</b> – Sexta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	160
<b>Quadro 31</b> – Vigésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	161
<b>Quadro 32</b> – Vigésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	162
<b>Quadro 33</b> – Vigésimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	163
<b>Quadro 34</b> – Vigésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	163
<b>Quadro 35</b> – Sétima dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta. ....	164

<b>Quadro 36</b> – Vigésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	165
<b>Quadro 37</b> – Vigésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	167
<b>Quadro 38</b> – Vigésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	167
<b>Quadro 39</b> – Vigésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	168
<b>Quadro 40</b> – Vigésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	168
<b>Quadro 41</b> – Vigésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	170
<b>Quadro 42</b> – Trigésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	171
<b>Quadro 43</b> – Trigésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	172
<b>Quadro 44</b> – Trigésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	172
<b>Quadro 45</b> – Nona dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	173
<b>Quadro 46</b> – Trigésimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	174
<b>Quadro 47</b> – Trigésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	175
<b>Quadro 48</b> – Trigésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	176
<b>Quadro 49</b> – Trigésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	176
<b>Quadro 50</b> – Décima dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	177
<b>Quadro 51</b> – Trigésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	179
<b>Quadro 52</b> – Trigésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	180

<b>Quadro 53</b> – Trigésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	181
<b>Quadro 54</b> – Quadragésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	182
<b>Quadro 55</b> – Décima primeira dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta.....	182
<b>Quadro 56</b> – Quadragésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	183
<b>Quadro 57</b> – Quadragésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	184
<b>Quadro 58</b> – Quadragésimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	184
<b>Quadro 59</b> – Quadragésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	185
<b>Quadro 60</b> – Décima segunda dissertação analisada mediante o primeiro da codificação aberta. ....	185
<b>Quadro 61</b> – Quadragésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	187
<b>Quadro 62</b> – Quadragésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	189
<b>Quadro 63</b> – Quadragésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	189
<b>Quadro 64</b> – Quadragésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	190
<b>Quadro 65</b> – Décima terceira dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta.....	190
<b>Quadro 66</b> – Quadragésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	191
<b>Quadro 67</b> – Quinquagésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	192
<b>Quadro 68</b> – Quinquagésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	193
<b>Quadro 69</b> – Quinquagésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	194

<b>Quadro 70</b> – Décima quarta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta.....	195
<b>Quadro 71</b> – Décima quarta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta.....	197
<b>Quadro 72</b> – Quinquagésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	197
<b>Quadro 73</b> – Quinquagésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	198
<b>Quadro 74</b> – Quinquagésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	198
<b>Quadro 75</b> – Décima quinta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta.....	198
<b>Quadro 76</b> – Quinquagésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	200
<b>Quadro 77</b> – Quinquagésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	200
<b>Quadro 78</b> – Quinquagésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	201
<b>Quadro 79</b> – Sexagésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	202
<b>Quadro 80</b> – Primeira tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta.....	202
<b>Quadro 81</b> – Sexagésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	204
<b>Quadro 82</b> – Sexagésimo segundo memorando analítico referente ao primeiro desdobramento da codificação aberta.....	206
<b>Quadro 83</b> – Sexagésimo terceiro memorando analítico referente ao primeiro desdobramento da codificação aberta.....	209
<b>Quadro 84</b> – Sexagésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	209
<b>Quadro 85</b> – Segunda tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta.....	210
<b>Quadro 86</b> – Sexagésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	212



<b>Quadro 87</b> – Sexagésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	213
<b>Quadro 88</b> – Sexagésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	214
<b>Quadro 89</b> – Sexagésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	215
<b>Quadro 90</b> – Terceira tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	215
<b>Quadro 91</b> – Sexagésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	217
<b>Quadro 92</b> – Septuagésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	217
<b>Quadro 93</b> – Septuagésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	218
<b>Quadro 94</b> – Septuagésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	218
<b>Quadro 95</b> – Quarta tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	219
<b>Quadro 96</b> – Septuagésimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	220
<b>Quadro 97</b> – Septuagésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	221
<b>Quadro 98</b> – Septuagésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	222
<b>Quadro 99</b> – Septuagésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	222
<b>Quadro 100</b> – Quinta tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	223
<b>Quadro 101</b> – Septuagésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	224
<b>Quadro 102</b> – Septuagésimo oitavo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	225
<b>Quadro 103</b> – Octogésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	226

<b>Quadro 104</b> – Octogésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta .....	227
<b>Quadro 105</b> – Sexta tese analisada mediante o sexto desdobramento da codificação aberta. ....	227
<b>Quadro 106</b> – Octogésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	229
<b>Quadro 107</b> – Octogésimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	230
<b>Quadro 108</b> – Octogésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	230
<b>Quadro 109</b> – Octogésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	231
<b>Quadro 110</b> – Sétima tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta .....	232
<b>Quadro 111</b> – Octogésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	233
<b>Quadro 112</b> – Octogésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	234
<b>Quadro 113</b> – Octogésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	235
<b>Quadro 114</b> – Octogésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta.....	235
<b>Quadro 115</b> – Compilação dos conceitos identificados da 1ª questão com as respectivas ideias centrais.....	236
<b>Quadro 116</b> – Compilação dos conceitos identificados da 2ª questão com as respectivas ideias centrais.....	241
<b>Quadro 117</b> – Compilação dos conceitos identificados da 3ª questão com a respectiva ideia central. ....	247
<b>Quadro 118</b> – Compilação dos conceitos identificados da 4ª questão com a respectiva ideia central. ....	253
<b>Quadro 119</b> – Recorte exemplificativo da(s) atividade(s) realizada (s) no segundo desdobramento da codificação aberta.....	255
<b>Quadro 120</b> – Recorte exemplificativo da(s) atividade (s) realizada (s) no segundo desdobramento da codificação aberta.....	256

<b>Quadro 121</b> – Recorte exemplificativo do resultado do segundo desdobramento da codificação aberta. ....	256
<b>Quadro 122</b> – Recorte exemplificativo da (s) atividade(s) realizada (s) no terceiro desdobramento da codificação aberta. ....	262
<b>Quadro 123</b> – Recorte exemplificativo da (s) atividade(s) realizada (s) no terceiro desdobramento da codificação aberta. ....	262
<b>Quadro 124</b> – Recorte exemplificativo do resultado do terceiro desdobramento da codificação aberta. ....	263
<b>Quadro 125</b> – Primeiro memorando explicativo do terceiro desdobramento da codificação aberta. ....	264
<b>Quadro 126</b> – Recorte exemplificativo dos códigos utilizados para a nomeação das transformações das categorias. ....	265
<b>Quadro 127</b> – Primeiro memorando explicativo da codificação axial. ....	265
<b>Quadro 128</b> - Segundo memorando explicativo da codificação axial. ....	270

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Contextualização das investigações por região .....	119
<b>Gráfico 2</b> – Contextualização das dissertações por região .....	119
<b>Gráfico 3</b> – Contextualização das teses por região .....	120
<b>Gráfico 4</b> – Contextualização das investigações por natureza jurídica da instituição .....	121
<b>Gráfico 5</b> – Contextualização das dissertações por natureza jurídica da instituição .....	121
<b>Gráfico 6</b> – Contextualização das teses por natureza jurídica da instituição.....	122
<b>Gráfico 7</b> – Contextualização das investigações por programa.....	123
<b>Gráfico 8</b> – Contextualização das dissertações por programa .....	123
<b>Gráfico 9</b> – Contextualização das teses por programa.....	124
<b>Gráfico 10</b> – Contextualização das investigações por ano .....	125
<b>Gráfico 11</b> – Contextualização das dissertações por ano.....	125
<b>Gráfico 12</b> – Contextualização das teses por ano .....	126

## LISTA DE FLUXOGRAMAS

<b>Fluxograma 1</b> – Recorte do diagrama representativo do fenômeno “dificuldades” da codificação.....	267
<b>Fluxograma 2</b> – Recorte do diagrama representativo do fenômeno “potencialidades” da codificação axial.....	268
<b>Fluxograma 3</b> – Recorte do diagrama representativo do fenômeno “ações necessárias” da codificação axial.....	269
<b>Fluxograma 4</b> – Esquema teórico da Teoria Substantiva sobre a educação restaurativa.....	272

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Quantitativo, por ideia central, dos conceitos iniciais identificados da 1ª questão. .....	241
<b>Tabela 2</b> – Quantitativo, por ideia central, dos conceitos iniciais identificados da 2ª questão .....	247
<b>Tabela 3</b> – Quantitativo, por ideia central, dos conceitos iniciais identificados da 3ª questão .....	253
<b>Tabela 4</b> – Quantitativo, por ideia central, dos conceitos identificados da 4ª questão. ....	254
<b>Tabela 5</b> – Quantitativo, por fenômenos iniciais, da redução das categorias da 1ª questão... .....	257
<b>Tabela 6</b> – Quantitativo, por fenômenos iniciais, da redução das categorias da 2ª questão .....	257
<b>Tabela 7</b> – Quantitativo, por fenômeno inicial, da redução das categorias das categorias da 3ª questão. ....	258
<b>Tabela 8</b> – Quantitativo, por fenômeno inicial, da redução das categorias da 4ª questão. ....	258

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM – Análise de Classificação Múltipla

ART – ARTIGO

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIPM – Centro de Inteligência da Polícia Militar

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CNV – Comunicação não violenta

CRFB – Constituição da República federativa do Brasil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EB – Educação Básica

ER – Educação Restaurativa

JR – Justiça Restaurativa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PM – Polícia Militar (esta sigla é de uma citação)

PMEC – Professor Mediador Escolar Comunitário

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em educação e Contemporaneidade

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

TFD – Teoria Fundamentada nos dados

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>25</b>
<b>1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA</b> .....	<b>31</b>
1.1 EDUCAÇÃO E DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: O SER E O DEVER SER .....	31
1.2 DAS REFLEXÕES ARENDTIANAS: A CRISE NA EDUCAÇÃO E AS SUAS PERTURBAÇÕES .....	38
1.2.1 Dos educandos.....	44
1.2.2 Da psicologia moderna .....	48
1.2.3 Do pragmatismo.....	53
<b>2 PENSANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS: PODER, VIOLÊNCIA E JUSTIÇA RESTAURATIVA</b> .....	<b>59</b>
2.1 PODER E O SEU EXERCÍCIO NAS POLÍTICAS .....	59
2.2 VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIAS, VIOLÊNCIA ESCOLAR .....	68
2.3 JUSTIÇA RESTAURATIVA: PROBLEMATIZAÇÕES E POTENCIALIDADES .....	76
2.3.1 Princípios.....	84
2.3.2 Sujeitos.....	91
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>97</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	97
3.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	101
3.2.1 Das Vertentes da TFD .....	104
<b>4 DA PRODUÇÃO E DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>108</b>
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	108
4.1.1 Contexto da produção dos dados .....	108
4.1.2 Contexto das investigações.....	114
4.2 SOCIALIZAÇÃO DAS CODIFICAÇÕES E DAS ANÁLISES .....	126
4.2.1 Das codificações .....	127
4.2.2 Codificação Aberta – produção e análise dos dados .....	136
4.2.3 Codificação Axial – produção e análise dos dados .....	265
4.2.4 Codificação Seletiva/Integrativa – produção e análise dos dados.....	270
<b>5 TEORIA SUBSTANTIVA – EDUCAÇÃO RESTAURATIVA</b> .....	<b>274</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>279</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>284</b>



<b>APÊNDICE A – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da primeira questão .....</b>	<b>294</b>
<b>Continua... ..</b>	<b>294</b>
<b>APÊNDICE A – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da primeira questão (Continuação).....</b>	<b>295</b>
<b>APÊNDICE A – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da primeira questão (Continuação).....</b>	<b>296</b>
<b>APÊNDICE B – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da segunda questão .....</b>	<b>297</b>
<b>APÊNDICE B – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da segunda questão (Continuação).....</b>	<b>298</b>
<b>APÊNDICE B – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da segunda questão (Continuação).....</b>	<b>299</b>
<b>APÊNDICE B – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da segunda questão (Continuação).....</b>	<b>300</b>
<b>APÊNDICE C – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da terceira questão .....</b>	<b>301</b>
<b>APÊNDICE C – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da terceira questão (Continuação).....</b>	<b>302</b>
<b>APÊNDICE D – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da quarta questão .....</b>	<b>303</b>
<b>APÊNDICE E – Microanálise: última etapa da codificação aberta .....</b>	<b>304</b>
<b>APÊNDICE F – Microanálise: última etapa da codificação aberta .....</b>	<b>309</b>
<b>APÊNDICE G – Microanálise: última etapa da codificação aberta.....</b>	<b>314</b>
<b>APÊNDICE H – Microanálise: última etapa da codificação aberta.....</b>	<b>318</b>
<b>APÊNDICE I – Fluxograma do fenômeno “dificuldades” da codificação axial.....</b>	<b>321</b>
<b>APÊNDICE J – Fluxograma do fenômeno “potencialidade” da codificação axial .....</b>	<b>322</b>
<b>APÊNDICE K – Fluxograma do fenômeno “ações necessárias” da codificação axial...323</b>	

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se vincula à Linha de Pesquisa 3, qual seja, Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Essa linha tem como objetivo o “estudo dos processos educativos e dos fenômenos implicados na relação educação-gestão-desenvolvimento, com ênfase nas problemáticas contemporâneas vivenciadas pelas diferentes comunidades e regiões” (MUTIM, 2018). Salientamos, ainda, que o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, conceito 5 CAPES, tem como objetivo geral “formar profissionais para intervir em realidades educacionais nas diversas regiões do Estado da Bahia, em especial, e em outras regiões marcadas pela pobreza, pela desigualdade social e pelos desequilíbrios regionais, visando à preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, com o concurso da cultura, da ciência e da tecnologia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e qualificação da educação<sup>1</sup>”.

Considerando esse objetivo norteador, a presente pesquisa investiga as seguintes categorias: a educação básica e a justiça restaurativa, direcionando o nosso olhar para a relação entre essas categorias, com vistas a averiguar em que medida a execução de programas, na Educação Básica – EB – como a Justiça Restaurativa – JR– pode potencializar a emergência de categorias centrais para a formulação de uma teoria substantiva sobre o que denominamos Educação Restaurativa – ER.

É importante, também, ressaltar que há, no cenário das pesquisas atuais, carência de estudos voltados para esta temática, uma vez que não encontramos, até o momento, nenhuma produção acadêmica que tenha se debruçado sobre tal questão.

Após exaustiva pesquisa que fizemos em vários sítios como: portal da CAPES, Scielo, revistas especializadas, constatamos que as práticas da justiça restaurativa, observáveis, no contexto contemporâneo das populações aborígenes do Canadá e na tradição Maori da Nova Zelândia, foram, inicialmente, incorporadas na esfera judiciária como forma de dar uma resposta não punitiva, quando do cometimento de um crime. Nesse contexto, o seu foco encontra-se no restabelecimento das relações, na escuta, no acolhimento, na participação dos envolvidos – vítima, ofensor e comunidade de afeto – objetivando com isso a resolução de

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: <https://www.ppgeduc.uneb.br/apresentacao/>; Acesso em: 14 de setembro de 2022).

conflitos de forma harmônica. Considerando esse escopo de atuação, os seus princípios e as suas técnicas têm sido incorporados em esferas extrajudiciais, inclusive na educação.

Tendo em vista essa atuação, muitas pesquisas começaram a ser realizadas com o fim de explorar a implementação da JR, na EB. Todavia, o que há são produções que visam analisar, por exemplo, a relação da educação com a justiça restaurativa mediante investigação das técnicas empregadas, do envolvimento das pessoas, das potencialidades do programa, das dificuldades para a sua implementação, das parcerias estabelecidas etc.

Por isso, afirmamos que a formulação de uma teoria substantiva sobre o que vem a ser a Educação Restaurativa é original e permeável à exploração, pois tem como princípio anunciar um contemporâneo. É importante demarcar que ampliamos o nosso olhar para, conforme afirma Agamben (2009):

nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. Mas o que significa “ver as trevas”, “perceber o escuro”? (AGAMBEN, 2009, p. 62/63).

Face ao que foi exposto, e tendo em vista o nosso objetivo de anunciar uma temática contemporânea que necessita ser revelada sem, para isso, desprezar as luzes que nos guiaram é que apresentamos, a seguir, a justificativa de nossa pesquisa, bem como os nossos objetivos, a nossa pergunta de pesquisa e a nossa hipótese.

Compreendemos que “qualquer ato definido de pesquisa de algum dado da realidade só pode ser entendido como determinado pela totalidade do conhecimento existente no momento” (PINTO, 1979, p. 14), visando assim, por meio do caminho percorrido por aqueles que nos precederam, novas abordagens, novas reconstruções, novas reflexões, novos olhares com o fim de complexificar o que estava posto, desnudar o obscuro e, também, promover “[...] a estruturação de uma cultura de convivencialidade e de paz” (MUTIM, 2018, p. 149).

Refletimos que o pesquisar demanda problematizações as quais nos levarão a reflexões, cujo corolário poderá resultar em novos questionamentos. Seria infrutífero fazer uma pesquisa sem provocações que nos movam a rever os nossos posicionamentos e a incitar novas pesquisas.

Esta pesquisa materializa o nosso esforço de demonstrar para os nossos informantes, produtores das teses e das dissertações<sup>2</sup> que estiveram sob a nossa análise, o quão importante foram as suas investigações.

---

<sup>2</sup> As teses e as dissertações alicerçaram a nossa pesquisa

Propõe-se, ainda, a interagir com os nossos futuros leitores para motivá-los a problematizar não apenas os discursos naturalizados e os pensamentos reificados que não têm mobilizado uma eficaz intervenção na sociedade, mas, também, o que está aqui elaborado.

Faz-se necessário justificar, também, que a nossa proposta de apresentar uma teoria substantiva sobre aquilo que denominamos como a Educação Restaurativa é fruto de nossa inquietação, enquanto educadora e bacharela em direito, com a forma pela qual a educação tem sido pensada. Oportuno explicitar que o nosso vínculo com a JR começou com a nossa graduação em direito, momento em que provocações e pesquisas relacionadas aos princípios e às técnicas da JR, na educação, nos inquietaram. Para além disso, como educadora, ponderamos que as diversas formas de manifestação da violência escolar não têm envolvido, em que pesem as diversas implementações de políticas públicas nas escolas como, por exemplo a JR.

Problematizamos isso porque vemos que, apesar de políticas legislativas sobre o dever do Estado de prestar uma educação pública de qualidade, temos visto ações que contradizem o que se encontra preconizado. Além disso, ponderamos que muitas alterações legislativas como, por exemplo, as que vêm passando a LDB – 9.394/96 – têm minado conquistas de décadas, o que reflete um Estado descomprometido com a educação.

Complexificamos que esse Estado Mínimo nos sonega uma convivencialidade harmônica, o que, obviamente, produz inconformismos e nos leva a insatisfações que se refletem em nossos comportamentos. Ademais, essa lógica estatal retroalimenta a violência, pois muitas políticas que se dizem públicas expropriam a nossa individualidade, a nossa autonomia, ou melhor, a nossa dignidade.

Na educação, a violência é vista, praticada e sentida. Há décadas, pesquisadores têm chamado a atenção tanto para o agravamento quantitativo da violência, quanto para as diferentes formas de ela se manifestar e proposto ações com o fito de coibir e minimizá-la. Como ilustração, podemos citar um dos trabalhos de Abramovay e Rua (2002) intitulado “Violência nas Escolas” em que as pesquisadoras se esforçaram para nos apresentar um estudo cujo principal objetivo é a criação de uma cultura de paz e de não-violência.

Vemos, também, a implementação de vários programas na escola que buscam devolver aos alunos, aos pais, aos professores, aos funcionários à comunidade externa etc. a segurança de outrora, segurança que tem sido minada mediante a violência da escola, violência na escola e violência à escola. Como exemplo, destaca-se a justiça restaurativa cujo princípio é a implementação de uma cultura de paz que visa ao restabelecimento das relações interpessoais.

Observando esse cenário aqui apresentado e levando em consideração que a teoria fundamentada nos dados – TFD –, procedimento metodológico adotado na presente pesquisa, preconiza que a questão de pesquisa deve ser formulada de forma que seja flexível e que permita explorar com profundidade o fenômeno visado pelo estudo (STRAUSS; CORBIN, 2008), a pergunta fundamental da presente pesquisa é a seguinte: quando da implementação da justiça restaurativa na educação básica, quais categorias podem ser representativas de uma teoria substantiva que aborde a Educação Restaurativa?

Considerando a problematização supracitada, bem como a justificativa aqui apresentada, elegemos como categorias para a nossa pesquisa a educação básica e a justiça restaurativa.

Realçamos a imprescindibilidade da categoria educação básica porquanto, conforme o quadro delineado nos parágrafos anteriores, temos visto, repise-se, diferentes formas de manifestação da violência nas escolas, principalmente, nos ensinos fundamental e médio. Por conseguinte, tendo em vista esse contexto fático, implementam-se programas, com destaque para a justiça restaurativa. Nesses termos, assim como a educação básica, a justiça restaurativa é a outra categoria indispensável para a nossa pesquisa.

Registre-se que partimos da hipótese de que a implementação da justiça restaurativa na educação básica, quando calcada em princípios e em fazeres horizontais que visam à dignidade da pessoa humana, pode potencializar a emergência de referências que, para além de servir para a estruturação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa, tem potencial para se transformar em uma teoria formal.

Informamos que o nosso objetivo geral é explicitar como a análise da relação entre a educação básica e a justiça restaurativa pode potencializar a emergência de referências que servem para a estruturação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa.

Registramos que esse objetivo geral teve os seguintes desdobramentos que se configuram em nossos objetivos específicos: 1) refletir sobre alguns aspectos da educação básica e da justiça restaurativa; 2) analisar a implementação da justiça restaurativa na educação básica tendo como alicerce o estudo de teses e de dissertações produzidas no Brasil no período de 2010 a 2021; 3) desenvolver categorias centrais que servem para a formulação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa; 4) apresentar uma teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa.

Cumpre-nos demarcar que tivemos como *corpus* 15 dissertações e 07 teses, produzidas no Brasil, no período de 2010 a 2021 cujo objeto de investigação foi a implementação da justiça

restaurativa na educação básica. Realçamos que os nossos 22 pesquisados, na época, mestrandos e doutorandos, representam diferentes campos de atuação, como por exemplo, educação; psicologia; direito e ciências sociais.

Nesses termos, consignamos que a construção dessa teoria substantiva que emergiu das vozes dos nossos 22 pesquisados é contemporânea visto que, para além de ser gerada a partir de um contexto específico, e por atores específicos, explorou obscuros silenciados, não-ditos, porém dizíveis.

Salientamos, ainda, que a proposta aqui pensada sobre Educação Restaurativa poderá suscitar ressonância na academia e, também, em outras esferas da sociedade, pois problematizações relacionadas à condição humana e à sua natureza política, ou melhor, em relação ao princípio da dignidade humana, foram debatidas mediante análise de um projeto instituído na e pela escola. Ademais, vislumbramos que essa teoria poderá alicerçar o surgimento de uma teoria formal acerca da Educação Restaurativa, já que não existe nenhuma pesquisa relacionada à proposta aqui apresentada o que, também, justifica a adoção do nosso procedimento metodológico, qual seja, teoria fundamentada nos dados, vertente straussiana.

Ademais, considerando a originalidade e a relevância de nosso estudo e de nossa proposta, anunciamos que eles têm muito a contribuir, principalmente, com uma reflexão sobre as ações políticas na área educacional. Sem dúvidas, o empreendimento aqui delineado saberá a sua relevância social e científica *a posteriori*. Ponderamos que esse depois chegará se fissuras forem percebidas, obscuros forem revelados e o passado e o futuro se fizerem presentes.

Face ao exposto, tomando como linha de condução a justificativa, o problema, a hipótese e os objetivos acima compartilhados, apresentamos, a seguir, as seções que organizam a presente pesquisa.

Tendo principalmente como bússola os nossos objetivos, estruturamos este trabalho, salvo esta introdução, em cinco seções como especificado a seguir: a) seção 1 “Reflexões sobre a Educação: caminhos e descaminhos para a dignidade da pessoa humana”; b) seção 2 “Pensando as Políticas Públicas: poder, violência e justiça restaurativa”; c) seção 3 “Metodologia”; d) seção 4 “Da Produção e da Análise e Discussão dos dados”; e) seção 5 “Teoria Substantiva – Educação Restaurativa” – e “Conclusão”.

Na primeira seção nos empenhamos em discutir a temática educação pautada no princípio da dignidade da pessoa humana. Para isso dividimo-la em duas subseções, quais sejam: “Educação e Dignidade da Pessoa Humana: o ser e o dever ser” e “das Reflexões Arendtianas: a crise na educação e as suas perturbações”.

Mediante a segunda seção, “Pensando as Políticas Públicas: poder, violência e justiça restaurativa” tivemos como objetivo problematizar as políticas públicas através destas três categorias: poder, violência e justiça restaurativa. Com esse propósito, desdobramo-la, também, em subseções assim intituladas: 1ª) poder e o seu exercício nas políticas; 2ª) violência, violências e violência escolar e 3ª) justiça restaurativa: problematizações e potencialidades.

Na terceira seção – metodologia – objetivamos apresentar a metodologia adotada no presente estudo mediante três eixos: tipo de pesquisa, abordagem da pesquisa e procedimento metodológico. Nesses termos a fracionamos em duas subseções: 1ª) tipo de pesquisa e abordagem metodológica e 2ª) procedimento metodológico.

Em relação à quarta seção, sob o título “Da Produção e da Análise e Discussão dos Dados” esforçamo-nos em compartilhar a nossa pesquisa, por meio de duas subseções, quais sejam, “contextualização da pesquisa” e “socialização das codificações e das análises”. Por meio da primeira subseção, para além de narrarmos como se deu cada etapa da produção dos dados, contextualizamos as teses e as dissertações selecionadas, mediante representação gráfica de alguns elementos informativos, tais como: instituição; programa e ano. Na segunda subseção, por meio de duas subseções, tecemos importantes considerações sobre os tipos de codificações – aberta, axial e seletiva/integrativa – utilizados nesta pesquisa, ressaltando as suas características. Na sequência, através de três subseções, quais sejam: “codificação aberta – produção e análise dos dados”; “codificação axial – produção e análise dos dados” e “codificação seletiva/integrativa – produção e análise dos dados”; socializamos o nosso procedimento metodológico, concomitante às análises.

A quinta seção sob o título “Teoria Substantiva – Educação Restaurativa” – foi elaborada para, mediante o esquema teórico que emergiu quando da última codificação da quarta seção, compartilharmos o que se apresenta como a Educação Restaurativa.

Na nossa “conclusão”, resgatamos o problema, a hipótese e os objetivos, a fim de analisar o que os nossos dados revelaram e, além disso, se os nossos objetivos foram cumpridos. Ponderamos, ainda, as possíveis contribuições desta pesquisa e, concomitante a isso, refletimos sobre os principais aspectos fomentadores da Educação Restaurativa.

## 1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Como já anunciado na nossa introdução, nesta seção, temos o compromisso de socializar com você, cara leitora e caro leitor, a temática educação pautada no princípio da dignidade da pessoa humana, pois defendemos que a educação restaurativa se faz mediante a consideração desse fundamento.

Convém-nos explicitar que debatemos a educação nos aprofundando em determinadas disposições formalizadas na Constituição da República – CRFB/88 – a partir da interface entre estas e as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 8069/90. Como não poderia ser diferente, essa interação, para além dessas normatizações, se alicerçou mediante interlocução com alguns pesquisadores que investigam temáticas relacionadas à educação, às políticas públicas e a outros temas afetos à sociologia, à filosofia e aos direitos humanos.

### 1.1 EDUCAÇÃO E DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: O SER E O DEVER SER

Quando da leitura do Título II, Capítulo II, Art. 6º, *caput*, da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB/88 – verificamos que o nosso constituinte originário achou por bem consignar a educação como um dos direitos sociais.

Silva (2008, p. 286-287), em seu livro *Curso de Direito Constitucional Positivo*, pondera que:

[...] os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade (SILVA, 2008, p. 286-287).

Oportuno anunciar que tais direitos, porquanto balizam o princípio da dignidade da pessoa humana, não podem ser objeto de deliberação de emenda constitucional tendente a mitigá-los e/ou aboli-los, uma vez que estão alicerçados nos direitos e nas garantias individuais, conforme ministra o constituinte, no Art. 60, §4º, IV da nossa Carta Magna. Sendo assim, não



há querelas que o constituinte quis salvaguardar a população<sup>3</sup> de quaisquer investidas estatais propensas a desvirtuar as suas prescrições. No nosso entender, tais dispositivos instam o Estado a uma atuação positiva por meio de ações que visem à dignidade da pessoa humana.

É importante realçar que o vocábulo dignidade pode ganhar diversas colorações e, outrossim, suscitar imprecisões. Frias e Lopes (2015), no artigo intitulado “Considerações sobre o Conceito de Dignidade Humana”, provocam uma reflexão acerca dos seus usos, nos apresentando três recorrentes perspectivas defendidas por doutrinadores, a saber: 1ª) a ontológica; 2ª) a que se refere às condições externas para o desenvolvimento e o exercício da dignidade; e 3ª) a relacionada à autonomia pessoal como elemento fomentador da dignidade.

Em relação à primeira visão, podemos afirmar que a sua forma positivista, desintegrada e imanente de compreender o que é dignidade a coloca na berlinda.

Em que pese a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH/1948 – estabelecer que todas as pessoas, pelo “simples” fato de serem humanas, são dotadas de dignidade, não podendo assim, conquistar; perder; alienar etc.; pensar a dignidade como um apanágio intrínseco à natureza humana a torna vaga.

Compreendemos que imprimir no preâmbulo da DUDH/1948 “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis” e, em seguida, declarar, no Art. 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito” foi a forma pela qual os Estados-Membros da Organização das Nações Unidas – ONU – perspectivaram uma função protetora para a humanidade, tentando, assim, impedir um tratamento “desigual” às pessoas que não se enquadram em determinados engessamentos. Todavia, como refletem Frias e Lopes (2015, p. 661):

a dignidade como uma propriedade intrínseca não possui conteúdo positivo. Por isso, ela seria melhor expressa de forma negativa, por exemplo, “nenhum indivíduo ou grupo é superior a outros” ao invés de “todos possuem dignidade”. Ela é uma forma retoricamente mais forte de defender que os interesses de todos devem ter o mesmo valor. Em outras palavras, deve haver igualdade de consideração. Portanto, apesar de normalmente ser formulada como uma afirmação descritiva positiva (todos possuem dignidade), seu verdadeiro significado é negativo e normativo (ninguém deve ser tratado como superior) (FRIAS; LOPES, 2015, p. 661).

---

<sup>3</sup> Importante expressar que população se refere a todas as pessoas presentes no território, independentemente de ter um vínculo jurídico-político.

Pensar a partir do viés de que o exercício da dignidade é dependente das condições externas favoráveis ao seu desenvolvimento e à sua manutenção nos desafia a problematizar quais fazeres são essenciais para que as pessoas conquistem a sua dignidade, mantenham-na e não a percam. Nesse caminho, não fica difícil fazer coro aos seus defensores que reivindicam um Estado Prestacional; ou melhor, um Estado que obedeça às cláusulas pétreas esboçadas na CRFB/88, mediante o Art. 60, §4º, I- IV. Nesse contexto, o inciso IV desse artigo, que propugna a impossibilidade de abolição dos direitos e garantias individuais, insta o Estado a fazeres que se referem a prestações indispensáveis, porquanto possibilitam o exercício da dignidade, tais como: educação; saúde; alimentação; trabalho; moradia; transporte; lazer; segurança; previdência social; proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, configurando no mínimo existencial.

Defendemos que pensar no mínimo existencial é evocar a materialidade dos direitos sociais prescritos no *caput* do Art. 6º, em nossa Carta Magna. A nosso ver, para a sua concretude, são necessárias prestações estatais que visem à erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades de oportunidades. Nas palavras de Frias e Lopes (2015, p. 663), “por se relacionar, assim, ao conjunto de ações incumbidas ao Estado na promoção de direitos de natureza social, o conceito de mínimo existencial avança para o campo das políticas públicas”. Sendo assim, necessário se faz que o Estado assuma o seu dever prestacional mediante a “definição de metas e de instrumentos eficazes de ação com vistas à consecução de interesses públicos que lhe incumbe proteger” (DI PIETRO, 2013, p. 22). Propugnamos que o mínimo existencial é o mínimo vital, condição *sine qua non* para uma vida digna, cláusula pétrea, não cabendo ao Estado evocar, para se eximir das suas responsabilidades, a reserva do possível.

Além das duas perspectivas acima esboçadas, é importante discorrer, também, sobre a autonomia como um elemento desencadeador da dignidade, fato que nos conduz a dialogar com Kant (2019), cujos insumos acerca desse princípio que iremos tangenciar, esboçados no clássico “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, sem prejuízo de tantas outras reflexões, são os seguintes: 1º) a inviabilidade de precificar a dignidade; 2º) a autonomia como um elemento que reflete a humanidade e, conseqüentemente, que distingue o ser humano das coisas.

Reflete o filósofo que a autonomia – capacidade que tem o ser humano de se autonormatizar e agir de acordo com a sua lei moral – é o fundamento da dignidade. Ele assim assevera:

No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade. (...) o que se faz condição para alguma coisa que seja fim em si mesma, isso não tem simplesmente valor relativo ou preço, mas um valor interno, e isso quer dizer, dignidade. Ora, a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmos, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador do reino dos fins. Por isso, a moralidade e a humanidade enquanto capaz de moralidade são as únicas coisas providas de dignidade. (KANT, 2019, p. 78).

A partir dos pressupostos kantianos, depreendemos que por não ter preço, por ser autônomo, pela sua humanidade, por não ser uma coisa, o ser humano deve existir “como um fim em si mesmo e não como um meio” (KANT, 2019) para satisfazer os interesses de outrem. Logo, a sua capacidade de se autonormatizar, de se autogerir, ou melhor, de agir de acordo com a sua razão configuram a sua dignidade. Repise-se: a liberdade de agir, buscando a realização de seus projetos, sendo capaz de se autodeterminar caracterizam a autonomia do ser humano, de acordo com a reflexão de Kant (2019). É essa aptidão do ser humano que o distingue dos demais seres e funda a sua dignidade, como é possível constatar na seguinte declaração do filósofo:

dignidade da humanidade consiste precisamente nesta capacidade de ser legislador universal, se bem que com a condição de estar ao mesmo tempo submetido a essa mesma legislação” (KANT, 2019, p. 85) e, por isso, “a autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (KANT, 2019, p. 79).

Considerando essas três perspectivas: 1<sup>a</sup>) a ontológica; 2<sup>a</sup>) a que se refere às condições externas para o desenvolvimento e o exercício da dignidade; e 3<sup>a</sup>) a relacionada à autonomia pessoal como elemento fomentador da dignidade, elaboramos que a dignidade deve estar alicerçada na proteção e na promoção. Explicamos melhor: a primeira visa a resguardar aqueles direitos esculpidos na nossa Carta Magna, no Art. 5º, cujo objetivo é uma abstenção estatal, isso porque, por exemplo, liberdade de expressão, direito de ir e vir dentre outras são conquistas invioláveis e refratárias a quaisquer abusos e fazeres desvirtuantes, por isso devem ser protegidas.

Visando também à dignidade e com o mesmo grau de importância, encontra-se a promoção que requer um fazer estatal objetivando a garantia do mínimo existencial, já aqui elencado e que se encontra prescrito, repetimos, no *caput* do Art. 6º da CRFB/88. Nesse

sentido, refletimos que a proteção e a promoção amalgamadas vão nos garantir o exercício de nossa autonomia e, conseqüentemente, de nossa dignidade

Nas palavras de Frias e Lopes (2015, p. 668):

Frases tais como “as pessoas nascem iguais em dignidade e direito” devem ser compreendidas como “ninguém deve ser tratado como tendo mais valor do que outras pessoas” e afirmações do tipo “o princípio da dignidade humana é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil” devem ser compreendidas como “devemos dar condições para que as pessoas desenvolvam e exerçam a sua capacidade de escolha”. (FRIAS; LOPES, 2015, p. 668).

Defendemos que dentre as possibilidades que devem ser promovidas pelo Estado para que as pessoas tenham condições de exercer a sua capacidade de escolha, a educação deve estar na ordem do dia. Logo, medidas que visem à democratização do ensino por meio, simplesmente, do acesso à escola, configurando assim no aumento de alunos, não são suficientes.

Registramos, conforme já fora pavimentado no início desta seção, que pensar a educação é evocar os direitos da segunda dimensão que se caracterizam por uma prestação positiva do Estado com vistas a um dos fundamentos dispostos no Art. 1º, III na CRFB/88, repise-se, a dignidade da pessoa humana. Logo, são fazeres inócuos - democratização do ensino, aprovação sem critérios etc. - que não perseguem estes fundamentos prescritos, respectivamente, no Art. 1º da CRFB/88: soberania; cidadania; dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

Propugnamos, mesmo correndo o risco de estar sendo enfadonhos, que para a proteção e a promoção da dignidade humana e, obviamente, dos outros quatro princípios que o antecedem e o sucedem, é mister um Estado Prestacionista que pense no mínimo existencial mediante políticas públicas eficazes.

Realce-se que no Título VIII, capítulo III da CRFB/88, cuja temática é a Ordem Social, o constituinte, de forma didática e zelosa, o inaugura esclarecendo, mediante o Art. 193, que “a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais” (BRASIL, 2021, p. 77). Logo, continua por meio do parágrafo único<sup>4</sup>, “O Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas” (BRASIL, 2021, p. 77).

---

<sup>4</sup> Parágrafo inserido por meio da Emenda Constitucional nº: 108 de 26/08/2020, produzindo efeitos a partir de 1º/01/2021.

Achamos por bem enfatizar tal dispositivo pois, apesar dos 34 anos de promulgação da CRFB/88, ainda reverberam debates, nas várias esferas da sociedade, acerca de políticas que, quando implementadas pelo Estado, ruem preceitos constitucionais pétreos, isso porque o Estado, por meio de preceitos mercadológicos, evidencia o seu viés “democrático”.

Abrimos parênteses para nos posicionar que, na área educacional, tal lógica empreendedora evidencia-se por meio de ações utilitaristas porquanto, visando à aquisição de competências e habilidades, têm minado a essência da educação. Por meio desses fazeres o que temos presenciado, também, na área da educação, é um Estado Mínimo de coisas em que a educação se submete aos interesses “do mercado financeiro, cuja valorização das ações tem seu lastro na exploração da força de trabalho” (DALMAGRO et al. 2020, p. 153).

No texto intitulado “Manifestações Atuais da Mercadoria Educação no Brasil”, publicado no livro “Educação e Trabalho em Tempos de Intervenção Reguladora do Capital”; sob organização de Ferreira, Machado e Braido (2020); Dalmagro e outros (2020, p.153), mediante análise das ações que alimentam a mercadorização da educação, assim se posicionam:

O comércio de materiais didáticos e produtos informacionais, a venda de serviços da forma de assessorias, formação profissional, gestão por Organizações Sociais, todas essas são iniciativas que aquecem os mercados à custa da privatização de setores chave da administração do Estado. O mote principal é o repasse do fundo público para o setor privado e financeiro. Assim, desenha-se um Estado mínimo [...]. É nesse contexto que a educação como mercadoria aparece conectada e determinada pelo interesse do mercado financeiro, cuja valorização das ações tem seu lastro na exploração da força de trabalho (DALMAGRO et al. 2020, p. 153).

Com efeito, depreendemos, face a esta realidade, fazeres apolíticos e conflitantes com a CRFB/88, porquanto, para além de verticalizados, alicerçam-se em uma lógica capitalista.

A propósito, voltando à prescrição do Art. 193 da CRFB/88, achamos oportuno e relevante pontuar que o constituinte, ao enfatizar que o planejamento das políticas sociais deve ser feito mediante a interação da sociedade civil nos processos de planejamento, elaboração, controle e de avaliação dessas ações, “amarrou”, segundo o nosso ponto de vista, o viés democrático da sua lente acerca de como devem ser gestadas e/ou executadas e/ou acompanhadas as ações políticas; por isso que fazeres verticalizados perdem a sua razão de ser, pois a interação com a sociedade civil e da sociedade civil significa horizontalidade e isso alimenta essa democracia.

Morin (2001), na sua reflexão acerca dos princípios que devem ser considerados e assegurados ao se pensar na complexidade da educação contemporânea, reflete sobre o viés

deontológico do ensinar, ministrando, no capítulo VII do livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” a pluralidade como o insumo da democracia, como pode ser constatado nas seguintes palavras do autor:

a democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias, deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das ideias heréticas e desviantes. [...]. A democracia constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade (MORIN, 2001, p. 108).

Mills (1969, p. 202-203), no livro “Imaginação Sociológica”, ao considerar o papel político da ciência social também analisa a democracia enfatizando que:

democracia significa que todas as pessoas vitalmente atingidas por qualquer decisão que os homens tomem devem ter voz ativa, nessa decisão. Isso, por sua vez significa que todo o poder de tomar decisões deve ser legitimado publicamente, e que os responsáveis por elas o sejam também publicamente. (MILLS, 1969, p. 202-203).

Alargamos as reflexões até aqui apresentadas, problematizando como a educação básica tem sido contaminada por ações que vão de encontro ao princípio da dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, têm desvirtuado o que se encontra prescrito no *caput* do Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – a saber: A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, LDB 9394/96).

Estaria a nossa educação em crise? Arendt (2000), no texto intitulado “A Crise na Educação”, já questionava ações que iam de encontro aos objetivos de uma educação comprometida com a dignidade da pessoa humana. Achamos pertinente municiar essa problematização, mediante as reflexões suscitadas pela filósofa, para denunciar a crise na educação, contextualizando o caminho trilhado pela autora para defender a sua tese de que a “educação estava em crise”, por meio dos seguintes textos: “Reflexões sobre *Little Rock*” e “A Crise na Educação”.

Informamos que os pressupostos arendtianos ilustrados naqueles artigos para persuadir e/ou convencer a sua leitora e/ ou o seu leitor acerca da crise na educação estadunidense, na

década de 1950, serão, também aqui, contextualizados para defender que a educação restaurativa deve estar alicerçada no princípio da dignidade da pessoa humana.

## 1.2 DAS REFLEXÕES ARENDTIANAS: A CRISE NA EDUCAÇÃO E AS SUAS PERTURBAÇÕES

Em “Reflexões sobre *Little Rock*”, escrito antes de “A Crise na Educação”, mas publicado após esse último, Arendt (2004), ao se deparar com uma foto estampada, em jornais, em que aparece uma adolescente preta sendo protegida por um homem branco e perseguida por uma quantidade considerável de crianças brancas, problematiza o motivo pelo qual o Estado joga nos ombros de uma adolescente, sob o argumento de integrá-la em outros espaços, uma responsabilidade que não é dela<sup>5</sup>. É necessário esclarecer que essa menina preta, por meio de uma decisão judicial, recebeu a tutela do Estado para frequentar, em *Little Rock*<sup>6</sup>, uma escola para brancos.

Considerando esse cenário, Arendt (2004) pondera que esse não fazer estatal teve como corolário a transferência de suas responsabilidades para a escola e, conseqüentemente, para as crianças.

Complementamos essa reflexão em conformidade com o pensamento de Mills (1969), por meio dos seguintes questionamentos: seria essa uma ação democrática e efetivadora de direitos sociais? Teria sido essa adolescente ouvida? Teriam sido as alunas e os alunos do colégio ouvidos? Teriam sido as professoras e os professores ouvidos? As pessoas envolvidas tiveram “voz ativa”?

Alargamos esses questionamentos dando “voz” a Arendt através desta problematização: seria a escola a responsável por promover a dessegregação no Sul dos Estados Unidos da América (EUA), já que as leis daquele país, naquela época, apregoavam a segregação?

Tal enfrentamento está esboçado em “todo” o pensamento da autora mediante o artigo “Reflexões sobre *Little Rock*” em que ela assim vocaliza:

[...] a dessegregação na educação e nas escolas não tinha apenas deslocado e muito injustamente a carga de responsabilidade dos ombros dos adultos para os da criança. Estaria também convencida de que há em todo o empreendimento uma implicação de tentar evitar a questão real. A questão real é a igualdade perante as leis do país, e a igualdade é violada pelas leis da

<sup>5</sup> Tal episódio ocorreu em 04 de setembro de 1957, época em que os Estados Unidos viviam o auge da segregação racial. A separação entre brancos e negros ocorria em diversos espaços, inclusive nas escolas.

<sup>6</sup> Capital do Arkansas, nos Estados Unidos da América.

segregação, isto é, por leis que impõem a segregação (ARENDR, 2004, p. 262).

Nessa toada, Arendt (2004), ao se colocar no lugar de uma mãe de uma criança negra do sul dos EUA, faz a seguinte reflexão:

Se eu estivesse firmemente convicta de que a situação no Sul poderia ser materialmente melhorada pela educação integrada, tentaria organizar – talvez com a ajuda dos *quaeres* ou de algum outro grupo de cidadãos da mesma opinião – uma nova escola para as crianças brancas e negras e a faria funcionar como um projeto-piloto, como um meio de persuadir outros pais brancos a mudar sua atitude. Sem dúvida, nesse caso também usaria as crianças no que é essencialmente uma batalha política, mas pelo menos teria me assegurado de que as crianças estão todas na escola com o consentimento e a ajuda de seus pais; [...] (ARENDR, 2004, p. 263).

A partir das considerações apresentadas por Arendt (2004), ponderamos que a ação política arendtiana está em consonância com a ação política refletida por Mills (1969) e Boneti (2007) na medida em que ambos debatem esse instituto por meio de uma lógica democrática e não violenta, isto é, a verdadeira política alicerçada no *amor mundi*<sup>7</sup>, no agir em concerto, visto que os interesses e os ideais ali evocados suscitarão a tutela de bens jurídicos para todos.

É oportuno explicitarmos, aqui, o pensamento de Sampaio e Carvalho (2021) apresentado no artigo intitulado “O Cuidado com o Mundo ou *Amor Mundi* e sua Relação com a Ação Política em Hannah Arendt”, em que os autores demarcam que:

a ação política, em Hannah Arendt, é realizada no mundo comum [...]. [...] Dessa forma, a política surge entre os homens, totalmente fora deles, e se estabelece como relação. Daí a necessidade destes estarem libertos das necessidades da esfera privada, impulsionados pela coragem para vencer essas barreiras e adentrar no âmbito político e por fim, estar na companhia dos demais homens de coragem, inserindo-se no mundo e efetivando a política por meio do discurso e da ação (SAMPAIO; CARVALHO, 2021, p. 157).

Vale repisar, assim, que a ação política arendtiana encontra as suas bases em uma orquestrada pluralidade, *conditio sine qua non* para a efetivação da política democrática e avessa à violência. Por essa razão, convicta da violência infligida aos alunos daquela escola, em *Little Rock*; indignada com a lógica apolítica do Estado e interdita, quando da exposição

---

<sup>7</sup> *Amor Mundi*, em Hannah Arendt, diz respeito à sua teoria política de amor, cuidado com mundo, tendo um sentido de conservação, preservação, permanência, durabilidade. (SAMPAIO; CARVALHO, 2021, p.19).



dos seus pensamentos por meio da publicação do ensaio “Reflexões sobre *Little Rock*”<sup>8</sup>, Arendt (2000) publicou o texto “A Crise na Educação” com o fito de esclarecer, massificar e alargar as suas reflexões sobre a miopia estatal frente à educação e as falsas crenças sobre os desencadeadores da crise na educação estadunidense, predizendo, também, a sua futura capilaridade, como é possível verificar na citação seguinte:

Mas, se isso fosse verdade, a crise no nosso sistema escolar não se teria transformado numa questão política e as autoridades responsáveis pela educação não teriam sido como foram, incapazes de tratar o problema a tempo. Sem dúvidas que, para além da espinhosa questão de saber porque razão Joãozinho não sabe ler, a crise na educação envolve muitos outros aspectos. Somos sempre tentados a admitir que estamos perante problemas específicos, perfeitamente delimitados pela história e pelas fronteiras nacionais, que só dizem respeito a quem por eles é diretamente atingido. Ora, é precisamente essa crença que hoje em dia se revela falsa. Pelo contrário, podemos tomar como regra da nossa época que tudo o que pode acontecer num país pode também, num futuro previsível, acontecer em qualquer outro país. (ARENDR, 2000, p. 2).

Fixando-nos, mais uma vez em Mills (1969, p. 203), no nosso sentir, ao fazer isso, decerto, Arendt (2000) arriscou-se à “perturbação”, a enfrentar uma indiferença mortal, porquanto apresentou, “deliberadamente, teorias e fatos controversos, estimulando, ativamente, a controvérsia” (MILLS, 1969, p. 203), já que,

---

<sup>8</sup> Tal interdição aconteceu porque Arendt escreveu o artigo com suas opiniões e tentou publicar na revista judaica *Commentary*, mas teve seu pedido negado. Somente em 1959 a revista *Dissent* publicou o artigo com a seguinte nota introdutória:

As circunstâncias em que Miss Arendt escreveu pela primeira vez, mas não publicou seu artigo são descritos em sua introdução. Nós o publicamos não porque concordemos com ela - muito pelo contrário! mas porque acreditamos na liberdade de expressão, mesmo para pontos de vista que nos parecem totalmente equivocados. Por causa da estatura intelectual da Sra. Arendt, a importância de seu assunto e o fato de que uma oportunidade anterior para imprimir seus pontos de vista havia sido retirada, sentimos que é um serviço permitir que sua opinião, e as refutações a ela, agora sejam dadas livremente. Pedimos a atenção de nossos leitores para os comentários críticos após a leitura do artigo da Sra. Arendt. Na próxima edição, ela terá, naturalmente, a oportunidade de responder aos seus críticos; e dentro dos limites do espaço, comentários fundamentados dos leitores serão impressos. – EDITORES (ARENDR, 1959, p. 45 - tradução nossa).

A controvérsia do artigo arendtiano situa-se na moldura da questão negra (negro question) norte americana, no qual as emoções estavam à flor da pele. Arendt nunca foi a favor da segregação racial. Era contrária à discriminação racial. Contudo, quando particularizou suas reflexões e julgamentos sobre *Little Rock* e a decisão da Suprema Corte no caso *Brown versus Board of Education of Topeka*, foi acusada de parecer “antipática e até mesmo insensível” (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 278)) com as causas da dessegregação. Nesse sentido, o artigo e Arendt tornou-se objeto de incompreensão, de indignação e de condenação em que análises de *Little Rock* pareciam contra intuitivas numa América que era cada vez mais confrontada com a ‘questão negra’ e as demandas da NAACP - National Association for the Advancement of Colored People (BENTOUHAMI, 2008, p. 162 - tradução nossa).

na ausência do debate político amplo, aberto e informado, as pessoas não podem ter contato com as realidades efetivas de seu mundo, nem com as realidades de si mesmas. Hoje em dia, especialmente, parece-me que o papel que venho descrevendo exige nada menos do que a apresentação de definições contraditórias da própria realidade (MILLS, 1969, p. 203).

Sem dúvidas, Arendt (2000) fomentou um debate político amplo, aberto e informado, todavia fora mal interpretada quando da inaugural exposição do seu pensamento mediante a produção do artigo “Reflexões sobre *Little Rock*”, por isso que como uma verdadeira desbravadora brindou-nos com o texto “A Crise na Educação”.

Pensamos ser oportuno, também, socializar que Briskievicz (2019), por meio da publicação intitulada “A dessegregação de *Little Rock* a partir de Hannah Arendt”, ao apresentar o pensamento arendtiano frente ao fazer política e os seus desdobramentos na educação, afirma que:

ela percebeu que a crise da educação norte-americana era uma das cristalizações do mundo moderno (a mais radical é o totalitarismo), da ruptura política ocidental com a tradição, com uma certa teoria da ação, de autoridade e de liberdade. A adoção dos preceitos da pedagogia do pragmatismo para reformar a educação em uma sociedade em conflito espelhou a crise contemporânea em solo norte-americano. (BRISKIEVICZ, 2019, p. 4).

Ampliamos essa reflexão, agora, sim, adentrando nos meandros da educação evocados por Arendt (2000), quando da publicação do artigo, já tão anunciado, “A Crise na Educação”. Iniciamos, assim, presentificando o seu pensamento a partir da seguinte tese: uma crise pode se agravar quando do nosso amadorismo e/ou comodismo em dar as mesmas respostas a quaisquer situações. Isso, no campo da educação, certamente, tende a se aprofundar porquanto juízos pré-formados nos privam de experimentar a realidade. Nas palavras de Arendt (2000, p. 2):

Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (ARENDR, 2000, p. 2).

Além desse desdobramento, agudização da crise educacional, ponderamos que tal lógica, ou seja, a repetição, tende a alimentar o sistema capitalista que mediante práticas mercadológicas comercializa a educação.

Dalmagro e outros (2020, p. 155) refletem que a educação como mercadoria se materializa através das manifestações dos “movimentos do capital extra e intraescola”. Reconhece-se o primeiro movimento, nas palavras das autoras, quando, transcendendo a privatização, a sala de aula se constitui em “redes de escolas associadas a um mesmo grupo econômico com abrangência muitas vezes internacional” (DALMAGRO et al., 2020, p. 155). Para além dessa materialização, Dalmagro et al. (2020) fazem uma reflexão acerca da lógica capitalista extraescola e intraescola pois, segundo as autoras:

A mercadoria da educação também se vende na forma de livros didáticos e apostilas, cursos presenciais ou vagas nas escolas e, outro, (Sic) intraprocessos educativos, consubstanciado na disputa em torno do currículo, seu conteúdo e organização, ou seja, na formação da mercadoria força de trabalho. Trata-se neste segundo caso de moldar e lapidar essa mercadoria aos desafios dos novos tempos. Evidentemente, os movimentos do capital extra e intraescola não se encontram isolados (DALMAGRO et al., 2020, p. 155).

Ousamos acrescentar que os novos tempos, evocados pelas autoras são, exaustivamente, debatidos por Bauman, principalmente, na obra “Modernidade Líquida”. Esses novos tempos, porque fluidos, nos levam ao desapego, à provisoriedade, ao desamparo social, e, também, com muito mais vigor, ao aceleração; à consecução de tarefas mediante um tempo curto e irrefletido. Sendo assim, presenciamos fazeres aligeirados e desprojetados porquanto obedecem ao aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo. Produzir e produção, verbo e substantivo usados e cobrados, inclusive na educação. Nas palavras do filósofo:

O “longo prazo”, ainda que continue a ser mencionado, por hábito, é uma concha vazia sem significado; se o infinito, como o tempo, é instantâneo, para ser usado no ato e descartado imediatamente, então “mais tempo” adiciona pouco ao que o momento já ofereceu. Não se ganha muito com considerações de “longo prazo”. Se a modernidade sólida punha a duração eterna como principal motivo e princípio da ação, a modernidade “fluida” NÃO TEM FUNÇÃO para a duração eterna. O “curto prazo” substituiu o “longo prazo” e fez da instantaneidade seu ideal último. Ao mesmo tempo em que promove o tempo ao posto de contêiner de capacidade infinita, a modernidade fluida dissolve – obscurece e desvaloriza – sua duração (BAUMAN, 2001, p. 145).

É nessa lógica – curto tempo/produção/ conteúdos mínimos – que, no nosso entender, a educação se mercantiliza e perde a sua essência.

Para Arendt (2000, p. 8), “a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas, antes, se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos”, por isso ela nos traz o seguinte questionamento: “que aspectos do mundo atual e da crise se revelaram efetivamente na crise da educação [...]” (ARENDR 2000, p. 8).

Tal problematização ganha eco e, por que não dizer, uma resposta imediata, qual seja: a educação tem se transformado em um instrumento do capitalismo. Quantificação, produtividade, aligeiramento e acesso ao trabalho simples por meio de um ensino mínimo, repisamos, são as principais consequências, no nosso sentir, da mercadorização da educação. Isso, ponderamos, tem desencadeado uma crise na educação.

Recorrendo, mais uma vez, a Dalmagro e outros (2020), temos a seguinte reflexão acerca de como pode ser evidenciado o desvirtuamento da educação como um direito social:

O que move a atuação dos empresários na educação é o que os move em qualquer outra área, a busca do lucro. Mas a educação, além de se constituir como um grande mercado, gerando lucro pela atividade direta, é a formadora de uma mercadoria especial, a força de trabalho. Mudanças no mundo do trabalho exigem ajustes no sistema educacional, base das reformas. Aumentar a oferta de trabalhadores aptos às exigências produtivas é diminuir o custo pago à força de trabalho, isto é, forçar os salários para baixo e, portanto, aumentar os lucros. Por outro lado, a ênfase no “básico” permite enfraquecer disciplinas que do ponto de vista do capital são menos relevantes, senão inconvenientes, como sociologia, filosofia, história, arte e mesmo educação física, alvos evidentes da citada Reforma do Ensino Médio. (DALMAGRO et al., 2020, p. 160).

Essa forma utilitarista de conceber a educação é, de acordo com o nosso ponto de vista, a parte mais perversa desse império mercadológico que estamos vivendo e por que não dizer compartilhando. Sem dúvidas, de alguma forma, alimentamos esses fazeres educacionais baseados em números e metas, em obra<sup>9</sup>. A lógica mercadológica estaria contaminando a nossa subjetividade? Estaríamos fomentando tais fazeres quando cobramos metas quantitativas a serem cumpridas?

---

<sup>9</sup> A obra é uma das categorias que faz parte da trilogia arendtiana ao falar da vida ativa. A autora a define como uma das atividades da vida humana que se caracteriza pela sua mundanidade, pela necessidade que existe no homem de fabricar coisas determinando seu início, seu meio e seu fim com resultados palpáveis.

“Superadas essas ponderações e reflexões”, faz-se importante ressaltar que Arendt (2000) afirma, também, que a crise na educação está relacionada à incapacidade das autoridades de tratar um problema tão complexo. Isso pode ser desvelado quando da “implementação de medidas catastróficas, vislumbradas por intermédio de três pressupostos, quais sejam: educandos, psicologia moderna e pragmatismo”.

Nas próximas subseções nos esforçaremos em debater, respectivamente, cada pressuposto supracitado.

### **1.2.1 Dos educandos**

Ao se referir às crianças, Arendt (2000) afirma que estas, ao serem inseridas na escola, são banidas não apenas do seu convívio familiar, mas, também, do seu convívio com o adulto e por que não dizer da necessidade de ser protegida pelo adulto. Dessa forma, impõe-se a ideia de que “existe um mundo da criança e uma sociedade formada pelas crianças; que elas são seres autônomos e que, na medida do possível, se devem deixar governar por si próprias” (ARENDR, 2000, p. 6).

Por meio desse fazer, as relações reais entre o adulto e a criança se fragilizam, porquanto os adultos insistem em cindi-las na medida em que dão autoridade às crianças para vivenciar as suas experiências sozinhas ou então em grupo com outras crianças.

Isso, de acordo com a autora, inevitavelmente, enseja uma crise cujos desdobramentos saltam aos nossos olhos: crianças banidas dos seus grupos porque não concordam com certos comportamentos e/ou crianças tristes, fragilizadas, inseguras e acuadas, porque, para não se sentir excluídas do grupo, se submetem aos seus ditames. Nesse diapasão, ainda de acordo com a filósofa, dois quadros se impõem visto que a “reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil e, na maior parte das vezes, uma mistura das duas coisas” (ARENDR, 2000, p. 6). Como bem pontua a filósofa:

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

conformismo ou a delinquência juvenil e, na maior parte das vezes, uma mistura das duas coisas (ARENDDT, 2000, p. 6).

Cabe-nos, diante desse pensar arendtiano publicado há mais de 60 anos, cotejá-lo com o nosso Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90. Nele, achou por bem o legislador ordenar, conforme o Art. 5º, que

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Ponderamos que quando a criança se encontra desprotegida, independente das circunstâncias e, também, da justificativa, ela está sendo negligenciada. Logo, a escola, que sob o pretexto de dar autonomia às crianças e/ou aos adolescentes os deixa desamparados, não apenas desobedece a um preceito legal, mas está infligindo danos emocionais e psicológicos que são muito mais nocivos.

Consideramos que esse imbricamento nos permite problematizar as categorias aqui investigadas – educação básica e justiça restaurativa - interfaceando com a nossa realidade, visto que a tirania de grupos que se encontram nas escolas e a desproteção das crianças e/ou dos adolescentes nos convocam a pensar em ações que visam a coibir o estado de violência que tem imperado nas escolas.

Projetos como a Justiça Restaurativa – JR – fazem parte de uma dessas ações que, para além de buscar o restabelecimento da ordem, visam à pacificação do ambiente educacional rumo a uma convivencialidade harmônica entre os sujeitos que ali interagem.

Não obstante esses objetivos, a implementação da JR, na educação básica, nos leva, outrossim, a questionar: estaria a escola, como em *Little Rock*, assumindo uma responsabilidade que não é sua? Estaria o Estado jogando nos ombros da escola a sua responsabilidade? É responsabilidade da escola acabar com a violência?

Questionamentos como esses, mais especificamente a implementação de ações como a Justiça Restaurativa, em espaços escolares, com o fito de coibir a violência, nos envereda a problematizar, ou melhor, a ponderar a natureza desse fazer política, frente à inércia estatal, por meio de projetos criados na escola e pela escola.

Como corolário, esse tipo de implementação nos inquieta, também, a desenvolver uma teoria substantiva que responda à nossa pergunta de pesquisa, já aqui socializada e, na

sequência, realçada: quando da implementação da justiça restaurativa na educação básica, quais categorias podem ser representativas de uma teoria substantiva que aborde a Educação Restaurativa?

Nosso objetivo geral, ratificamos, é explicitar como a análise da relação entre a Educação Básica e a Justiça Restaurativa pode potencializar a emergência de referências para a estruturação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa.

Retomando o primeiro pressuposto que, de acordo com Arendt (2000), é um dos desencadeadores da crise na educação, frise-se, a desproteção dos educandos, eles, por serem um novo ser humano e estarem a caminho de devir um ser humano, precisam de proteção.

Todavia, para além do cuidado com esses recém-chegados, faz-se necessário apresentá-los o mundo tal como ele é. E a responsabilidade para fazê-lo é do educador que deve possuir a competência de, conforme Arendt (2000):

conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: ‘Eis aqui o nosso mundo’ (ARENDR, 2000, p. 10).

Através dessa reflexão, a essência da educação, de acordo com Arendt (2000) é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo. Evidencie-se que a natalidade, na sua acepção, ganha uma coloração diferente que transcende a chegada, pelo nascimento, de um novo ser humano. Como é possível verificar, a partir das considerações de Torres (2013), Arendt alarga a sua compreensão, apresentando-nos uma outra faceta da natalidade, “[...] tão importante quanto sua dimensão de inovação, por meio do nascimento<sup>10</sup>, que é justamente a questão da pluralidade, o fato de que nós morremos, partimos sós, mas nascemos entre homens” (TORRES, 2013, p. 80).

Sendo assim, conforme Arendt (2001) citada por Torres (2013):

os homens, enquanto iniciadores, são capazes de resistir e interromper os automatismos da história, fazendo assim que o novo surja, haja vista que o que ‘permanece intacto nas épocas de petrificação e de ruína inevitável é a faculdade da própria liberdade, a pura capacidade de começar, que anima e inspira todas as atividades humanas e que constitui a fonte oculta de todas as

---

<sup>10</sup> Inserção nossa

coisas grandes e belas'. (ARENDRT, 2001, p.217-218 apud TORRES, 2013, p. 79).

Como se vê, a pluralidade é uma das categorias que também ganha destaque nas reflexões arendtianas, haja vista ela desaguar em nossa capacidade criativa e em nossa condição singular.

Morin (2001 p. 108), ao defender a pluralidade como um dos insumos da democracia, reflete que “a democracia constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade”. Sendo assim, desconsiderar a pluralidade e insistir na homogeneização é um meio de sermos antidemocráticos. Ademais, a educação, para ser restaurativa, deve estar alicerçada, também, na pluralidade. Pluralidade como forma de acolhimento, de enxergar o outro, de ouvir e de ser solidário, enfim, pluralidade que não interdita.

No nosso texto constitucional, para além do Art. 1º, V, em que o pluralismo está estampado como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, visualizamo-lo, também, no Art. 206, III. Nele, ordena o constituinte que o ensino deve ser ministrado com base no “pluralismo de ideias [...]”. Fazendo coro ao constituinte, podemos observar que o legislador, por meio da dicção do Art. 32, IV na LDB, consagrou o respeito à pluralidade como um dos alicerces da formação básica para a cidadania, quando assim institui:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (BRASIL,2006).  
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Realcemos, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente que, mediante os artigos 15, *caput*, e o 16, incisos II e III, preconiza como proteção à criança e ao adolescente o direito à dignidade da pessoa humana, à liberdade, ao respeito à crença e à opinião, consagrando assim a inviabilidade da homogeneização:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.  
Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:



- I – Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II – opinião e expressão;
- III – crença e culto religioso; (BRASIL, 1990).

Pensamos não ser enfadonho explicitar que propugnamos que uma escola para ser restaurativa deve estar alicerçada, outrossim, no respeito à pluralidade, no acolhimento e, também, na solidariedade, fomentado fazeres diários em que tais fundamentos possam ser vislumbrados. Inspirando-nos, mais uma vez, nas ideias arendtianas, cabe-nos destacar que a autora defende que o lar e a escola são espaços pré-políticos. A escola seria um espaço que se interpõe entre o lar e o mundo, por isso que uma das utopias que a autora insta em rechaçar é a de que o mundo novo está sendo construído por meio da entrada das crianças na escola. Assim diz a autora: “O mundo em que as crianças estão a ser introduzidas, mesmo na América, é um mundo velho, quer dizer, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos [...]” (ARENDDT, 2004, p. 4). Não obstante, um mundo plural, um mundo de pessoas inventivas, capazes de agir e fazer do mundo velho um “novo” mundo. Sendo assim, como propõe a autora:

faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam a sua própria possibilidade de inovar (ARENDDT, 2011, p. 4).

Ancorada nessa reflexão, Arendt (2000) pondera que cabe à escola inserir as crianças nesse mundo velho e, para isso, um outro ingrediente necessário é a conservação. Isso nos envereda a debater o segundo pressuposto, citado pela filósofa, como o desencadeador da crise na educação, a saber, a psicologia moderna.

### 1.2.2 Da psicologia moderna

Inauguramos esse requisito arendtiano dando voz a Saviani e Duarte (2021) que, após 09 anos, mediante republicação do artigo “A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica”, apresentam a seguinte consideração:

Especialmente ao longo do século XX, o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas, a disputar a hegemonia do campo educativo: pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva *versus*

pedagogia libertadora, pedagogia passiva *versus* pedagogia ativa, pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência, pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica, pedagogia teórica *versus* pedagogia prática, pedagogia do ensino *versus* pedagogia da aprendizagem e, dominando todo panorama e, em certo sentido, englobando as demais posições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 45-46).

Contextualizamos que o pensamento dos autores foi construído quando da defesa deles à cautela que devemos ter no que se refere à adoção de determinadas correntes pedagógicas e, outrossim, à eficácia do resgate aos clássicos no processo de formação humana sedimentado na pluralidade, na autonomia, em que o acesso às referências paradigmáticas é *conditio sine qua non* para a formação humana. Como defendem os autores,

Em lugar de nos perdermos na disputa para saber quem está mais alinhado com as últimas novidades, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente, porque resistiu aos embates do tempo. (SAVIANI E DUARTE, 2021, p. 46-47).

Pois bem, depuramos que o artigo “A Crise na Educação”, sob autoria da Hannah Arendt, publicado há mais de 06 décadas, já denunciava o litígio entre as correntes pedagógicas e a ineficiência de determinadas inovações, apresentados por Saviani e Duarte (2021), conforme citação acima. Propugnamos, também, o quão clássico é o pensamento da autora já que, ao debater esse outro aspecto desencadeador da crise na educação, reflete que a psicologia moderna, com o fulcro de dar resposta às exigências de uma sociedade de massa, nos deixou o seguinte legado: a negligência na formação do professor e a perda da autoridade do educador que se configura por meio do desrespeito à tradição.

Seria essa mais uma faceta deste Estado Mínimo que tem ignorado a dignidade da pessoa humana como princípio para o exercício de nossa autonomia? Repetimos: o que se evidencia é uma indiscutível preocupação com uma formação aligeirada, precária e que atende aos interesses do que o mercado entende como formação necessária para atuar neste mercado. Valendo-nos, mais uma vez, das palavras de Dalmagro e colaboradores (2021, p. 153) “é nesse contexto que a educação como mercadoria aparece conectada e determinada pelos interesses do mercado financeiro, cuja valorização das ações tem seu lastro na exploração da força de trabalho”.

A propósito, Bruno (2011, p. 547), analisando como a educação tem sido utilizada no processo de reprodução da classe trabalhadora, mediante artigo intitulado “Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil”, apresenta a seguinte ponderação:

quanto mais se expandia a educação escolar, incluindo camadas mais vastas da classe trabalhadora, mais aumentava sua subordinação ao controle do capital. Não só se instituiu a obrigatoriedade da matrícula de crianças e jovens em idade escolar, como as escolas sob o controle dos trabalhadores, especialmente as de orientação libertária e anarquista, foram rapidamente fechadas e algumas vezes violentamente reprimidas pelos poderes constituídos. [...]. Assim, a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender as necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante (CLEAVER, 1981; BERNARDO, 1985; BRUNO, 1996 apud BRUNO, 2011, p. 547).

A autora apresenta, ainda, a seguinte consideração:

a massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporânea. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (BRUNO, 2011, p. 551).

Compreendemos que a massificação é um dos efeitos da pedagogia moderna. Ademais, a massificação impõe apenas uma democratização do acesso à escola sem que a escola se democratize, porquanto não tem o olhar voltado à pluralidade. Defendemos o acesso à educação para TODOS, todavia, defendemos, com igual vigor, uma educação de qualidade, verdadeiramente comprometida com a extirpação dos “entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 47). Denunciamos, ainda, que este Estado Mínimo de coisas, reverberado na educação mediante pedagogismos, precarização do ensino, formação mínima de professores e alunos e, também, homogeneização, fomenta as investidas mercadológicas.

Arendt (2000), quando da discussão da psicologia moderna como um dos desencadeadores da crise na educação, pondera que os professores, por terem perdido a sua

autoridade, não mais estão preparados e não mais preparam os seus alunos para a construção de conhecimento. Conhecimento democrático que enseja a criticidade dos educandos e a possibilidade de atuarem pluralmente. Essa reflexão nos induz a desaguar na essência do pensamento freireano que, a nosso ver, dialoga com o *amor mundi* defendido por Arendt.

Sem dúvidas, com esse propósito, ratificamos, luta pelo *amor mundi*; por meio de uma ação dialógica e alicerçada na pluralidade, ações, verdadeiramente democráticas, acolhem e se solidarizam com o OUTRO. Pavimentaremos a ampliação de nossa discussão, mediante esta citação de Freire (2019):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como consciência *intencionada* (sic.) ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2019, p. 94).

Seres vazios, receptáculos, transmissão de conteúdos, compartimento, depósito, especialização, fragmentação, dentre outros, são vocábulos que, considerando as nossas vivências e as nossas experiências, ainda direcionam, nos dias atuais, os pedagogismos. Tais expressões nos incitam a dialogar com Edgar Morin por meio do clássico “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”. As suas atuais reflexões nos apontam que

o conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico ... (sic.) é o próprio mundo (MORIN, 2001, p. 35).

Acreditamos não haver as dissonâncias que preconiza o autor a necessária integração dos saberes. Para isso, ele apresenta quatro ingredientes, quais sejam: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Com efeito, como elucida Morin (2001), a contextualização das informações ao gênero textual e à nossa realidade - sem prescindir da complexidade do conhecimento, porquanto inseparável da sociologia, da filosofia; da linguística; da psicologia, da afetividade; da história etc. - e, também, a apreensão do conhecimento sem desconsiderar a sua multidimensionalidade já que, como diz Morin (2001, p. 38) “a dimensão econômica,[...], está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; [...], a economia carrega em si, [...],

necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos” são norteadores de uma formação para a dignidade da pessoa humana.

Propugnando os saberes necessários à “Educação do Futuro”, ou melhor, à educação deste século, Morin (2001) considera que um dos desafios é que as nossas ações se alicercessem na antropoética, isto é, na ética do gênero humano. Sendo assim, é mister que a educação nos conduza a considerar a indivisibilidade do indivíduo, da sociedade e da espécie, que “são não apenas inseparáveis, mais coprodutores um do outro” (MORIN, 2001, p. 105).

O pensamento de Morin (2001) nos conduz a compreender que vivenciar a ética do gênero humano não é apenas nos responsabilizar pelas nossas escolhas, mas lutar para desenvolver em nós a nossa humanidade, humanidade esta que nos leva a desaguar no reconhecimento da humanidade do OUTRO, a reconhecer e a respeitar a pluralidade; pois a democracia vive de pluralidade, sendo assim, deve “conservar a pluralidade para conservar-se a si própria” (MORIN, 2001, p. 109).

Conforme assevera Arendt (2000, p. 6):

a influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a se ensinar. O professor – assim nos é explicado – é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é em ensino e não no domínio de um assunto particular. Como veremos mais adiante, esta atitude está, naturalmente, ligada a uma concepção elementar do que é aprender. Para além disso, esta atitude tem como consequência o facto de, no decurso dos últimos decênios, a formação dos professores na sua própria disciplina ter sido grandemente negligenciada, sobretudo nas escolas secundárias. Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que seus alunos. O que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor (ARENDDT, 2000, p. 6).

Em tempos pandêmicos, não podemos ignorar o que estamos vivendo, mais responsabilidades têm sido exigidas do professor e o aprender tornou-se ainda mais raso e deficitário. A mercantilização tomou conta e a virtualização da educação se fez presente, sendo que centenas de crianças, quando têm acesso à tecnologia, são colocadas em um ambiente de ensino frágil e “abandonadas aos seus próprios meios”.

É fato que historicamente a qualificação no capitalismo diz respeito à capacidade do trabalhador de realizar as tarefas requeridas pela tecnologia. Porém, nesta era pandêmica, a qualificação ganhou uma força tecnológica, pois a sua vertente está relacionada à capacidade

de uso das tecnologias. Tal imposição é sentida e vivenciada por estudantes e professores. Bruno (2011) já refletia que “A utilização crescente da tecnologia digital, a produção de material didático padronizado, as avaliações permanentes, assim como a produção em massa de professores com nível superior” (BRUNO, 2011, p. 557) foram e são um prenúncio desta realidade imposta pelo capital.

Como se vê, para além do desrespeito para com os recém-chegados, são, outrossim, infligidas aos professores responsabilidades que não lhes competem e saberes, também, estranhos à sua formação e às condições estruturais.

A crise na educação, a que se refere Arendt (2000), cujo pano de fundo foi a sua indignação em jogar nas costas de uma criança uma responsabilidade estatal não assumida, está escancarada neste cenário pandêmico.

O Estado, considerando a sua inércia em assumir o seu papel enquanto promovedor dos direitos sociais, joga nos ombros de professores, pais e crianças a sua responsabilidade pelo fomento de verdadeiras ações políticas que devem surgir entre os homens e se estabelecer como relação, porquanto - nos inspirando em várias reflexões arendtianas - é no mundo, compartilhado pela pluralidade, que a política se efetiva.

Vislumbramos que o desdobramento não será diferente do já vivenciado e denunciado por Arendt (2004), no artigo “Reflexões sobre *Little Rock*”. Isso porque, de acordo com a nossa compreensão, esta crise na educação que se petrifica na sua insustentabilidade é uma reificação desta face perversa do capitalismo cujos preceitos estão alicerçados no mercado e nas fragilidades: fragilidade de conhecimentos, fragilidade nas relações, fragilidade no respeito, fragilidade, sempre fragilidade.

Nesse contexto, outro pressuposto se faz presente, qual seja, o pragmatismo. Para sustentar a nossa reflexão acerca desse elemento, também, desencadeador da crise na educação, conforme Arendt (2000), realçaremos, na próxima subseção, principalmente, alguns artigos da LDB/1996.

### **1.2.3 Do pragmatismo**

Ainda nesse caminho de reflexão sobre a desídia estatal e a crise na pedagogia, cujos desdobramentos são: a marginalização dos fundamentos constitucionais, prescritos no Art 1º da CRFB/88 e, por conseguinte, a mercadorização do ensino, o que retrata o pragmatismo; é oportuno problematizar alguns enxertos e algumas supressões pelas quais a LDB/1996 tem

passado, desde a sua promulgação. Começamos ponderando certas alterações por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – lei 13.415/2017.

Consideramos que tal norma, como um projeto oriundo de uma relação de forças, cujos protagonistas são grupos econômicos e políticos privilegiados, retrata, em menor grau, a política já que, por meio de uma antipolítica nega a pluralidade e, conseqüentemente, a dignidade da pessoa humana, priorizando uma formação que atende o trabalho simples.

Fazemos coro a Dalmagro et al. (2020, p. 157), pois assim refletem:

Considerando que as atuais reformas da educação se pautam na formação para o trabalho simples, cabe caracterizá-lo pela sua natureza indiferenciada, mero dispêndio de força de trabalho que não exige educação complexa, diferenciada ou altamente qualificada [...].

O trabalho que é considerado mais complexo e elevado do que o trabalho médio é exteriorização de uma força de trabalho com custos mais altos de formação, cuja produção custa mais e, que, por essa razão, tem um valor mais elevado do que a força simples de trabalho (DALMAGRO et al., 2020, p. 157).

Compreendemos que as pesquisadoras realçam que o direito de uma formação ampla, contextualizada e, por que não dizer, inspirando-nos em Morin (2001), uma educação que considera o homem na sua integralidade, cujos conhecimentos produzidos não prescindem dos contextos, da multidimensionalidade e da complexidade, fora aniquilado com a reforma educacional.

Sem muito esforço, podemos demonstrar esse fazer utilitarista, mediante as seguintes transcrições:

Art. 35-A

§ 2º: A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017).

Observamos que no § 2º, Art. 35-A, embora o legislador tenha expresso a obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, problematizamos a sua essencialidade por não serem configurados como disciplinas, a exemplo de língua portuguesa e matemática, expressos no § 3º. Sendo assim, isso dá àquelas disciplinas um caráter acessório. É possível, também, interpretar que os “estudos e práticas de educação

física, arte, sociologia e filosofia” podem estar amalgamados em outras componentes privilegiadas pela lei, o que prescinde de uma formação específica para o seu ensino.

Desse modo, ao analisar o § 2º, Art. 35-A, percebemos, então, uma redução do conteúdo programático inerente a cada componente curricular e, outrossim, a não exigência de qualificação docente para a sua ministração, uma vez que pouco domínio é necessário para o que está aí vocalizado. Outra ponderação importante é que a apreensão de conteúdos clássicos e necessários que, no nosso entender, só devem ser ensinados por aquele que tem autoridade, ou seja, pelo licenciado naquelas disciplinas, substituída pela aquisição de conhecimentos simples, sem dúvidas, é uma forma de atender os interesses mercadológicos.

Realmente, como advertem, mais uma vez, Dalmagro et al. (2020, p. 160) “a ênfase no ‘básico’ permite enfraquecer disciplinas que, do ponto de vista do capital, são menos relevantes, senão, inconvenientes, como sociologia, filosofia, história, artes e mesmo educação física”. Ademais, refletimos que a supressão da lei 11.684/2008, porque prescrevia a obrigatoriedade das disciplinas filosofia e sociologia, não se deu de modo gratuito.

É importante lembrar que, há mais ou menos oito anos, pesquisadores, acadêmicos, educadores, escritores etc. comemoravam a reinserção da filosofia e da sociologia como disciplinas do currículo do ensino médio, vocalizada pela referida legislação ordinária. Todavia, acerca dessa medida, Severino (2014, p. 34) já anunciava:

Posições específicas, de inegável valor educacional, alcançadas pelas camadas organizadas da sociedade civil, graças à mobilização e a lutas insistentes, como foi o recente caso da reinserção da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio, não são suficientes para assegurar a organicidade de um projeto educacional emancipatório, comprometido com a construção histórica de uma autêntica cidadania (SEVERINO, 2014, p. 34).

Sem dúvidas, as ponderações de Severino (2014) nos induzem a refletir que esse ir e vir denunciam a forma fragmentada e casuística do fazer política. Decisões tomadas apressadamente, tendo em vista as conveniências momentâneas que desconsideram muitos dos princípios expressos na própria LDB/1996, retratam a (des)governança dos grupos que têm legitimidade para exercer certos tipos de poder.

Não podemos nos furtar de ponderar como a LDB/1996 tem se tornado um *franskeinstein*. Expliquemos melhor: tal norma, mediante as suas constantes alterações e, também, vagueza do seu texto, demonstra, em alguns artigos, contradições, porquanto os seus princípios são desconsiderados em detrimento dos interesses de grupos econômicos.



Problematizamos como o “pluralismo de ideias” – princípio explicitado no Art. 3º, III – pode ser fomentado caso uma disciplina como sociologia, por exemplo, tenha sido retirada. Perquirimos, também, como a “valorização do profissional da educação escolar” – princípio vocalizado no Art. 3º, VII – pode se efetivar caso os profissionais de sociologia, filosofia, artes e educação física tenham tido as suas disciplinas reduzidas a “estudos e práticas”.

Dando sustentação a essa linha argumentativa, vejamos o que está preconizado no Art. 36, § § 6º e 11, respectivamente:

§ 6º - A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas;

§ 11 - Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação (BRASIL, 2017).

Ressaltamos como esses textos vão na contramão daquilo que temos defendido sobre o que deve ser uma educação calcada no princípio da dignidade humana. É gritante como o que se encontra na ordem do dia é a produção.

Bauman (2010, p. 29), no livro intitulado “Capitalismo Parasitário e Outros Temas Contemporâneos”, ao fazer uma análise de como o capitalismo tem “pervertido” a educação, reflete que:

a ideia de que a educação pode consistir em um ‘produto’ feito para ser apropriado e conservado é desconcertante, e sem dúvida não depõe a favor da educação institucionalizada. Para convencer seus filhos da utilidade do estudo, pais e mães de outrora costumavam dizer que ‘aquilo que você aprendeu ninguém vai poder lhe tirar’. Esta talvez fosse uma promessa encorajadora para os filhos deles, mas, para os jovens contemporâneos, deve representar uma perspectiva horripilante (BAUMAN, 2010, p. 29).

Com efeito, tal argumento não mais se sustenta, pois temos introjetado uma educação para a produção que transcende o ensino básico. Estamos tão focados em resultados que muitas

vezes não fazemos uma autorreflexão de como temos favorecido essa essência do “mundo líquido-moderno” em que a solidez do conhecimento é uma ameaça à produtividade.

Afirmamos que esse quadro revela uma aguda crise na educação e da educação, já denunciada por Arendt (2000); realmente, em outro contexto, mas que não deixa de ser uma crise, tendo em vista, também, este elemento, pragmatismo, visualizado pela filósofa.

Convém salientar que a referida filósofa, quando da sua discussão acerca do pragmatismo, fez a seguinte consideração:

considera-se pouco importante que o professor domine a sua disciplina porque se pretende compelir o professor ao exercício de uma atividade de constante aprendizagem para que, como se diz, não transmita um ‘saber morto’, mas, ao contrário, demonstre constantemente como se adquire esse saber. A intenção confessada não é a de ensinar um saber, mas a de inculcar um saber-fazer. (ARENDR, 2000, p. 7).

Pensamos não ser forçoso elaborar que foi justamente esse saber-fazer, vocalizado por Arendt (2000), que se configura em uma educação para a utilidade.

Com efeito, a filósofa ia de encontro a um ensino em que ao professor eram impostos conteúdos e técnicas a serem seguidos e disseminados em todas as suas turmas. Como corolário, esse “disciplinado” professor impunha à sua turma um tipo de ensino que, muitas vezes, ele não dominava, ou melhor, técnicas deviam ser utilizadas pelo professor; conteúdos rasos já vinham determinados em materiais didáticos sem a sua participação, cabendo, assim, ao docente transmiti-los e ao discente recebê-los.

Sem dúvidas, essa mercadorização intraescola já vinha sendo profetizada por Arendt (2000) mediante esta nomenclatura, repise-se, o pragmatismo.

Severino (2014), há mais ou menos uma década, quando analisou as modificações da LDB/1996, dizia:

Em cada uma dessas ações, acaba prevalecendo a estranha lógica do pragmatismo governamental, certamente apoiado nas políticas impositivas procedentes dos organismos internacionais de financiamento do país, tudo envolvido no caldo ideológico do neoliberalismo totalmente atrelado á concepção tecnicista e pragmática da formação humana, ou seja, vista apenas como preparação funcional do mercado de trabalho (SEVERINO, 2014, p. 34).

Necessário recobrar que no nosso texto constitucional, Art. 205, *caput*, quando o constituinte fez a prescrição abaixo transcrita deixou, sem dúvidas, consignado, para além da

consagração da sua universalidade, o seu caráter formativo e transformador, visando à autonomia do ser humano. Vejamos a preceituação:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Nesse contexto, defendemos que o direito à educação deve ser pensado e projetado através de políticas públicas que ampliem cada vez mais, não apenas a universalidade, mas, também, a qualidade.

Trata-se de um reconhecimento programático, mediante realização progressiva, que foram instituídos – programação e progressividade – inclusive, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC.

É oportuno realçar que há um inequívoco alinhamento entre o PIDESC e a CRFB/88, sendo preconizado, pelos Estados-Membros, signatários do PIDESC, a seguinte regra esculpida no Art 5º:

2. Não se admitirá qualquer restrição ou suspensão dos direitos humanos fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer país em virtude de leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob pretexto de que o presente Pacto não os reconheça ou os reconheça em menor grau (PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1966).

De acordo com essa dicção, é clara a insubmissão do Brasil, porquanto, também, signatário, do que aí está prescrito. Isso foi - acreditamos e nos esforçamos para isso - claramente demonstrado por meio de poucas alterações demarcadas em alguns parágrafos nesta seção, através das ilustrações de alguns artigos da nossa LDB/1996.

Finalizamos dizendo que os três pressupostos arendtianos – desrespeito aos educandos; psicologia moderna e pragmatismo – fomentaram a crise na educação da América do Norte e, também, por que não dizer, a nossa. Desse modo, podemos ponderar que normatizações como, por exemplo, a BNCC, não são políticas públicas, mas obras e fabricações, pois privilegiam o interesse dos grupos dominantes e tornam a educação insustentável.

## **2 PENSANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS: PODER, VIOLÊNCIA E JUSTIÇA RESTAURATIVA**

Nesta seção, debruçamo-nos sobre as políticas públicas mediante três categorias: poder; violência e justiça restaurativa. Destacamos que consideramos a relevância desses institutos para a consecução do nosso quarto objetivo específico, repise-se, “refletir sobre alguns aspectos da educação básica e da justiça restaurativa”.

Em que pese essa clareza, talvez, por uma limitação nossa, pensamos ser mais inteligível o seu debate em subseções separadas, pois, também, para além da didaticidade, ponderamos ser necessária uma socialização individual das discussões feitas pelos escritores aqui referenciados.

Ressaltamos que ter uma direção sobre o que os filósofos, os sociólogos, os linguistas, os juristas etc. bem como os pesquisadores pensam acerca dessas categorias tem nos municiado a captar as sinalizações dos nossos informantes, materializadas nas teses e nas dissertações que pesquisamos. Além disso, obviamente, essas inspirações têm nos guiado a explicitar como “a análise da relação entre a educação básica e a justiça restaurativa pode potencializar a emergência de referências que servem para a estruturação da teoria substantiva sobre Educação Restaurativa”.

Esclarecemos que embora o nosso alicerce esteja na “fala” dos nossos informantes, pensamos que a consolidação do pensamento de pesquisadores que reputamos renomados será, igualmente, o insumo para a nossa teoria substantiva. Reafirmamos que na TFD nada obsta em se usar a literatura, em todas as fases da pesquisa, conforme preconizam Strauss e Corbin (2008).

Feitos esses esclarecimentos, comecemos, então, a debater, respectivamente, poder, violência e justiça restaurativa, o que não prescindirá, repetimos, de uma interação com as categorias políticas públicas e educação básica.

### **2.1 PODER E O SEU EXERCÍCIO NAS POLÍTICAS**

Fomentar um debate sobre o poder a partir de sua interface com as políticas públicas justifica-se porque consideramos que esse instituto perpassa, ou melhor dizendo, encontra-se presente, em todas as relações interpessoais, mesmo sendo mais evidenciado em alguns casos e/ou, outrossim, sendo, em algumas situações, estreitamente atrelado à verticalização, a cargos e/ou a pessoas.

Esclarecemos que consideramos a ubiquidade do poder, independente das relações que são mantidas, de quem o utiliza, de como ele é exercido e dos seus desdobramentos.

Anunciamos que essa nossa construção se inspirou, também, na voz foucaultiana, demarcada, com mais vigor, na sua fase genealógica.

É importante contextualizar o que diz o próprio Foucault (2019, p. 268):

Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anticiências [...]. Pouco importa que a institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, em um aparelho político com todas as suas aferências, como no caso do marxismo; são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater (FOUCAULT, 2019, p. 268).

É assim, na fase denominada genealógica<sup>11</sup>, que Foucault desnuda as relações de poder, a fim de perscrutá-las como um fenômeno que circula, cujo funcionamento e exercício se dão em rede.

No livro “A Verdade e as Formas Jurídicas”, embora o objetivo imediato foucaultiano foi evidenciar como acessar a verdade - outras verdades ditas por outros sujeitos -, através do confronto com o que estava reificado, utilizando, para isso, a história de Édipo; Foucault (2005) nos conduz à seguinte elaboração: ampliação de nossa lente para desnudar verdades marginalizadas, mediante oposição a uma verdade cristalizada que era vociferada por quem detinha o poder tirânico.

Nessa toada, o filósofo, para além de desvelar como se dá a produção das verdades, ministra sobre a cisão do poder e do direito.

Na narrativa de Édipo, esse deslocamento ficou evidente quando do direito que se concedeu a uma testemunha de opor outra verdade à dos próprios senhores.

Em que pese esse objetivo imediato, no nosso sentir, Foucault (2005), também, estabeleceu um liame entre o conhecimento, a política e o poder, ou melhor, o seu exercício.

---

<sup>11</sup> Ahamos oportuna a compreensão de Veiga-Neto sobre a genealogia foucaultiana, a saber, “conjunto de procedimento úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente”. (VEIGA-NETO, 2007, p.59)

Por isso que ele nos convocou a interagir com o conhecimento e a compreender a sua tessitura, escrutinando como se dão as relações de luta e de poder. Observemos esta vocalização:

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns sobre os outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreenderemos em que consiste o conhecimento (FOUCAULT, 2005, p. 23).

Reputamos não haver muitas querelas que, ao falar sobre o conhecimento, Foucault (2005) chama a nossa atenção para o seu caráter polêmico e estratégico; rechaçando, dessa forma, a sua derivação da natureza humana e explicitando que só há conhecimento sob a forma de um certo número de atos, “diferentes entre si e múltiplos, em sua essência, atos pelos quais o ser humano se apodera violentamente de um certo número de coisas, reage a um certo número de situações, impondo-lhes relações de força” (FOUCAULT, 2005, p. 31).

E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento. História política do conhecimento, dos fatos de conhecimento e do sujeito do conhecimento (FOUCAULT, 2005, p. 49).

Além de relacionar conhecimento e poder, Foucault, igualmente, constrói a sua argumentação problematizando como por meio do discurso utilizamos o nosso poder. Evidencia-se isso na aula inaugural, pronunciada no Collège de France em 02 de dezembro de 1970 – obra que sinaliza a sua transição da fase arqueológica para a genealógica – momento em que Foucault (2012) realça, também, como são exercidos o cerceamento e o controle dos discursos. Na ocasião, ele apresentou a seguinte hipótese:

Eis a hipótese que gostaria de apresentar esta noite, para fixar o lugar –ou talvez o teatro muito provisório – do trabalho que faço: suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. [...] Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo dos três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

Na mesma linha, ou melhor, fazendo uma análise de como por meio do discurso exercemos o nosso poder e/ou abuso de poder, Dijk (2010) reflete que as práticas discursivas atravessam e são atravessadas por um saber que perpassa os diversos níveis e estruturas institucionais, criando possibilidades de readequação ao/do contexto, através da atualização do discurso.

No livro “Discurso e Poder”, o referido autor vocaliza que

tanto nas interações institucionais quanto nas interações do dia a dia, essas relações de poder podem ser estruturalmente exercidas pelos membros dos respectivos grupos dominantes. Como no caso dos membros institucionais, os membros de um grupo dominante podem fazer provir o poder exercido pessoalmente do poder geral do grupo a que pertencem. O efeito sobre o discurso, nesses casos, se mostrará particularmente óbvio no controle desigual do diálogo, da troca dos turnos, dos atos de fala, da escolha de tópico e de estilo (DIJK, 2010, p. 55).

Nesse entrelaçamento contextual, sem perder de vista a nossa categoria – “poder” – e perseguindo, ainda, as ideias foucaultianas, no capítulo 11 do livro “Microfísica do Poder”, Foucault (2019) nos apresenta o seguinte questionamento:

O que é o poder, ou melhor – pois a questão o que é o poder seria uma questão teórica que coroaría o conjunto, o que eu não quero – quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, os diversos dispositivos de poder que se exercem em níveis diferentes da sociedade, em domínios e com extensões tão variados? Creio que a questão poderia ser formulada assim: a análise do poder ou dos poderes pode ser, de uma maneira ou de outra, deduzida da economia? (FOUCAULT, 2019, p. 272).

Considerando a elaboração dessas perguntas, formalizadas na conferência intitulada “Genealogia e Poder”, esse filósofo pavimenta a sua problematização, a fim de transcender a ideia de poder relacionada a cargos, política, economia etc. Sendo assim, sob o título “Soberania e Disciplina” – conferência proferida em 14/01/1976, sete dias após o “Curso Genealogia e Poder” – ele apresenta a seguinte provocação:

De que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que, em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 2019, p. 279).

Embasados, também, nas fontes aqui apresentadas, consideramos a inafastabilidade do poder nas relações interpessoais. Por isso compreendemos que a produção, a acumulação e a circulação de poder, mediante as diversas manifestações discursivas, sempre acontecem. Todavia, em que pese a presentificação destas substantivações – produção, acumulação e circulação – serem próprias das relações interpessoais, isso não é um salvo-conduto para o estabelecimento do abuso de poder.

Pensamos que pode existir um “tabu do objeto” ao se compreender o poder como uma forma de evidenciar, também, a autoridade. Arendt (2004, p. 28), no capítulo II do livro “Da Violência” nos diz que “‘poder’, ‘força’, ‘autoridade’, e, finalmente, ‘violência’” são fenômenos distintos e diferentes entre si, conforme se pode verificar nas discussões a seguir:

A “autoridade”, relativa ao mais indefinido desses fenômenos e, portanto, como termo, objeto de frequente abuso, pode ser aplicado às pessoas (sic) existe a autoridade pessoal, como por exemplo, na relação entre pai e filho, entre professor e aluno – ou pode ser aplicado a cargos, como por exemplo, ao senado romano (*auctoritas in senatu*) ou nos cargos hierárquicos da igreja (pode um sacerdote conceder absolvição válida ainda que esteja bêbado). A sua característica é o reconhecimento sem discussões por aqueles que são solicitados a obedecer; nem a coerção e nem a persuasão são necessárias. (Um pai pode perder a sua autoridade seja por bater em seu filho seja por discutir com ele, isto é, seja por comportar-se como um tirano ou por tratá-lo como igual.) Para que se possa conservar a autoridade é necessário o respeito pela pessoa ou pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e a maneira mais segura de solapá-la é a chacota (ARENDR, 2004, p. 28).

Igualmente merece destaque a elucidação que Boneti (2018) apresenta sobre a legitimidade da autoridade. No capítulo intitulado “O Novo Debate: processos sociais e educativos na contemporaneidade e a revisão dos fundamentos teóricos clássicos das políticas educacionais e da ação da escola”, que integra o livro “Sociologia da Educação no Brasil: do debate clássico ao contemporâneo”, esse pesquisador provoca uma reflexão sobre a indisciplina, a insurgência e o desrespeito à autoridade na educação. Tais fenômenos, analisados



por Boneti (2018), são contextualizados mediante a sua percepção do hiato existente entre o que foi instituído e o real do mundo da vida. Assim salienta o autor:

Se outrora, na sociedade tradicional, a autoridade era instituída utilizando a imagem do Sagrado ou mesmo da tradição, como era o caso da autoridade do eclesiástico, do professor, dos pais etc. onde residia Moral e Ética, na sociedade moderna, especialmente na atualidade, a autoridade é medida pela capacidade funcional e mérito, quando Moral e Ética toma outra configuração, o da funcionalidade no que se configura a legitimidade da autoridade. Isto explica que na atualidade, todo momento, o mérito da autoridade na escola é questionado (BONETI, 2018, p. 135).

Essa elaboração bonetiana nos encoraja a citar um aspecto perdido na voz de Arendt (2004), de acordo com o nosso sentir, qual seja, a horizontalidade como elemento intrínseco à legitimidade da autoridade. Inspirando-nos nas reflexões bonetianas, independentemente do tipo de relação mantido entre as pessoas, a verticalização de preceituações; materializadas em regras, normas, costumes etc.; só pode ter como desdobramentos as suas inobservâncias e/ou os seus questionamentos.

Reelaboremos sem nos descuidar do que defendemos: a conservação da autoridade, porque relacionada à pessoa ou ao cargo só pode ter como desdobramento o engessamento dos sujeitos mediante “passividade e do não protagonismo” (BONETI, 2018, p. 134). Nesse contexto, logo, quando do “desrespeito” à pessoa e/ou ao cargo, “o que estão em jogo não é a autoridade em si, mas a sua legitimidade uma vez que não estabelece conexão com o mundo da vida do sujeito” (BONETI, 2018, p. 134).

Veiga-Neto (2007), ao discutir no livro “Foucault e a Educação” o segundo domínio foucaultiano intitulado “O Ser-Poder”, afirma:

o poder entra em pauta como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em sua rede”. Foucault cuida para que suas análises genealógicas nem reifiquem o poder, nem o tomem antecipadamente como algo que emana de um centro – como o Estado, por exemplo. (VEIGA-NETO, 2007, p. 62).

Valemo-nos dessa citação, também, e, mais uma vez, da lente bonetiana para reforçar o nosso posicionamento sobre o que chamamos de imunidade da autoridade que se configura, assim, em abuso de poder. Com isso, queremos dizer que, quando há questionamentos acerca de como se dá o exercício da autoridade de pessoas que exercem determinados cargos como, por exemplo, na escola, vociferam-se denúncias de ações antidemocráticas porquanto

autocentradas, conservadoras e ilegítimas. Defendemos que a autoridade que emana do centro como se fosse algo cristalizado é ilegítima e se configura, também, em abuso de poder. Igualmente, conforme já escrevemos, o poder conservador que insiste em se perpetuar, independentemente de quais motivações e por quais grupos, também se configura em abuso de poder.

Sem dúvidas, tais práticas de abuso de poder às quais nos referimos podem estar materializadas em ações políticas presentes nas mais diversas instituições. Na educação, por exemplo, pensamos que abusos são notórios quando da imposição de regras, materiais didáticos e outros mecanismos que insistem em homogeneizar as pessoas, que não são permeáveis às singularidades e não aceitam a pluralidade.

Merecem destaque, neste contexto, as seguintes ponderações de Boneti (2007, p. 55) sobre a complexidade que envolve as políticas públicas:

O projeto do capitalismo globalizado se constitui também de um agente definidor de políticas públicas de um país, isso porque este procedimento envolve uma correlação de forças de âmbito internacional, na qual figuram interesses econômicos e políticos (BONETI, 2007, p. 42).

As políticas públicas também podem ter a finalidade de apenas manter o grupo dominante no poder, fortalecendo os regionais como estratégia de fortalecimento do grupo dominante nacional (BONETI, 2007, p. 54).

Esclarecemos que demarcamos tais pensamentos com o propósito de realçar que os diferentes agentes definidores, quando da elaboração das políticas públicas, podem se relacionar tendo como fim a monopolização dos seus interesses e /ou a confrontação dessa monopolização. Sendo assim, tais envolvimentos não estão abstraídos do poder. Todavia, nas primeiras, tomando agora como ilustração o pensamento bonetiano explicitado na página anterior, mediante a transcrição das páginas 42 e 54 do livro “Políticas Públicas por Dentro”, vemos o seguinte: um fazer política em que o abuso de poder se impõe sob a forma de manutenção do projeto capitalista e do fortalecimento dos grupos dominantes.

Em que pese essas formas impositivas e abusivas, captamos, que agentes outros, contrários à conservação do poder, exercem-no reivindicando, assim, a sua tessitura e circulação. Isso, também, retrata toda essa complexidade que envolve a elaboração e a instituição das políticas públicas. Boneti (2007) pontua que “estes outros agentes participantes dessa correlação de forças, certamente não com tanto poder de barganha como as representações das elites econômicas, têm, no entanto, peso considerável na elaboração e instituição das políticas públicas” (BONETI, 2007, p. 62).

Considerando esta elaboração o que temos dito é que a forma como se dá o exercício do poder, o que há “por dentro dele” e como ele se materializa podem se configurar um abuso de poder. Mesmo correndo o risco de estar sendo redundantes e enfadonhos, vamos socializar a seguinte reflexão de Ira, em entrevista concedida aos professores Alexandre Saul e Ana Maria Saul, sobre a visão freireana do poder:

Paulo saw teacher-training for critical practice involving a study of power in society, particularly the capitalist power to regulate mass education, by enforcing required textbooks and testing regimes. He called this centrally-controlled curriculum a “limit situation” to liberating education against we invent “limit-acts”. The dominant or traditional curriculum masks the class-based power relations which they serve, so the task of the critical teacher is to find ways to effectively reveal what is hidden. The educator who is becoming a critical teacher recognizes, then, that education is unavoidably, a form of politics, that is, a site of power relations involving how should schooling shape students into becoming people who shape their world.<sup>12</sup> (SHOR; SAUL; SAUL; 2016, p. 299).

Tal remissão ao pensamento freireano coaduna com esta exposição aqui elaborada. Na educação, tecem-se, também, relações de poder que podem ser autocentradas e/ou transformativas. Depuramos assim que a educação é, inevitavelmente, uma forma de política, isto é, um envolvimento de relações de poder que visam à transformação dos alunos para que se tornem pessoas que transformem o mundo.

Todavia, em que pese essa clareza, conforme já demarcado no nosso capítulo sobre a educação, temos visto manifestações de movimentos em capitais extra e intraescola. Na oportunidade, dissemos que tais ações apolíticas refletem a lógica capitalista. Como explicitam (SHOR; SAUL; SAUL; 2016) tais práticas são uma forma do poder capitalista de regular a educação pública e de manifestar o seu fazer política. Sendo assim, essa forma descompensada e egoísta do capitalismo de definir políticas públicas e de se manter no poder vociferam o seu abuso de poder.

---

<sup>12</sup> Paulo via o treinamento de professor para práticas críticas envolvendo um estudo de poder na sociedade, particularmente o poder capitalista para regular a educação das massas, por meio do requerimento de livros didáticos e testes. Ele chamava esse currículo centralizado de “uma situação limite” para liberar a educação contra o que chamamos de “situação limitante”. O currículo dominante, ou tradicional, mascara as relações de poder em classes que eles causam, logo a missão do professor crítico é achar maneiras efetivas de revelar o que está escondido. O educador que está se tornando um professor crítico reconhece, assim, que a educação é inevitavelmente, uma forma política, isto é, um local de relações de poder envolvendo como a educação deve formar os alunos a se tornarem pessoas que podem mudar o mundo. (Tradução nossa).

A propósito, Boneti (2012), no artigo “As Políticas Públicas no Contexto do Capitalismo Globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos”, apresenta-nos uma lúcida reflexão acerca de como a concepção das políticas públicas, fundamentada na Razão Moderna, pode estar contaminada pela lógica capitalista. Tal alicerce, como bem reflete Boneti (2012), pode ter como desdobramento “a técnica como parâmetro de referência de verdade, quando se apresentavam como agentes definidores basicamente o meio produtivo e o Estado” (BONETI, 2012, p. 17).

Realmente, tal lógica não é solidária, não considera a pluralidade, sendo, dessa forma, refratária à democracia. Nas palavras de Arendt (2004, p. 27):

“o ‘poder’ corresponde à habilidade humana de não apenas agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome (ARENDDT, 2004, p. 27).

Tal reflexão nos diz que o poder não é alheio à democracia e nos convoca a mencionar a nossa CRFB/88, quando da sua explicitação, em alguns artigos, sobre o exercício do poder, como, por exemplo, no Art. 1º, § único e no Art. 2º *caput*, a seguir transcritos:

Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.  
Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário (BRASIL, 1988).

Mediante as determinações do Art. 1º, § único e no Art. 2º *caput*, pensamos não haver querelas que a visão de poder aí declarada pelo nosso constituinte originário está em consonância com a defesa arendtiana de poder como união e “acordo” de vontades. Ponderamos, ainda, que essa concepção vai ao encontro daquilo que temos repisado como circulação do poder para ser poder. Em outras palavras, a circulação de poder é uma das facetas da democracia que não dispensa a rotatividade, a pluralidade, o acolhimento e o respeito, porquanto avesso à concentração que se configura na antidemocracia e no abuso de poder.

Ainda em relação às determinações do Art. 1º, § único e no Art. 2º *caput*, vemos que o constituinte institui dois ingredientes necessários para o exercício do poder, quais sejam, a independência e a harmonia. Sem dúvidas, não podemos deixar de concordar com a necessidade de serem encapsuladas independência e harmonia para a caracterização do poder e,

consequentemente, para o seu exercício. A primeira nos garante autonomia e a possibilidade de nos singularizar; a harmonia, por sua vez, nos possibilita, para além de uma convivencialidade com a pluralidade, respeito às decisões e ao espaço do outro.

## 2.2 VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIAS, VIOLÊNCIA ESCOLAR

Vítima de estupro coletivo em Salvador é motivo de chacotas na escola, ‘oh lá, aquela ali’ (Disponível em: <https://blogdovalente.com.br/cidades/2022/08/vitima-de-estupro-coletivo-em-salvador-e-motivo-de-chacotas-na-escola-oh-la-aquela-ali/>; Acesso em: 30/08/2022)

Menina de Salvador estuprada por quatro pessoas sofreu *bullying* na escola após crime. (Disponível em: <https://www.estadodabahia.com.br/noticia/21575/menina-de-salvador-estuprada-por-quatro-pessoas-sofreu-bullying-na-escola-apos-crime>. Acesso em: 03 de setembro de 2022)

Adolescente de 12 anos vítima de estupro coletivo na BA saiu da escola após ‘virar chacota’ entre os suspeitos, diz pai da jovem; (Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/08/12/adolescente-de-12-anos-vitima-de-estupro-coletivo-na-ba-teve-que-sair-da-escola-apos-virar-chacota-entre-os-suspeitos-diz-pai-da-jovem.ghtml>; Acesso em: 30 de agosto de 2022).

O crime aconteceu fora da escola. Segundo a TV Aratu, no entanto, a vítima estava dentro do colégio quando outra aluna fez uma chamada, em vídeo, para um rapaz fora da instituição. Ela o questionou se ele já teria ficado com a menina. (Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/menina-de-12-anos-e-estuprada-por-colegas-de-escola-no-suburbio-de-salvador/>; Acesso em: 07 de setembro de 2022).

Ao se fazer uma rápida consulta no *Google*, não é difícil encontrar essas publicações com as chamadas supracitadas, referentes a um estupro coletivo, cometido por três adolescentes e um jovem maior, no dia 20 de junho de 2022. A vítima do crime é uma adolescente de 12 anos. Mediante uma pesquisa mais detalhada, visualizamos as seguintes informações: 1) a adolescente já estava sofrendo *bullying*, antes do acontecimento do estupro; 2) dos quatro ofensores, dois frequentam a mesma escola onde a vítima estudava; 3) a adolescente, quando do cometimento do crime, estava em frente à escola, onde ela estudava; 4) após o crime, a adolescente continuou sofrendo *bullying*, porém, dessa vez, alguns dos suspeitos conduziam o escárnio apontando-a como o objeto do seu ato infracional.

Introduzimos este capítulo com esses enunciados, a fim de não apenas sustentar a relevância de nossa problemática, mas, também, a produtividade de nossa teoria substantiva para o que denominamos a Educação Restaurativa. Tais chamadas nos provocam, também, a

tecer o seguinte questionamento, sucedido por nossa hipótese: a) se a adolescente já estava sofrendo *bullying*, por que a escola não agiu? Se considerarmos que a escola tenha se mobilizado, certamente suas ações não foram eficientes.

Esses dados nos levam, ainda, a ponderar o estado de insegurança que temos vivido. A escola, que deveria ser um lugar de tranquilidade e de segurança, há muito tempo demonstra a sua fragilidade, também, nesse quesito.

Charlot (2002, p. 432), no artigo sob o título “A Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”, afirma que, embora a violência na escola não seja um fenômeno novo, percebe-se que ela tem assumido formas novas.

Constatamos isso, por exemplo, na tese de Cagliari (2014), cuja problemática é sobre a forma como o *bullying* virtual, isto é, o *cyberbullying* tem adentrado o universo educacional. Na sua investigação, a autora esclarece:

o *cyberbullying* cresce a cada dia, variando de idade, não havendo distinções de gênero, mas é muito comum entre crianças e adolescentes que se comunicam virtualmente, fora do ambiente escolar. As crianças e os adolescentes são o principal alvo desse fenômeno porque a internet é parte integrante no seu desenvolvimento (CAGLIARI, 2014, p. 78).

Sabemos que, mesmo tendo essa particularidade de transcender o ambiente escolar, via de regra, tal tipo de agressão é uma evolução do *bullying*, tendo assim o seu início dentro da escola. Pensamos, também, que, considerando a possibilidade de alcançar muitas visualizações e da continuidade das agressões, o *cyberbullying* pode ser mais potente, pois os agressores, via de regra, para além de utilizar perfis e contas falsas, se valem da tecnologia com o objetivo de potencializar outras formas de atos violentos, o que pode evoluir para crimes.

É importante citar a seguinte preconização da lei 13.185/2015 que “Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)”, contida no § único do Art. 2º:

Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (BRASIL, 2015).

Ponderamos, com base, não apenas nas 22 pesquisas que analisamos, mas, também, em divulgações feitas pela mídia, como a do caso que citamos para introduzir esta subseção, que essa forma estatal de fazer política é, no mínimo, inócua.

Voltando a Charlot (2002, p. 432-433), quando das suas considerações acerca das novas formas pelas quais a violência na escola tem se manifestado, ele apresenta alguns ingredientes que podem ser assim formalizados: a) formas mais graves de violência; b) redução da faixa etária das crianças e jovens envolvidos nos fatos de violência; c) aumento do número de “intrusões externas” nas escolas, o que significa a permeabilidade da escola para a entrada de agressores/ instrumentos de crime/ facções; e d) as pessoas que estão na escola, ou melhor, nos bairros mais violentos, se sentem, constantemente, sobressaltadas.

Ao analisarmos os agravantes, apresentados por Charlot (2002), os quais contribuem tanto para o aumento quanto para o surgimento de novas formas de violência nas escolas francesas, chegamos à conclusão de que, sem dúvidas, não é necessária uma acurada pesquisa com o fim de corroborar que as constatações anunciadas por Charlot (2002), há vinte anos, no contexto educacional da França, aplicam-se não só ao nosso país, mas ao mundo.

Um relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e pelo Instituto de Prevenção à Violência Escolar da Universidade de Mulheres Ewha, apresentado no Simpósio Internacional sobre Violência Escolar e Bullying, no ano de 2017, em Seul, forneceu o seguinte panorama sobre esse fenômeno:

Segundo a pesquisa de opinião do U-Report/SRSG-VAC realizada pelo UNICEF em 2016 sobre a experiência do bullying, e à qual responderam 100.000 jovens de 18 países, entre aqueles que vivenciaram o bullying, 25% relataram ter sofrido esta forma de violência devido à sua aparência física, 25% devido à sua orientação sexual e gênero e 25% devido à sua etnia e nacionalidade. (Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2018-UNESCO-Relatorio-Violencia-Escolar-e-Bullying.pdf>; Acesso em: 09/09/2022).

Esses dados nos orientam à seguinte elaboração: o desrespeito à pluralidade é estrutural. Acreditamos ser relevante recobrar, aqui, que na nossa seção sobre a educação, apresentamos os pressupostos arendtianos sobre a crise na educação, na América do Norte, cujo elixir, para as problematizações da filósofa, fora a forma que, naquela época, tentou-se solucionar a “inclusão” de uma adolescente preta, de doze anos, em uma escola para brancos.

Além disso, também, reafirmamos as considerações de Arendt sobre a inoperância estatal no que se refere à inclusão de crianças negras em escolas para brancos; a inabilidade da escola de acolher essas crianças; e a violência que a adolescente de 12 anos sofreu, no seu primeiro dia de aula, em uma escola para brancos.

Os dados supracitados nos enveredam, outrossim, a pensar nessas manifestações de violência por conta do desrespeito à pluralidade. Compreendemos que a homogeneidade retroalimenta a violência. Em outras palavras, pensamos que as nossas idiossincrasias constituem a nossa essência plural. Logo, independente de fazermos parte da minoria dos economicamente privilegiados; independente do nosso diploma, independente do nosso trabalho, somos, também, gays, homens, mulheres, bissexuais, heterossexuais, transexuais, pretos, brancos, pardos, idosos, crianças, jovens, surdos, cegos etc. etc., mas, acima de tudo, somos pessoas. Todas essas características pertencentes a nós, seres humanos, nos fazem plurais e únicos. Por isso que ações que insistem em invisibilizar a nossa essência constituem um ato de violência.

Sem dúvidas, tais aculturações, negações, expropriações dizem respeito à reflexão bourdieusiana denominada como violência simbólica. Por isso que tecemos esta afirmação, repise-se: a homogeneidade retroalimenta a violência.

Na educação, consideramos que as diferentes formas de violência são evidenciadas, em maior e/ou menor grau, mediante ações desrespeitosas que acontecem entre aluno e aluno, aluno e professor, professor e aluno, professor e professor, aluno e funcionário, funcionário e aluno, funcionário e funcionário, funcionário e professor, pai e professor, direção e pai etc. etc. etc.

Essa miopia, que insiste em não perceber o outro, converte-se, também, em ações de inclusão. Isso porque, sob o argumento de “incluir” aqueles que não coadunam ou que não possuem características físicas, pensamentos, cultura etc., de acordo com o que é ditado pela classe dominante, instituem-se normatizações a serem seguidas.

Boneti (2008), no artigo “Exclusão, Inclusão e Cidadania no Ideário Neoliberal”, analisa a problemática da exclusão na lógica neoliberal e como, mediante um “contrato social” em que as partes não discutem os seus termos, são estabelecidos programas de inclusão social com o fim de proporcionar o acesso aos bens e aos serviços disponíveis pelo Estado. Todavia, nesse diapasão, quem não consegue se “apropriar” de tais disponibilidades é porque não foi capaz.

Esse sociólogo pensa a exclusão não como uma categoria de análise, mas como uma problemática social. Ele nos diz que

a noção de exclusão social aparece quando, no contexto social, tornou-se impossível a formalização do vínculo com a produção da maioria da população, como outrora, quando se permitia a existência de grupos sociais homogêneos. Assim a noção da exclusão social aparece exatamente no momento em que o sistema econômico quebra essa homogeneidade, impondo um processo de individualização (BONETI, 2008, p. 20-21).



Em relação aos excluídos, Boneti (2008) argumenta:

são mais precisamente coleções de indivíduos separados de seus pertencimentos coletivos, entregues a si próprios, e que acumulam a maior parte das desvantagens sociais: pobreza, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, grande exposição a todos os riscos de existência etc. (BONETI, 2008, p. 21).

Acrescentemos que esses grupos de indivíduos que constituem a maioria dos brasileiros possuem essas expropriações, mas, acima de tudo, possuem as suas individualidades. Aliás, repetimos: todos nós possuímos as nossas singularidades que nos tornam seres únicos.

A propósito, inspirando-nos em muitos dos escritos de Arendt, pensamos que ações homogeneizantes são, também, fabricações que visam à nossa reificação. Ponderamos ainda, conforme Arendt (2018, p. 21), que o dever ser da política deveria ter como base a pluralidade dos homens. Porém, como afirma a pensadora em um dos seus fragmentos, datado de 1950, sob o título “O que é Política”, “a falta de profundidade de pensamento não revela outra coisa senão a própria ausência de profundidade, na qual a política está ancorada” (ARENDR, 2018, p. 21).

Essa falta de profundidade, com efeito, leva à cegueira do outro, o que tem viciado a proposição e a execução de programas que sob o argumento da inclusão perpetuam a dominação, ou seja, o abuso de poder.

A esse respeito, Boneti (2018) afirma:

o conceito de inclusão carrega consigo dois pesos desfavoráveis: o primeiro deles diz respeito à sua herança teórica e metodológica utilizada para a sua formulação, o da dicotomização do dentro e do fora, coisa que a sua palavra-mãe a exclusão, já superou ou, no mínimo está em processo [...]. O segundo diz respeito à agregação de ingredientes conservadores da sociologia política, associando a inclusão à cidadania, enquanto condição de estar incluída no “contrato” social e assim, usufruir de direitos. Ambas as situações fazem com que a palavra inclusão assuma uma significação da existência de um único projeto político de sociedade, o da classe dominante, reservando-se a esta classe o monopólio do controle do acesso aos serviços públicos, aos bens sociais, aos saberes, aos conhecimentos tecnológicos, à cultura etc. (BONETI, 2018, p. 23).

Esses projetos políticos de inclusão representam, ao invés de políticas estatais, políticas individuais, pois não pensam um pensamento de Estado. Por isso, ao definir o conceito de Estado, Bourdieu (2014, p. 24) assevera:

Se eu tivesse de dar uma definição provisória do que se chama “o Estado”, diria que o setor do campo do poder, que se pode chamar de “campo administrativo” ou “campo da função pública”, esse setor em que se pensa particularmente quando se fala de Estado sem outra precisão, define-se pela posse do monopólio da violência física e simbólica legítima (BOURDIEU, 2014, p. 24-25).

Tal pensamento que revela um Estado Monopolista, ponderamos, quando da rasa definição de “inclusão”, a institui apenas para se desincumbir do encargo de o Estado ser denominado inoperante. Por isso que vemos textos, como os apresentados, a título de ilustração, entre os artigos 58 ao 60-B, na LDB /96, que, sob o pretexto de incluir pessoas que necessitam de políticas que lhe proporcionem uma convivência harmônica e com igualdade de oportunidades, instituem preconizações inócuas. Isso pode ser confirmado, sem esforço, nas transcrições abaixo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Art. 59-A. \_O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015).

Todo esse fazer gera, ao contrário do que se pretende, um quadro de ineficiência e inoperatividade que contribui para a cristalização do abuso do poder estatal. Para além dessa questão, tal lógica representa um Estado Mínimo, alheio a políticas sociais, que atrela a cidadania ao cumprimento de deveres institucionalizados em lei.

Boneti (2018) discute sobre como o neoliberalismo concebe a cidadania:

Este conceito dual e jurídico de cidadania não apenas subsidiou o aparecimento do conceito de “inclusão” como estando dentro, mas também se constitui de objetivos do discurso da “educação inclusiva”. Isto é, a partir de uma concepção conservadora de cidadania, atribui-se o “resgate à cidadania” a um procedimento burocrático de matrícula, por exemplo (BONETI, 2018, p. 23).

Esse pensar a cidadania alija cidadãos como, por exemplo, o “pedinte de rua, aquele que não vota, que não trabalha, que não opina” (BONETI, 2018, p. 23). Tal ato configura uma violência na medida em que o grupo dominante impõe a sua lógica capitalista de pensar o outro, ou melhor, de expropriar a essência do outro impondo regras, fazeres, modos de agir que levam a posturas dissidentes e engendram, também, a violência. Sendo assim, o abuso de poder, violência simbólica, retroalimenta a violência.

Ao tratar da violência simbólica, Bourdieu (1997, p. 204) faz a seguinte consideração:

considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural (BOURDIEU, 1997, p. 204).

Não podemos deixar de capitular essa construção bourdesiana ao que se encontra sedimentado na escola. Com efeito, ações de dominação, de violências simbólicas, estão na ordem do dia e, quando não são naturalizadas, quando são problematizadas revertem-se, por meio de definições míopes, como atos de incivilidade, indisciplina, desrespeito à autoridade.

Achamos muito lúcida a ponderação bonetiana sobre o hiato existente entre o que está instituído e o real mundo da vida. No capítulo sob o título “O Novo Debate: processos sociais e educativos na contemporaneidade e a revisão dos fundamentos teóricos clássicos das políticas educacionais e da ação na escola”, do livro “Sociologia da Educação no Brasil: do debate clássico ao contemporâneo”, Boneti (2018, p. 111-175) problematiza que muitos comportamentos indesejados podem emergir como forma de reverberar a insatisfação com o que está posto. Assim, ele amplia a nossa lente sobre como na escola se manifestam atos denominados como indisciplinas, insurgência e desrespeito à autoridade.

Reflete esse sociólogo que a epistemologia da racionalidade moderna não é suficiente para explicar as complexidades do mundo em que os seres humanos estão inseridos:

[...] é preciso considerar que os parâmetros daquilo que se considera uma ação racional nos dias atuais, do conjunto de regras, normas e valores, na perspectiva de avaliar o comportamento individual, tem ainda como fundamento a epistemologia da racionalidade moderna, a qual não dá conta de atribuir racionalidade e veracidade ao comportamento singular produzido no âmbito do mundo da vida (BONETI, 2018, p. 133).

Talvez seja por isso que ainda vemos discussões como as apresentadas abaixo:

Partindo do entendimento de que as incivildades ou indisciplinas se referem a atos que perturbam o bom andamento da escola ou condutas que rompem com as regras de boa convivência no ambiente escolar, pode dizer-se que os principais tipos de indisciplina ou incivildades se constituem especialmente pelas grosserias, desordens, empurrão, insultos, descortesia, falta de respeito, zombaria, pelo abuso de poder, pelos modos grosseiros de se expressar, pelas discussões acaloradas, pelos arrebatamentos e pelas explosões momentâneas, bem como por algumas formas de bagunça, devido à sua pouca gravidade e previsibilidade (LAGO, 2019, p. 25-26).

Já Boneti (2018), ao alargar como se dão as manifestações intituladas como “indisciplina”, afirma:

não pode ser medida [a indisciplina] a partir da ação expressa pelo indivíduo, mas pelo distanciamento do seu desejo, singularidade cultural, tradição e expressão própria da sua faixa etária em relação ao mundo vivido com a rigidez do instituído calcado sobre o padrão homogêneo e distante da expressão da vida. Por exemplo, certamente que é uma tortura para a vida juvenil ficar “calado” durante toda uma jornada, sem uso da internet, ouvindo uma aula maçante. Certamente que este olhar epistemológico do instituído impõe dificuldades de lidar e entender um novo momento, o da expressão do sujeito do desejo, da emoção, da expressão do “ilegal” como sinônimo racionalidade (sic.). A mais simples manifestação da expressão da vida em sala de aula, por exemplo, como falar, rir, ou certos posicionamentos físicos, toma conotação de indisciplina (BONETI, 2018, p. 133).

Objetivando demarcar como essa lente bonetiana está conectada com o real mundo da vida, apresentamos, as seguintes citações, encontradas na conclusão, de alguns dos nossos pesquisados. Antes, abrimos parênteses, para informar-lhes que a contextualização, não apenas dessas produções, mas de todas que foram objeto de nossa pesquisa encontra-se formalizada no item intitulado “contextualização da pesquisa do/da informante”, presente na subseção “codificação aberta – produção e análise de dados”:

apesar de verificar que a violência entre os estudantes é em menor número, foi possível constatar que a escola apresenta-se (sic.) como produtora de violência e não tem consciência que as suas ações frente aos conflitos interpessoais, as microviolências muitas vezes são a mola propulsora da própria violência (ARCHANGELO, 2018, p.196).

Na relação professor-aluno, as relações eram pautadas pelo autoritarismo e distanciamento. Rotineiramente, para ter o “controle” sobre a classe ou lidar com a indisciplina, a maioria dos professores utilizava procedimentos coercitivos, a imposição de regras desnecessárias, ameaças, punições, gritos e chantagens. Essa situação se configurava em uma situação de confronto, ocorrendo resistência dos alunos, revelada pela passividade, indiferença ou

por meio da rebeldia. Os professores justificavam suas atitudes autoritárias em razão da necessidade de dar andamento ao trabalho pedagógico e para que houvesse aprendizagem (LUCATTO, 2012, p. 200).

para os alunos, os processos de violência persistem e atuam em todos os espaços, apenas se manifestam de diferentes maneiras, expondo, ainda, as relações de poder/hierarquias como processos de violência, por meio de intimidações e relações simbólicas que influenciam na sua saúde e rendimento escolar (JELE, 2021, p. 128).

A escola exerce um papel homogeneizador como modo de controlar os corpos e os comportamentos, impondo-lhes a submissão e docilidade. Entretanto, encontra barreiras em forma de resistências às normas impostas, tornando-a um lugar onde se expressam tensões entre forças antagônicas, em que o professor acredita que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, impedida pela diversidade dos elementos que compõem a sala de aula. [...]. O comportamento dos estudantes, portanto, poderia ser compreendido como uma maneira de provocar rupturas na estrutura secular da escola, uma força legítima de resistência e produção de novos significados e novas formas de relacionamento, que possibilita mudanças institucionais deste modelo autoritário de ver e executar a tarefa educacional, na busca por uma proposta menos conservadora e seletiva (BRAZ, 2020, p. 143).

Com efeito, essas construções nos levam a comprovar, como propõe Charlot (2002), que na atualidade temos presenciado violências: violência na escola, violência à escola e violência da escola. Ponderamos que tais fenômenos não podem ser pensados isolados e que as políticas devem ser complexificadas com vistas a ser analisadas, debatidas e apreendidas sem desconsiderar o(S) outro(S). Por isso que a realidade nos provoca a problematizar a execução da JR na educação, haja vista a sua capilaridade de atuação. Para além disso, nos convoca a pensar a Educação Restaurativa. Antes de apresentarmos o que os dados nos dizem a respeito das bases para a formulação de uma teoria acerca dessa temática, como já informado, socializaremos algumas considerações sobre a justiça restaurativa.

### 2.3 JUSTIÇA RESTAURATIVA: PROBLEMATIZAÇÕES E POTENCIALIDADES

Debater a justiça restaurativa nos desafia à apresentação não da sua ancestralidade, nem das suas inspirações, mas, à demarcação de algumas categorias – princípios e sujeitos – importantes para esse instituto que se não forem observadas tornam as suas práticas enfraquecidas e desvirtuadas.

Convém esclarecer, ainda, que, como na literatura não há um certo consenso sobre o seu conceito, alguns a definem como um conjunto de procedimentos o que, a nosso ver, é por demais limitante. Argumentamos, mais uma vez, a importância destas duas categorias, princípios e sujeitos, também, para um possível ajustamento na definição da justiça restaurativa.

Valéria Bressan Cândido (2020, p. 157), uma de nossas pesquisadas, em sua tese sobre a definição da Justiça Restaurativa argumenta:

Como citado no estudo, o conceito de Justiça Restaurativa ainda está em aberto, e em razão disso, muito se tem deturpado sua ideia original, que é, fundamentalmente, solucionar o conflito com o olhar voltado para o dano sofrido pela vítima, responsabilizando o ofensor e, com essa responsabilização, fomentar sua conscientização com o intuito de evitar a reincidência. O que se pôde perceber no decorrer da pesquisa foi que muitas ações que estão sendo desenvolvidas sob o título de “práticas restaurativas”, na verdade são apenas ações de mediação, ou outras formas de solucionar conflitos, que não trazem em seu bojo a ideia original da Justiça Restaurativa (CÂNDIDO, 2020, p. 157).

No que se refere aos princípios, assim conclui essa autora:

os princípios da Justiça Restaurativa nada mais são que um norteador de respeito aos envolvidos em situações de conflitos e, quando aplicados à tentativa de solução, fornecem dignidade não somente a essas partes, mas também a todos aqueles que indiretamente ou reflexamente sentem as consequências ou danos dos atos praticados, por meio de uma forma mais humanizada e individualizada (CÂNDIDO, 2020, p. 156-157).

Nesses termos, sustentamos que os princípios e os sujeitos devem ser os protagonistas quando da experienciação da JR nas diversas situações, tanto as alheias à esfera judicial quanto, também, nas ações judiciais. Devendo, outrossim, alicerçar as conceituações e, também, quaisquer projetos e/ou produções textuais. Além disso, tais argumentações nos levam a reforçar o porquê os priorizamos nesta seção. Todavia, em que pese essa escolha, isso não nos abstrai de pavimentar as nossas discussões através de outros elementos, como, por exemplo, as práticas da JR e o seu conceito, esboçado na Resolução 225 do Conselho Nacional de Justiça, que assim estabelece, no seu Art. 1º:

A Justiça Restaurativa constitui-se como 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, e por meio do qual os conflitos que geram danos, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016, p. 3).

Inicialmente, ponderamos que, quando os conselheiros destacam a justiça restaurativa como “um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades

próprias” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016, p. 3) essencializam-na como um projeto útil, universal e infalível.

Nosso incômodo maior é justamente com os termos “métodos” e “técnicas” porque nos levam a questionar esse caráter de utilidade, universalidade e infalibilidade que está sendo dado à justiça restaurativa.

A propósito, Boneti (2007), no clássico “Políticas Públicas por Dentro”, pondera que pensar as políticas públicas mediante uma lente que abstrai a sua complexidade tem como consequência um engessamento materializado em modelos únicos e infalíveis. Assim sendo, esse sociólogo desnuda um inconveniente próprio das ciências exatas que pode estar impregnado nas políticas públicas, qual seja, a infalibilidade:

a concepção de infalibilidade que se tem em relação à técnica é outro aspecto desenvolvido e que passa a ter grande presença nas políticas públicas. Pela associação com a ciência, nascida desta, a técnica assume um caráter de infalibilidade, de não possibilidade do erro. Ou seja, tudo o que é científico, que tem origem na ciência, não se questiona (BONETI, 2007, p. 24).

Afirmamos que a simplificação, revelada nessa conceituação da justiça restaurativa, como um conjunto de técnicas aplicáveis, em quaisquer situações, em quaisquer instituições, com quaisquer sujeitos tem se destacado e desvirtuado a sua natureza o que leva a uma reificação não apenas das suas práticas, mas da forma como elas são abordadas.

Vemos que a lente bonetiana acerca do fazer política em que “os agentes definidores das políticas públicas que representam os interesses das classes dominantes e que têm o poder de barganha no âmbito da correlação de forças na sua definição” (BONETI, 2007, p. 29) é capitulável à concepção materializada nesse artigo da Resolução 225.

Interpretamos que a justiça restaurativa, da forma como está explicitada no Art.1º da Resolução 225 do CNJ, tem se limitado à aplicação de técnicas e tem se capilarizado, ou melhor, tem se tornado conhecida nas esferas judiciais e/ou extrajudiciais como “esse conjunto ordenado e sistêmico de técnicas” e atividades próprias aplicáveis, repetimos, à resolução de quaisquer conflitos, em quaisquer situações e com quaisquer pessoas.

Dizemos que essa lógica de pensar a JR não tem apenas como consequência a simplificação da sua dinâmica e a abstração dos sujeitos e dos seus princípios, mas, também, revela uma visão homogeneizante, porque parte do princípio de que a técnica pela técnica é capaz de resolver conflitos, independentemente dos contextos, das circunstâncias e das pessoas.

Com efeito, como argumenta Boneti (2007, p. 22-23):

As implicações da concepção etnocêntrica sobre a elaboração e a operacionalização das políticas públicas são muitas, em especial a adoção do princípio da homogeneidade, como fim de uma política pública ou como meio de sua operacionalização. Em outras palavras, a ação intervencionista das instituições públicas decorrentes das políticas públicas parte do pressuposto de que há uma homogeneidade entre as pessoas, e/ou o objetivo desta ação é o da homogeneização, não tratando os grupos sociais considerados “diferentes” como tais, mas na perspectiva de os igualar (BONETI, 2007, p. 22-23).

Acreditamos que na área educacional, o corolário da infalibilidade da técnica e da homogeneização dos sujeitos é o descrédito por parte não apenas dos mediadores, mas dos estudantes, professores, funcionários, enfim de todos aqueles que estão “envolvidos”, ou melhor, experienciando imposições.

Nas nossas pesquisas, realizadas a partir das análises das teses e das dissertações, muitos dos nossos informantes assim se expressam sobre a dinâmica da justiça restaurativa nas escolas:

As respostas dos entrevistados revelam falhas de execução por parte da facilitadora que, na maioria das ocasiões, chamou os alunos para explicar que participariam de um processo denominado círculo restaurativo, sem lhes dar a oportunidade de escolha por esse instrumento, apenas a possibilidade de concordarem com ele para evitarem, talvez, uma medida mais grave (BARONI, 2011, p. 137).

Identificam excesso de autoridade por parte dos gestores e dos professores na escola; consideram que não existe imparcialidade nas relações escolares; que a intervenção ao conflito geralmente se dá pela imposição da obediência, ou da confissão; [...]. De modo geral, é possível afirmar que nas expressões dos professores a justiça restaurativa ficou reduzida ao “vamos sentar e conversar”, desprovida do potencial transformador que poderia ensinar neste espaço (PEREIRA, 2018, p. 324).

Compreendemos que essas conclusões formalizadas por essas pesquisadas são ratificadoras da lente bonetiana acima explicitada e das nossas argumentações. Acreditamos que essa enformação das práticas restaurativas está contaminada pela concepção da Resolução 225 que apresentamos no início desta subseção.

Afirmamos, também, que esses resultados revelam as insatisfações dos envolvidos em um projeto que, para além de imposto, teve como fonte de inspiração concepções de práticas simplificadas e desvirtuadas.

Vale ressaltar que Schilling e Kowalewski (2021), no artigo intitulado “O Difícil Encontro da Justiça com a Educação: problematizações sobre a justiça restaurativa”, ao perscrutarem de que forma a justiça restaurativa pode potencializar ou não a possibilidade de se



pensar uma escola justa, ponderam sobre a dificuldade de se determinar o que poderia ser denominado como justo ou escola justa. Conforme apontam as autoras,

quão difícil é a discussão sobre o que seria justo, o que seria uma escola justa. Há uma certa esperança em relação à introdução da justiça restaurativa, mas não há a ilusão de que possa modificar profundamente as relações escolares: talvez serviria para amenizar o que se vive nessa instituição. Poderia, quem sabe, tornar o cotidiano mais possível de viver (SCHILLING; KOWALEWSKI, 2021, p. 20).

Como palavras finais, as pesquisadoras supracitadas, também afirmam "que a construção de uma escola justa deve se dar mediante caminhos traçados por [...] milhares de homens e mulheres, professores e professoras das redes públicas do nosso país" (SCHILLING; KOWALEWSKI, 2021, p. 20).

Todas as nossas análises nos levam, mais uma vez, a pensar que o alheamento das políticas públicas em relação ao outro é o que faz delas tão rasas e sem alma. Melhor dizendo, o alheamento dos envolvidos em projetos que lhes dizem respeito, como é o caso, por exemplo, da justiça restaurativa na escola, revela uma gestão que marginaliza as pessoas, bem como denuncia, ainda, a insatisfação dos envolvidos com esse tipo de fazer verticalizado. Vislumbramos, inclusive, que a falta de adesão, o descrédito e o desânimo acusam o desrespeito.

Consignamos que não há como se falar em uma escola justa e restaurativa sem ampliarmos a lente para os envolvidos, para a forma como a abordagem será feita e para o alicerce que a guiará. Como reflete Zehr (2008):

Na melhor das hipóteses, a justiça restaurativa é uma bússola que aponta a direção, não um mapa detalhado que descreve como se chega lá. Em última análise o mais importante da justiça restaurativa talvez não seja sua teoria ou prática específica, mas o modo como ela abre o diálogo e o questionamento sobre os pressupostos e necessidades de nossa comunidade e sociedade (ZEHR, 2008, p. 235).

Considerando todas essas questões, pactuamos ainda que uma das colunas da JR é a comunicação, uma comunicação pautada na escuta e no acolhimento, uma comunicação que enxerga e não julga. Pensando sob esse prisma, citamos Habermas (1984, p. 392) que destaca a importância da ação comunicativa:

sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas de atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa (HABERMAS, 1984, p. 285-286).

Cabe-nos, primeiramente, ponderar que a reflexão habermesiana de ação comunicativa transcende o produzir significados, ato artificial em que a linguagem, enquanto um instrumento de comunicação, cumpre o seu papel na medida em que emissor(es) e receptor(res) participam do circuito da fala.

Compreendemos que Habermas (1984), no clássico, “Teoria do Agir Comunicativo”, nos convida a pensar a linguagem enquanto forma de interação em que os sujeitos, através do estabelecimento de relações acolhedoras, produzem falas e escutas qualificadas. Talvez falas e escutas silenciosas, talvez falas e escutas dinâmicas, mas que não deixam de ser qualificadas, porquanto respeitadas e horizontais.

Nesses termos, essa lente abstrai ações artificiais – como as que acabamos de citar por meio das pesquisas de Baroni (2011) e Pereira (2018) – que visam ao cumprimento de metas e regramentos materializados, por exemplo, através de comunicações autoritárias.

Alexy (2011) salienta a importância que Habermas atribui a comunicação livre de coações:

Habermas diz que uma situação de fala é ideal quando a “comunicação não pode ser impedida nem por fatores contingentes externos, nem por coações internas da própria estrutura da comunicação”. A comunicação permanece livre de “coações apenas se ocorre uma distribuição simétrica de oportunidades para todos de escolher e efetuar atos de fala” (ALEXY, 2011, p. 123).

É importante consignar que conforme essa visão habermesiana, todos os agentes devem possuir as mesmas prerrogativas, quais sejam: 1) a mesma possibilidade de utilização da fala, seja mediante expressão de sentimentos, seja mediante prestações, regulações, ordenanças etc.; 2) a mesma possibilidade de utilização da sua fala para expressão de sentimentos, confissões, intenções etc.; 3) a mesma liberdade de se expressar sem receio de intimidações; 4) as mesmas condições de conduzir a sua fala seja mediante, por exemplo, uma réplica e/ou resposta e/ou pergunta sem receios de serem tolhidos.

Essas diretrizes comunicativas habermesianas nos levam a defender que devem estar impregnadas, também, nas técnicas restaurativas. A fim que fique claro, compreendemos que, quando das aplicações das técnicas restaurativas, nas escolas, os mediadores devem empreender esforços para fomentar um diálogo calcado nos princípios da Justiça Restaurativa, conforme instituição prevista, no Art. 2º, da Resolução 225 do CNJ, exposta a seguir:

Art. 2º São princípios que orientam a Justiça Restaurativa: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016, p. 3).

A esse respeito refletem Mullet e Amstuz (2012), no livro “Disciplina Restaurativa para Escolas”, ao discorrerem sobre a importância do bastão da fala, porquanto simboliza para além da necessidade de uma escuta qualificada um fala refletida, mas despreocupada. Assim se posicionam as autoras:

É um objeto focal aceito e usado pelo grupo. Em geral trata-se de algo que tenha um significado especial para o grupo. Proporciona oportunidade de escutar e refletir antes de falar, já que todos devem esperar a sua vez para se manifestarem no momento em que recebem o bastão de fala. Assim os participantes tendem a prestar mais atenção ao que as pessoas estão dizendo em vez de preparar uma resposta imediata. Evitar altercação entre duas pessoas, já que todos devem esperar sua vez para falar. Estimula a responsabilidade partilhada durante a discussão. Reforça a igualdade no círculo, já que proporciona igual oportunidade a todos os participantes. Abre maior espaço para aqueles que em geral ficam em silêncio, já que não precisam mais competir por espaço com aqueles que são mais extrovertidos (MULLET; AMSTUZ, 2012, p. 78).

Com efeito, se os círculos restaurativos, as conferências restaurativas e /ou a mediação restaurativa não se alicerçarem principiologicamente, marginalizando para isso o utilitarismo, a infalibilidade e a universalidade, próprios de fazeres etnocêntricos, inevitavelmente serão ineficazes e, conseqüentemente, não restaurativos.

Vemos que as práticas restaurativas são instrumentalizadas pela fala. Por isso que ela deve ser, exaustivamente, pensada, (re)elaborada e cuidada.

Retomamos, mais uma vez, Pereira (2018, p. 324), pois, na sua tese intitulada “História Oral de Vida de professores: direitos humanos, Justiça Restaurativa e Violência Escolar”, assim conclui:

embora tenha havido consenso sobre os benefícios da justiça restaurativa neste *locus*, sobretudo, no que diz respeito à introdução do diálogo, a grande maioria identifica ser este um trabalho realizado solitariamente, ou porque falta tempo e espaço para envolver todo o coletivo escolar na proposta, ou porque não há interesse por parte do coletivo em se envolver; ademais, identificam excesso de autoridade por parte dos gestores e dos professores na escola; consideram que não existe imparcialidade nas relações escolares; que a intervenção ao conflito geralmente se dá pela imposição da obediência, ou da confissão; e por fim, consideram o fato de associarem a introdução do diálogo após sua participação no curso sobre a justiça restaurativa bastante emblemático. De modo geral, é possível afirmar que nas expressões dos professores a justiça restaurativa ficou reduzida ao “vamos sentar e conversar”, desprovida de potencial transformador que poderia ensinar neste espaço (PEREIRA, 2018, p. 324).

Na mesma linha de raciocínio, ou melhor, retratando as imposições comunicativas reduzidas a confissões, pedidos de promessas e desculpas, Ana Carolina Schmidt (2010), também uma de nossas pesquisadas, em um dos parágrafos conclusivos da sua dissertação, afirma:

A participação dos jovens nos círculos restaurativos mostrou-se como um aspecto que deve ser problematizado pelas práticas restaurativas, pois visa, muitas vezes, a confissão do jovem, seu pedido de desculpas e a promessa de que mudará seus comportamentos. (SCHMIDT, 2010, p.130).

Diálogo desprovido de potencial transformador porquanto imposto; comunicação violenta porque institui confissão e desrespeita o tempo do outro, a vontade do outro; os sentimentos do outro são observações de nossas pesquisadas, aqui compartilhadas, que retratam menos o justo e, conseqüentemente, menos a restauração.

Por isso, ou melhor, pelos círculos; nessas situações acima compartilhadas; não retrataram o justo e a restauração, tal técnica não espelha uma comunicação não violenta e, conseqüentemente, não revela uma comunicação alicerçada em princípios.

A propósito, Rosenberg (2006, p. 24), ao refletir sobre a natureza da comunicação não-violenta – CNV – apresenta as seguintes considerações:

a CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acabamos escutando

nossas necessidades mais profundas e as dos outros. A CNV nos ensina a observarmos cuidadosamente (sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. Assim a forma é simples, mas profundamente transformadora (ROSENBERG, 2006, p. 24).

Inspirando-nos nas reflexões desse autor, defendemos que a compreensão da comunicação não violenta implica uma disposição para se pensar no outro, por isso que ela mobiliza as pessoas a construírem uma nova visão sobre os seus posicionamentos o que influenciará no convívio com o outro. A comunicação não violenta se constitui em um novo paradigma sobre as novas formas de comportamentos, pautadas na fala e na escuta. Nesse viés, a comunicação não tem como princípio a acusação e/ou o julgamento. Aquele que está com o bastão da fala, em um círculo, por exemplo, sente-se à vontade para expor os seus sentimentos e o que o afetou. Os outros que o escutam acolhem a sua fala.

Importante demarcar que essa escuta pode ser silenciosa e/ou precedida por verbalizações, todavia em que pesem tais ações, ela é qualificada porquanto interativa. A natureza da comunicação, nesses termos, é a interação e não um instrumento para se fazer comunicados.

Interação e acolhimento são as palavras-chave, elaboramos, também, para se pensar as práticas restaurativas comprometidas com o outro, porquanto pautadas em princípios.

### **2.3.1 Princípios**

Conforme defendemos, no início desta seção, os princípios, ao lado dos sujeitos, devem estar no pódio quando se pensa na justiça restaurativa e, por que não nos anteciparmos e dizermos que, também, devem ter um lugar de destaque na elaboração de uma teoria que pensa a Educação Restaurativa.

Soares (2010), mediante reflexão principiológica das práticas interpretativas do direito, afirma:

o vocabulário princípio significa, numa acepção vulgar, início, começo ou origem das coisas. Transpondo o vocábulo para o plano gnosiológico, os princípios figuram como os pressupostos necessários de um sistema particular de conhecimento, vale dizer, condição ou base de validade das demais asserções que integram um dado campo do saber (SOARES, 2010, p. 63).

Reale (2002), no clássico “Lições Preliminares de Direito”, argumenta:

os princípios gerais de Direito põem-se, dessarte, como as bases teóricas ou as razões lógicas do ordenamento jurídico, que deles recebe o seu sentido ético, a sua medida racional e a sua força vital ou histórica. A vida do Direito é elemento essencial do diálogo da história (REALE, 2002, p. 317).

Silva (2008), no “Curso de Direito Constitucional Positivo”, assim declara acerca dos princípios:

Os princípios são ordenações que se irradiam e imantam os sistemas de normas, são [como observam Gomes Canotilho e Vital Moreira] ‘núcleos de condensações’ nos quais confluem valores e bens constitucionais. Mas, como disseram os mesmos autores, ‘os princípios, que começam por ser a base de normas jurídicas, podem estar positivamente incorporados, transformando-se em normas-princípio e constituindo preceitos básicos da organização constitucional (SILVA, 2008, p. 92).

Tourinho (2017, p. 70-71), por sua vez, defende que os princípios não podem ser concebidos apenas como instrumentos integrativos do ordenamento:

as mais recentes edificações teóricas apontam para a percepção dos princípios com uma vertente funcional mais ampla, tendo por efeito a desconsideração destes como meros instrumentos integrativos do ordenamento para se despontarem como protagonistas alicerçantes da ordem jurídica, realçando o reconhecimento de poder normativo presente em seu conteúdo (TOURINHO, 2017, p. 70-71).

Com efeito, defendemos que tais autores estão lúcidos quando evidenciam a notoriedade dos princípios, já que transcendem a integração das normas, pois alicerçam-nas instituindo, de acordo com a nossa visão, fundamentos pétreos inegociáveis.

Vale sublinhar que, conforme já evidenciamos, a Resolução 225 do CNJ, no *caput* do seu art. 2º institui “a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016, p. 3) como princípios que devem orientar todas as ações restaurativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, igualmente, não se descuidou de cristalizar os princípios como base para a educação, como é possível constatar no Art. 2º e no Art. 3º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1996).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2013).
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018);
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 2021).

Sem dúvidas, esses ordenamentos estão conectados com a necessidade de suas preceituações serem alicerçadas por meio de princípios, e, também, com o protagonismo deles não apenas no contexto normativo-jurídico, mas, muito mais, nas relações sociais.

Se formos interfacear os princípios realçados no Art. 2º da Resolução 225 do CNJ com os da LDB, veremos que quando o legislador institui como a fonte de inspiração da educação o princípio da liberdade e os ideais da solidariedade, insta-nos a ser praticantes da confidencialidade, da urbanidade, insta-nos, também, a ser respeitosos, mediante uma postura ética, porquanto humana, e conectada ao que Morin (2001) reflete como antropoética.

Morin (2001) aponta para a necessidade de se trabalhar para a humanização da humanidade:

a antropoética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio: trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão e ensinar a ética do gênero humano (MORIN, 2001, p. 106).

Acreditamos que se tivermos como fonte de inspiração esses fazeres, certamente, presenciaremos em menor grau, ou, então não presenciaremos, ou então veremos envolver posturas como a que ocorreu, no dia 29/09/22, no Colégio Oficina, em Vitória da Conquista, abaixo compartilhada, através do site <https://www.noticiasvca.com.br/2022/09/2>.

Conquista: Mensagem com suposto ataque a escola causa pânico entre alunos; aulas foram suspensas.

Um caderno com uma mensagem sobre um possível ataque ao Colégio Oficina, em Vitória da Conquista, causou pânico na comunidade escolar nesta quinta-feira (29). A mensagem estava em um caderno esquecido na escola e que, segundo comunicado emitido pela instituição, se tratava de uma brincadeira de extremo mal gosto, considerando o mal-estar coletivo que isso gerou.

Por causa dessa situação, a direção da escola preferiu suspender as aulas de hoje, retornando nesta sexta-feira (30).

Em contato com a polícia militar, o site Notícias VCA foi informado que por volta das 7h os policiais foram acionados e mantiveram contato com a direção da unidade e adotaram procedimentos para averiguar a veracidade das ameaças. A PM reforçou que se tratava de uma brincadeira entre os alunos, que acabou se espalhando como se fosse verdade.

A polícia disse ainda que o colégio adotou os procedimentos até a chegada da PM.

Major PM Vagner Ribeiro Almeida, Comandante da 77ª CIPM, classificou o ato como uma brincadeira de mau gosto e alertou que “esse tipo de comportamento é grave e, ainda que não produza outros resultados, o responsável poderá responder por contravenção penal, crime de ameaça ou apologia criminoso”, finalizou. (<https://www.noticiasvca.com.br/2022/09/29/conquista-mensagem-com-suposto-ataque-a-escola-causa-panico-entre-alunos-aulas-foram-suspensas/>).

Inicialmente, cabe-nos informar que o colégio Oficina é da rede particular, frequentado, via de regra, pelas classes média e alta e se localiza em um dos bairros nobres de Vitória da Conquista. Tais circunstâncias nos levam, assim, a problematizar que os casos de violência que acontecem na escola não são específicos da rede pública.

A propósito, isso nos envereda, também, a citar a tese de Maria Alice Canzi Ames (2018), sob o título “Violências e Indisciplinas /Incivilidades Escolares: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS; Santa Maria/RS e Chapecó/SC”. Essa nossa pesquisada apresenta como resultado de uma das suas hipóteses, em relação a essa problematização que acabamos de abordar, o seguinte:

Quanto à hipótese 5, de que as escolas de autarquia pública apresentariam maiores níveis de indisciplinas/incivilidades e violências em relação às



escolas de autarquia privada, não foi possível chegar a um veredito, uma vez que as escolas de autarquia privada não forneceram dados confiáveis, por “precauções”. No exercício realizado com apenas uma escola que nos confiou dados, na primeira fase, a comprovação foi inversa (AMES, 2018, p. 226).

Dizemos, então, que a mensagem estampada no caderno do referido aluno do Colégio Oficina reflete um comportamento capilarizado nas escolas, sejam públicas, sejam particulares. Dizemos, também, que esse comportamento se encontra em descompasso com o que está normatizado nas prescrições aqui evidenciadas, materializando, dessa forma, um fazer alheio ao outro. A clássica reflexão de Kant (2019) presente, em “Fundamentação da metafísica dos Costumes”, parece dialogar com as questões que ora apresentamos, conforme se pode verificar na seguinte argumentação do referido autor:

Todo ser humano tem um direito legítimo ao respeito de seus semelhantes e está, por sua vez, obrigado a respeitar todos os demais. A humanidade ela mesma é uma dignidade, pois um ser humano não pode ser usado meramente como meio por qualquer ser humano (quer por outro quer, inclusive, por si mesmo), mas deve sempre ser usado como um fim. É precisamente nisso que a sua dignidade (personalidade) consiste, pelo que ele se eleva acima de todos os outros seres do mundo que não são seres humanos e, no entanto, podem ser usados e, assim sobre todas as coisas. Mas exatamente porque ele não pode ceder a si mesmo por preço algum (o que entraria em conflito com seu dever de autoestima), tão pouco pode agir em oposição à igualmente necessária autoestima dos outros como seres humanos, isto é, ele se encontra na obrigação de reconhecer, de um modo prático, a dignidade da humanidade em outro ser humano (KANT, 2019, p. 96).

Essa reflexão kantiana nos leva a ponderar a falta de respeito que se destacou na atitude do aluno do Colégio Oficina, já que desconsiderar os outros, mediante terrorismo, significa negar-lhes o respeito. Trata-se de um direito indisponível que, lamentavelmente, tem sido marginalizado nas nossas relações interpessoais.

Sandel (2011), no livro “Justiça” apresenta as seguintes considerações em relação ao conceito de respeito kantiano:

o respeito kantiano, [...], é o respeito pela humanidade em si, pela capacidade racional que todos possuímos. Isso explica por que a violação do respeito de uma pessoa por si mesma é tão condenável quanto à violação do respeito pelo próximo. E explica também por que o princípio kantiano do respeito aplica-se às doutrinas dos direitos humanos universais. Para Kant, a justiça obriga-nos a preservar os direitos de todos, independentemente de onde vivam ou do grau de conhecimento que temos deles, simplesmente porque são seres humanos, seres racionais, e, portanto, merecedores de respeito (SANDEL, 2011, p. 155-156).

Acreditamos, diante dessa nossa exposição, não haver querelas que a atitude desse aluno reverbera o grau de desrespeito por todos os seus semelhantes e, por que não afirmar, um desconhecimento do que é o respeito, a solidariedade e a urbanidade. Ilustra, ainda, a falta de princípios que tem alicerçado muitos comportamentos dos estudantes nas escolas, independentemente, de existir ou não práticas restaurativas, já que, conforme conclusão de Clóvis da Silva Santana (2011) na sua dissertação:

embora os avanços significativos da proposta restaurativa no cotidiano da escola, ainda persistem os fortes traços da cultura tradicional, de cunho retributivo/punitivo, no tratamento das questões de violência e indisciplina grave. Igualmente, no que concerne ao aspecto preventivo, os dados obtidos não permitem afirmar que há um efeito eficaz sobre a prevenção da violência, indisciplina e promoção da cultura da paz. (SANTANA, 2011, p. s/n).

Para além da análise dessa atitude reveladora da inexistência de princípios por parte dos alunos, somos, também, induzidos a analisar a atitude da escola, revelada na seguinte nota:

#### **NOTA DE ESCLARECIMENTO**

Foi encontrado um caderno contendo uma mensagem de um possível ataque à escola. Ao tomar conhecimento do fato, nossa equipe rapidamente iniciou uma investigação interna e entendeu, sobretudo pelo modo como a mensagem foi deixada, que se tratava de uma brincadeira de extremo mal gosto, considerando, inclusive, o mal-estar coletivo que gerou. Motivada pelos recentes acontecimentos no cenário da educação da Bahia – e levando ao extremo a responsabilidade social que tem -, a Direção do Colégio Oficina tomou as providências cabíveis para o momento, comunicando o fato às autoridades policiais, solicitou proteção nos arredores da escola, triplicou o contingente de segurança na área interna da instituição e orientou toda a equipe técnica, de professores e disciplinar no sentido de diminuir o fluxo de estudantes nas áreas de convivência, monitorando corredores, pátios, salas e banheiros. Mesmo seguros de nossas ações e certos de que foi uma brincadeira de péssimo gosto, a força do boato foi maior e, devido ao mal-estar causado em toda a comunidade escolar, resolvemos suspender as aulas de hoje, retornando as atividades regulares amanhã, sexta-feira (30). Seguimos apurando com profundidade a ocorrência para localizarmos os responsáveis pelo acontecimento e realizarmos as medidas cabíveis. Os desdobramentos de ações como esta são inaceitáveis para nós. Pedimos desculpas pelo desconforto gerado pelo boato e reafirmamos que tudo está sendo feito para manter a tranquilidade da escola. (<https://www.blogdoanderson.com/2022/09/29/informe-oficial-atraves-de-nota-colegio-oficina-detalha-situacao-de-ameca-em-vitoria-da-conquista/>).

Vemos, por meio dessa nota, que a preocupação imediata da escola foi lançar meio de medidas protetivas com o fim de tranquilizar a comunidade estudantil. Não estamos aqui debatendo e/ou nos pronunciando se essa atitude foi certa e/ou errada, mas ponderando que os princípios, esboçados na LDB e na Resolução do CNJ, para com todos os sujeitos envolvidos no conflito, inclusive, o autor do “boato”, não foram evidenciados. Afirmamos, assim, que a lente do Colégio Oficina fora voltada para o passado, o que revela uma atitude própria do modelo de justiça retributiva.

A propósito, ao refletir que o modelo retributivo é voltado ao passado, Zehr (2008) afirma que dessa forma o ofensor não é considerado em sua capacidade de regeneração futura, mas simplesmente como um indivíduo que cometeu um erro e que deve ser punido por isso. Assim sendo, faz-se necessário sublinhar, ainda, que, igualmente ao comportamento do aluno, a atitude do Colégio Oficina, também foi desprovida de princípios restaurativos.

Acerca do uso dos princípios nas práticas restaurativas na educação, Ames (2018), na conclusão da sua pesquisa, salienta:

A utilização de práticas baseadas em princípios restaurativos no espaço escolar mostra-se absolutamente salutar, pois a [...] educação deve basear-se em valores coletivos para situar o entendimento de que liberdade deve combinar independência individual com participação política. A igualdade de condições é que associa liberdade e participação. As pessoas devem compreender esses princípios para querer associar-se, participa da vida pública com liberdade e responsabilidade. Somente com valores de tolerância, respeito, solidariedade, pode-se construir a justiça e paz. Todos esses valores não são inerentes ao homem, mas construídos historicamente (AMES, 2018, p. 225).

Com efeito, conforme afirma Melo (2005), educar para a paz é principiologicamente; é, então, “desbarbarizar a resposta coercitiva e punitiva, voltando-se ao estabelecimento de compromissos sobre aquilo que se pode viver e como se pode viver” (MELO, 2005, p. 71). Educar para a paz é ter os princípios como bússola é, assim, agir restaurativamente com vistas a

atender às necessidades imediatas, especialmente, as da vítima. Depois disso a justiça restaurativa deveria identificar necessidades e obrigações mais amplas. Para tanto, o processo deverá, na medida do possível, colocar o poder e a responsabilidade nas mãos diretamente dos envolvidos: a vítima e o ofensor (ZEHR, 2008, p. 192).

Vítima, ofensor, professores, funcionários, demais alunos, pais etc. são todos sujeitos desse processo restaurativo cuja base está na solidariedade e menos em respostas retributivas. O desenrolar dessa reflexão nos impõe agora a debater o outro sustentáculo que defendemos ser realçado em práticas restaurativas, repetimos: os sujeitos.

### 2.3.2 Sujeitos

Longe de querer dicotomizar o modelo restaurativo com o modelo retributivo, mas, se formos debater sobre os sujeitos, na justiça retributiva, veremos que eles se encontram cingidos em vítima e ofensor. Todavia, para esse modelo, a vítima é o Estado que compreendemos ser a pseudovítima. Pois bem, a pseudovítima figura como aquela pessoa que sofreu uma lesão, cabendo, assim, ao ente estatal fazer justiça mediante a imposição de uma sanção. É isso o que acontece: o Estado – pseudovítima – sofre a lesão e ele mesmo impõe a sanção.

Abrimos parênteses para ressaltar que o Estado, nesse modelo, é visto como uma instituição regida pela lei que está a serviço de todos os segmentos sociais, como pregam os positivistas. Nesse viés, ainda se encontra perfilado que a formulação das políticas públicas se dá unicamente a partir de uma determinação jurídica, fundamentada em lei, como se o Estado fosse uma instituição neutra.

Ao fazer referência ao modelo retributivo, Tourinho (2017, p. 201) assevera:

o crime passou a ser caracterizado por uma relação entre o infrator e o Estado; a pena, considerada como uma resposta jurídica ao comportamento delitivo; e, por fim, o processo penal, que se instrumentalizou como mecanismo para imposição da sanção, neutralizando a vítima, ao conferir uma posição de sujeito passivo, criando um panorama de vitimização secundária (TOURINHO, 2017, p. 201).

Consideramos que mediante a neutralização da vítima impõe-se o seu ostracismo que transcende a esfera processual. Tal configuração nos permite correlacionar com uma das reflexões apresentada em subseções anteriores, qual seja, o abuso de poder estatal – pseudovítima – e a interdição do poder da vítima. A esse respeito, ZEHR (2008, p. 62) apresenta as seguintes ponderações:

Também às vítimas é negado o poder ao longo do processo penal. Suas necessidades são ignoradas e elas ficam de fora do processo, o que aprofunda o senso de vitimização.

Tanto a vítima quanto o ofensor são privados de poder pelo processo penal, com consequências danosas a ambos. Mas a unilateralidades do poder ao longo do processo tem ainda outras implicações. Uma concentração excessiva de poder pode levar os indivíduos à intoxicação, fazendo-os agir como se estivessem acima da lei (ZEHR, 2008, p. 62).

Vemos que a ponderação supracitada é mais do que suficiente para suplantar a miopia estatal frente à relação, se é que existe uma relação, mantida com os sujeitos que “provocam” e sofrem algum tipo de lesão.

Para além da questão processual em que a vítima é interdita, funcionando apenas como objeto de prova e/ou um “elemento utilizado na dosimetria da pena” (TOURINHO, 2017, p. 202); em relação ao ofensor, não é muito diferente, já que, mediante um papel instrumental, ele é quase um espectador, haja vista que as limitações processualísticas o impedem de se posicionar.

Não apenas na fase processual, mas toda a sua vida, após o cometimento de uma infração, é interdita. Na verdade, vê-se o ofensor como uma pessoa indesejada, inimiga do Estado, da família da vítima, da vítima, da sua comunidade de afeto etc. A tão propagada função da pena que visa à sua “ressocialização”, cumpre, com maestria a desintegração da pessoa que cometeu um dano. Como afirma (ZEHR, 2008, p. 48-49):

A natureza adversarial do processo tende a sedimentar os estereótipos sobre as vítimas e sobre a sociedade. A natureza complicada, dolorosa e não participativa do processo estimula uma tendência a focalizar os erros cometidos pelo ofensor, desviando a atenção que deveria estar sobre o dano causado à vítima. Muitos, se não a maioria dos ofensores, acabam sentindo que foram maltratados (e bem podem ter sido!). Por sua vez, isto os incentiva a olhar para a sua própria condição ao invés de ver a condição da vítima (ZEHR, 2008, p. 48-49).

Nesse contexto, sedimenta-se o único sentimento de justiça, qual seja, o encarceramento como forma de provocar no outro a dor que os familiares, a dor que a comunidade, a dor que a vítima, a dor que todos, sem exceção, sentiram. Isso quando a justiça não é feita por outras formas. Para ilustrar essa nossa elaboração citemos um caso que aconteceu, no dia 26 de setembro de 2022, em uma escola pública, no município de Barreiras/BA.

Polícia identifica suspeitos de atirarem em adolescente que promoveu ataque a escola na BA; jovem cadeirante foi morta na ação.  
Segundo a delegacia de Barreiras, os dois são policiais militares e agiram à paisana

Dois homens suspeitos de atirarem no adolescente que promoveu um ataque armado no Colégio Municipal Eurides Sant'Anna, em Barreiras, no oeste da Bahia, foram identificados. A ação terminou com a morte de uma estudante de 19 anos, cadeirante.

Nesta quinta-feira (29), o delegado Rivaldo Luz, que investiga o caso, afirmou que os dois são policiais militares e agiram à paisana. Um deles foi chamado por um funcionário do colégio, e o outro é vizinho da unidade. Ele foi ao local após ouvir os disparos.

Os nomes dos policiais não foram divulgados, no entanto, o delegado detalhou que eles prestarão depoimento na sexta-feira (28). Algumas crianças também deverão ser ouvidas pela polícia.

O adolescente segue internado em um hospital. Ele está apreendido pela polícia, tem estado de saúde estável, e também prestará depoimento. Ainda não há previsão de alta médica.

(...)

A professora de inglês do adolescente que atirou na escola disse que ele é um aluno introspectivo e não apresentava comportamento violento.

(...)

Aline Herok também ensinava à vítima e classificou a morte dela como "irreparável". "A Geane era uma aluna muito querida, a escola está consternada com essa perda irreparável".

O estado de saúde do jovem é estável, apesar de grave. O delegado Rivaldo Luz, que investiga o caso, informou que o revólver usado no ataque era do pai dele, subtenente aposentado no Distrito Federal.

(...)

Depois que receber alta médica, o adolescente seguirá apreendido. O delegado também informou que já acionou o Ministério Público da Bahia (MP-BA) e a Justiça, com relação ao ataque.

"É uma prisão diferenciada, por ele ser menor de idade, mas é uma prisão. Ele está à disposição da Justiça. Estamos em contato com o Ministério Público e o Judiciário, para que a gente consiga mantê-lo apreendido pelo maior tempo possível, até para entender a situação melhor, tomar o depoimento dele e conseguir avançar bastante na investigação", explicou.

O delegado disse ainda que a escola não tinha câmeras internas de segurança, o que dificulta as investigações para saber como foi a dinâmica do ataque. No entanto, as imagens registradas pelos alunos e por moradores, do lado de fora, vão ajudar nas apurações.

Essas imagens poderiam nos ajudar bastante para entender como aconteceu o fato. As imagens da câmera de fora já foram recolhidas, estão sendo tratadas para que a gente consiga montar toda a logística do atentado. Na investigação a gente tem muita coisa para desvendar ainda. Vamos continuar ouvindo algumas pessoas e vamos fazer a investigação digital. (Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/09/29/policia-identifica-suspeitos-de-atirarem-em-adolescente-que-promoveu-ataque-a-escola-na-ba-jovem-cadeirante-foi-morta-na-acao.ghtml>).

Utilizamos essa notícia, pois, além de ser representativa da temática aqui debatida, ela também ilustra a nossa problematização desta subseção.

Vemos que, mediante os fatos apresentados nessa reportagem, considerando os atos praticados pelos policiais militares, e também considerando a declaração do delegado, a preocupação da pseudovítima é dar uma resposta à comunidade acerca desse crime.

Constatamos, ainda, que a primeira resposta fora dada quando os dois policiais militares à paisana desferiram tiros contra o adolescente de quatorze anos. Todavia, é-nos forçoso elaborar que essa primeira resposta, seguida das demais ações processualísticas que estão em fase de consolidação, têm como fim uma desmedida retribuição ao adolescente pelo crime cometido. Ademais, essas ações, para além de evidenciarem esse modelo de justiça totalmente alheia ao outro, celebram a mente punitiva e a forma que a pseudovítima tem de lidar com o crime.

Na reportagem, tangencia-se na vítima que sofrera o crime, porém sabemos que essa forma lacônica e ritualística de se reportar à(s) vítima(s) é uma regra. Nas palavras de Achutti (2016):

Desde que o Estado se apropriou dos conflitos e substituiu a noção de dano pela de infração, as vítimas foram relegadas a segundo plano, pois representavam um entrave às intenções política e confiscatória do processo inquisitório. Atualmente, pode-se dizer que a vítima não é admitida pelo sistema oficial por, dentre outros motivos, representar um risco considerável de trazer elementos irracionais ao processo penal e, com isso, comprometer a racionalidade de seu funcionamento. O processo penal, nesse contexto, é uma ferramenta para satisfazer unicamente os interesses punitivos do Estado, sem qualquer finalidade reparatória para a vítima (ACHUTTI, 2016, p. 40).

Na mesma linha, Pallamolla (2009) afirma:

Ademais, o processo penal afasta da justiça a vítima, o ofensor e a comunidade afetadas pelo delito. O foco não está no dano causado à vítima ou na experiência desta e do ofensor no momento do delito, mas sim na estrita violação à lei, já que a vítima passa a ser o próprio Estado, tendo este o poder exclusivo de reagir. Dessa forma, ofensa e culpa são definidas em termos legais (violação de norma), enquanto questões éticas e sociais relacionadas ao evento são afastadas. A vítima real é negligenciada, suas necessidades não são atendidas, apesar dos esforços dos (poucos) programas de atenção às vítimas (PALLAMOLLA, 2016, p. 70-71).

Sublinhamos que esse modelo não é uma exceção do processo penal. Violação de “regras” e consequente aplicação de sanções descabidas são uma regra, inclusive, em outras esferas como, por exemplo, na educação.

Com efeito, a permeabilidade da visão retributiva é um fato que transcende o modelo penal. A nossa pesquisada, Elaine Cristina Nochelli Braz (2020), na sua dissertação sob o título “Justiça Restaurativa e Violência na Escola: análise de uma experiência a partir da perspectiva histórico-cultural”, pondera, nas considerações finais da sua pesquisa, o seguinte:

A experiência nos levou a caminhar por práticas escolares que se configuram atreladas à “escola do passado”, no que tange a ordenação do corpo e da fala, imposta à base de castigos e ameaças, que ainda é almejada por muitos, sejam ou não educadores. As relações estabelecidas nas instituições escolares costumam ser determinadas por força da subordinação e da obediência, em que o professor, além de ser considerado o que sabe mais, está em uma posição de poder privilegiado à lei. Este modelo de convivência, militarizado, carrega consigo valores atribuídos historicamente à obediência fruto do medo, cuja principal função é atuar, nos espaços escolares, como reprodutor do *status quo* social, expurgando os que não se enquadram no padrão determinado pela classe dominante, que se perpetua a partir de estruturas violentas (BRAZ, 2020, p. 42).

Essas reflexões nos permitem reforçar a nossa argumentação, quando do início desta subseção, sobre a necessidade de os sujeitos, ao lado dos princípios, exercerem um protagonismo nas ações restaurativas, sejam judiciais sejam extrajudiciais. Isso porque, se assim o for, os sujeitos – a vítima, o ofensor, o Estado e/ou a comunidade – todos poderão se responsabilizar pela restauração do justo, mediante bases principiológicas.

A propósito, pensamos ser interessante compartilhar a visão de Ames (2018) que na sua tese assim reflete sobre o sentido de restaurar:

Restaurar possui o sentido de “religar” a pessoa que causou algum dano à sua comunidade. Por isso, é necessário acreditar que a mudança é possível. Na atualidade, muitas vezes o exercício do poder/força individual, em regra, espelha-se em métodos tradicionais de justiça, os quais, a seu turno, refletem todos os vícios ligados às práticas autoritárias transmitidas ao longo das gerações, transformando o sentido de justiça em um mero ato de vingança. Esse enfoque precisa ser redirecionado, a partir da compreensão da frágil condição humana, que está propícia a erros, mas deve ter a possibilidade de restauração, pois enquanto seres sociais todos continuarão convivendo na mesma esfera pública, compartilhando a vida em sociedade. Erros não reparados e conflitos mal resolvidos podem perpetuar rancores e violências por inúmeras gerações (AMES, 2018, p. 224).

Essas construções nos levam a elaborar que a justiça, mediante a lente restaurativa, é “feita” por uma ação comum, uma ação entre pessoas, uma ação política protagonizada por todos, uma política que surge e se alicerça entre os homens na “teia” de relações humanas (ARENDR, 2018, p. 124), cujo fundamento é a pluralidade.

Consignamos que as argumentações até aqui socializadas, apesar de não terem saturado, são provocativas para o compartilhamento dos demais desdobramentos desta pesquisa. Sendo assim, após a reflexão de alguns aspectos da educação básica e da justiça restaurativa, mediante



pesquisas, principalmente, de autores consagrados, iremos agora analisar essas duas categorias tendo como base as teses e as dissertações produzidas no Brasil no período de 2010 a 2021. Para isso, apresentamos, inicialmente, os desdobramentos metodológicos de nossa pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Cabe-nos, agora, nesta seção, apresentar quais foram as nossas escolhas metodológicas para a pesquisa que desenvolvemos, considerando as seguintes indicações: tipo de pesquisa; abordagem metodológica e procedimento metodológico.

Anunciamos que, considerando, principalmente, a nossa problemática e os nossos objetivos, priorizamos, na presente pesquisa, o tipo qualitativo, a abordagem fenomenológica e, como procedimento, a Teoria Fundamentada nos Dados – TFD – vertente straussiana.

Informamos que, para esta explicação, fracionamos esta seção em duas subseções, quais sejam: a) tipo de pesquisa e abordagem metodológica e b) procedimento metodológico.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA

Antes de justificar a escolha pelo nosso tipo de pesquisa, achamos importante tecer alguns entendimentos sobre cada espécie, ou melhor, sobre a pesquisa quantitativa, a quali-quantitativa e a qualitativa, não como forma de diferenciá-las, mas de sustentar a nossa decisão pela pesquisa qualitativa.

Inicialmente, atrevemo-nos a nos posicionar em relação ao inconveniente de se pensar a pesquisa qualitativa como interpretativa e a quantitativa como se não houvesse esse atributo. Ora, defendemos que todas as pesquisas são interpretativas, sendo assim, insustentável antagonizá-las mediante a existência ou não desse atributo. Outro inconveniente a realçar é atribuir à pesquisa quantitativa um viés positivista. Nesse aspecto, pertinentemente, Ferraro (2012) pondera que “a concepção positivista pode estar subjacente a qualquer método e técnica de pesquisa. Nesse sentido, não é o quantitativo em si que constitui o positivismo, embora o positivismo tende a sobrevalorizar o quantitativo” (FERRARO, 2012, p. 132).

Como bem ressalta Creswell (2010, p. 25), com base em Newman e Benz (1988), “as abordagens qualitativa e quantitativa não devem ser encaradas como extremos opostos ou dicotomias, pois, em vez disso, representam fins diferentes, em um contínuo”.

Feitas essas pontuações, sigamos com o propósito de justificar as nossas escolhas metodológicas, começando por realçar alguns aspectos desses três tipos de pesquisa.

Para caracterizar o enfoque quantitativo, citemos Creswell (2010) que assim o delimita:

um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis. Tais variáveis, por sua vez, podem ser medidas tipicamente por instrumentos,

para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos. [...] Como os pesquisadores qualitativos, aqueles que se engajam nessa forma de investigação têm suposições sobre a testagem dedutiva das teorias, sobre a criação de proteções contra vieses, sobre o controle de explicações alternativas e sobre sua capacidade para generalizar e para replicar os achados (CRESWELL, 2010 p. 26-27).

Nesse contexto, filtramos a indicação desse tipo quando o pesquisador problematiza um objeto com o fim de mensurar, por exemplo, a probabilidade de determinados acontecimentos, testando, para isso, algumas variáveis que se adequariam à situação hipotetizada.

Em relação à pesquisa quali-quantitativa, denominada por Creswell (2010) como a de métodos mistos, podemos sumarizar que a escolha por esse tipo se dá quando o investigador busca não apenas compreender a problemática por meio de um olhar estatístico dos seus dados, mas, igualmente, analisando o contexto, as pessoas, a cultura etc. Compreendemos que nessa vertente não há uma subsidiariedade quanto à priorização das abordagens, mas, sim, uma solidariedade.

Valemo-nos, mais uma vez, das considerações de Creswell (2010) para sustentar a nossa argumentação que aqui empreendemos. O referido autor define a pesquisa de métodos mistos da seguinte forma:

A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (CRESWELL; PLANO CLARK, 2007 apud CRESWELL, 2010, p. 27).

Finalmente, em relação à pesquisa qualitativa, temos, principalmente, a indicação desse tipo em projetos que visam a um estudo aprofundado, por exemplo, de fenômenos que envolvem pessoas em diferentes contextos. Quando da utilização desse enfoque, o pesquisador visa a investigar uma realidade observando crenças, valores, aspirações, atitudes, comportamentos, cultura etc., tendo como necessidade a análise do processo problematizado por meio do uso, por exemplo, do interrogativo “como” ou “em que”, não descartando, para isso, o “qual” e o “quanto” que podem, de alguma forma, subsidiar a sua compreensão.

Na concepção de Creswell (2010), a pesquisa qualitativa deve ser compreendida do seguinte modo:

a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca dos significados dos dados. O relatório final escrito tem uma estrutura flexível. Aqueles que se envolvem nessa forma de investigação apóiam (sic.) uma maneira de encarar a pesquisa que honra um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação (adaptado de Creswell, 2007) (sic.). (CRESWELL, 2010, p. 26).

Com base na citação supracitada, argumentamos que, por visarmos, principalmente, às seguintes ações: 1) entender o significado que os nossos informantes deram à sua pesquisa; 2) explorar as suas percepções, ou melhor, as percepções dos nossos informantes que pesquisaram a justiça restaurativa na educação básica; 3) interpretar a complexidade que é a execução de programas na educação básica; é que justificamos a adequação da nossa pesquisa ao enfoque qualitativo.

Relembramos que pretendemos responder ao seguinte questionamento: “quando da implementação da Justiça Restaurativa na Educação Básica, quais categorias podem ser representativas de uma teoria substantiva que aborde a Educação Restaurativa?”. Logo, a resposta para essa questão, que apresentaremos nesta pesquisa, em seções posteriores, elaborou-se porque priorizamos uma postura detida, mas flexível e permeável, que buscou interpretar as ponderações dos nossos informantes, contidas nas teses e nas dissertações que estiveram sob a nossa análise.

Nesse contexto, dizemos que a nossa opção pela abordagem fenomenológica se deu porque, também, tivemos como aliar a essa fluidez uma objetividade na produção dos dados. Antecipamos para dizer-lhes que fluidez e objetividade são requisitos indispensáveis para o nosso procedimento metodológico.

Andrade e Holanda (2010), no artigo “Apontamentos sobre Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Empírico-Fenomenológica” afirmam que “o modelo empírico-fenomenológico surge como uma alternativa viável por aliar a objetividade na coleta e análise de dados à apreensão da realidade subjetiva tanto da parte do pesquisador quanto da do colaborador” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 267).

É importante citar, também, Creswell (2014, p. 75), uma vez que este autor apresenta uma justificativa para a escolha do tipo de pesquisa Empírico-Fenomenológica:

O tipo de problema mais adequado para essa forma de pesquisa é aquele em que é importante entender várias experiências de um fenômeno comuns ou compartilhadas pelos indivíduos. Seria importante compreender essas experiências comuns visando a desenvolver práticas ou políticas ou para desenvolver uma compreensão mais profunda a respeito das características do fenômeno (CRESWELL, 2014, p. 75).

Ressaltamos que a nossa pergunta foi respondida por pessoas de diferentes áreas que vivenciaram o mesmo fenômeno, qual seja, a implementação da justiça restaurativa na educação básica. Tais pessoas foram as nossas protagonistas. Elas, para além de terem se relacionado com o mesmo fenômeno, experimentaram-no em contextos similares, mais especificamente, na educação básica.

Finalizando a explicação para a escolha da fenomenologia, consignamos que a nossa hipótese, a saber, "a implementação da justiça restaurativa, na educação básica, quando calcada em princípios e em fazeres horizontais que visam à dignidade da pessoa humana, pode potencializar a emergência de referências que, para além de servir para a estruturação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa", tem potencial para se transformar em uma teoria formal. Inclusive, ela foi elaborada tendo como direção, principalmente, os postulados dessa nossa abordagem metodológica e do nosso procedimento, a seguir exposto.

Consigne-se, porém, que mesmo diante dessa nossa hipótese, necessária para a nossa inserção na pesquisa, tivemos o cuidado de não "contaminarmos as respostas dos nossos pesquisados". Andrade e Holanda (2010, p. 264) apresentam algumas considerações que devem ser levadas em conta pelo pesquisador que optar pela abordagem fenomenológica:

a premissa que consiste em interrogar o fenômeno como se ele estivesse sendo observado pela primeira vez direciona a maneira pela qual o pesquisador irá inserir-se na pesquisa. Para chegar à experiência vivida do sujeito, é necessário que o pesquisador procure colocar "entre parênteses" os conhecimentos adquiridos anteriormente sobre o objeto investigado. É por isso que o método fenomenológico não prescinde das hipóteses; embora a pesquisa necessite ter uma direção, ela não se deixa conduzir por um caminho já conhecido, pois se trata de direções rígidas e previamente fixadas (ANDRADE; HOLANDA, 2004, p. 264).

Passemos agora à apresentação do nosso último desdobramento metodológico, através da próxima subseção.

### 3.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Finalmente, no que se refere ao nosso último desdobramento, ou melhor, ao nosso procedimento metodológico, devemos começar esclarecendo que, no livro “Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens”, de autoria de Creswell (2014), encontra-se uma classificação da TFD como uma abordagem metodológica. Todavia, não há querelas, tendo em vista o entendimento de escritores e, também, pelo próprio título do livro de Strauss e Corbin (2008), “Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada”, citado inclusive, diversas vezes, por Creswell (2014), que a natureza da TFD é de procedimento metodológico.

Conforme Strauss e Corbin (2008),

como uma metodologia e um conjunto de métodos, nossa técnica de pesquisa é usada por pessoas em campos de atuação como educação, enfermagem, administração de empresas e trabalho social, e, também, por psicólogos, arquitetos, especialistas em comunicação e antropólogos sociais (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 22).

Ancorando-nos, principalmente, nesses teóricos é que a classificamos como um procedimento metodológico que visa à interpretação de fenômenos sociais, mediante um uso sistematizado, mas não rígido, de codificações. Salientamos que é das codificações que emerge a nossa teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa.

Santos et al. (2016), no artigo intitulado “Perspectivas Metodológicas para o Uso da Teoria Fundamentada nos Dados da Pesquisa em Enfermagem e Saúde”, esclarecem o seguinte sobre a natureza da teoria substantiva:

Vale pontuar que o resultado da TFD é uma teoria de nível substantivo, ou seja, escrita por um pesquisador próximo a um problema específico ou população de pessoas. Já uma teoria formal tem a capacidade explanatória de aplicar seus conceitos a um mesmo fenômeno que se desenvolve em contextos e situações diversas. Portanto, a TFD é uma explicação teórica de um problema delimitado a uma área distinta, ou seja, de estudo particular. (SANTOS et al., 2016, p. s/n).

Vemos assim que a teoria substantiva, gerada por meio das codificações, é mais simples e específica. Por sua vez, a teoria formal é mais complexa e generalizante, aplicável a outros contextos.

Santos et al. (2018), em “Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados”, ao discutirem sobre a TFD, explicitam a seguinte argumentação:

possibilita gerar explicações a partir da compreensão das ações de indivíduos e/ou grupos em um determinado contexto diante do enfrentamento de problemas ou situações sociais vivenciadas. A sua utilização é indicada, principalmente, quando o tópico de interesse ainda não foi previamente estudado ou é escassa a produção científica sobre ele (SANTOS et al., 2018, p. 2).

Strauss e Corbin (2008, p. 24), quando da sua reflexão sobre o tipo de pesquisa a ser usado pelo investigador que optou pela TFD, apresentam os seguintes esclarecimentos:

o valor da metodologia que vamos descrever está em sua capacidade não apenas de gerar teoria, mas também de basear essa teoria em dados. Tanto a teoria como a análise de dados envolvem interpretação, mas, pelo menos, é interpretação baseada feita em investigação sistematicamente (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

Considerando tais recomendações e entendimentos, filtramos que o uso da TFD é indicado em: 1) pesquisas de diferentes campos de atuação como, por exemplo, na educação; 2) pesquisas que buscam explicitar explicações de acontecimentos vivenciados por indivíduos e/ou grupos, principalmente quando a temática investigada “ainda não foi previamente estudada ou é escassa a produção científica” (SANTOS et al., 2018) ; 3) pesquisas que visam gerar a teoria substantiva, já que ainda não há uma teoria formal sobre o problema explorado.

Prigol e Behrens (2019) nos lembram sobre a natureza exploratória da TFD o que possibilita que o pesquisador se familiarize com o problema, porquanto trabalha diretamente com o fenômeno a ser estudado, objetivando torná-lo mais explícito, aprimorar ideias e obter informações para uma pesquisa mais densa. As considerações que as referidas pesquisadoras fazem são as seguintes:

o método é caracterizado como pesquisa qualitativa, que acrescenta, como em um quebra-cabeças, novas peças, isto é, novos dados podem ser coletados de acordo com a necessidade da investigação, marcada por identificar fenômenos pela observação de situações reais do mundo, para que possam ser compreendidos no contexto em que ocorrem. Assim, coleta-se os dados a partir do ângulo dos envolvidos, resgatando a voz do pesquisado. Esse aspecto é ampliado na TFD, que possui diretrizes flexíveis, segundo as quais o pesquisador pode circular entre o foco mais amplo e o mais aproximado dos

dados coletados e vice-versa, viabilizando seu refinamento (PRIGOL; BEHRENS, 2019, p. 4).

É importante sublinhar, ainda, o pouco uso e a potencialidade da TFD em pesquisas na área da educação. Ressaltamos que as supracitadas autoras publicaram o artigo intitulado “Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação” com o objetivo de “instigar reflexões e discussões sobre os passos da TFD e as suas possíveis aplicações na pesquisa em educação” (PRIGOL; BEHRENS, 2019, p. 4).

Na introdução, as autoras explicitaram a importância desse estudo, justificando que, pelo pouco uso da TFD, na área educacional, o artigo oportunizaria “fundamentação teórica e prática para seu delineamento e consolidação” (PRIGOL; BEHRENS, 2019, p. 3).

Não podemos deixar de fazer coro às pesquisadoras e ratificar que esperamos, outrossim, motivar, por meio desta investigação, o uso desse procedimento em pesquisas da área educacional. Isso porque os nossos dados comprovam que todas as teses e as dissertações que estiveram sob a nossa análise, mesmo sendo de áreas diferentes, não utilizaram a TFD.

Ademais, quando da nossa pesquisa no portal da CAPES, para fazer essa seleção, ao buscarmos pelas palavras-chaves Educação *and* Justiça Restaurativa não foi encontrada nenhuma investigação que tenha usado esse procedimento.

Devemos ressaltar, também, que, embora na TFD “a forma primária de coleta de dados é, em geral, a entrevista” (CRESWELL, 2014, p. 78), nada obsta em se optar por outro meio como, por exemplo, análises documentais e/ou bibliográficas.

Para basilar esse argumento, é oportuno apresentar a seguinte reflexão:

Existem algumas notáveis semelhanças entre trabalho de campo e pesquisa bibliográfica. Quando o pesquisador está nas prateleiras da biblioteca, ele é, metaforicamente, rodeado de vozes implorando para ser ouvido. Cada livro, cada artigo de revista representa, pelo menos, uma pessoa que é equivalente ao informante do antropólogo ou entrevistado do sociológico (GLASSER; STRAUSS, 1967, p. 163 apud PINTO, 2013).

Sendo assim, pensamos, também, que os nossos sujeitos pesquisados imploram para ser lidos e relidos, já que, via de regra, muitas teses e dissertações só são analisadas, quando da sua apresentação, por uma banca formada especificamente para isso.

Isso posto, acreditamos não haver querelas sobre a harmonização existente entre o tipo de pesquisa, a abordagem metodológica que optamos e a TFD, já que a natureza desses desdobramentos metodológicos visa à compreensão de experiências vivenciadas por



participantes em relação a um determinado fenômeno, a partir do relato de outras pessoas que, também, vivenciaram esse mesmo fenômeno. Todavia, cabe-nos ainda, antes de finalizar esta seção, apresentar as três vertentes da TFD, quais sejam, a clássica, a straussiana e a construtivista, e, obviamente, justificar a nossa escolha pela straussiana.

### 3.2.1 Das Vertentes da TFD

Conforme já antecipamos, as três principais vertentes da TFD são assim denominadas: clássica, straussiana e construtivista. Tal desdobramento aconteceu, principalmente, tendo em vista as bases filosóficas, o uso da literatura e os processos de codificação de cada uma.

Convém-nos, antes de explicar essas especificações, socializar que esse procedimento teve como precursores Strauss e Glaser. A primeira obra desses autores sob o título *The Discovery of Grounded Theory* foi inovadora visto que “propunha o desenvolvimento de teorias a partir dos dados obtidos por meio da pesquisa, em vez da dedução de hipóteses analisáveis por meio de teorias já existentes” (SANTOS et al., 2018, p. 2).

Ressalte-se que, após essa idealização, os seus criadores começaram a divergir acerca dos procedimentos de análise, o que teve como corolário a cisão.

Sendo assim, Glaser seguiu persistindo na defesa da versão clássica cuja base filosófica é o positivismo. Já a versão straussiana vincula-se ao pós-positivismo e a última, cujo expoente é Charmaz, alinha-se a uma visão construtivista.

Como não poderia deixar de ser, tais inclinações vão influenciar a postura do pesquisador. Por isso que, na clássica, o pesquisador se abstém do uso da literatura durante as codificações. Sendo, então, consultada após as codificações com o objetivo de “auxiliar no estabelecimento de comparação entre a teoria emergente e a produção do conhecimento já existente” (SANTOS et al., 2018, p. 4).

Consigne-se que, nessa versão, há duas etapas de codificação, a saber, a aberta e a seletiva. Quando da saturação das categorias, mediante essa última etapa, emerge-se a codificação teórica sobre a qual Santos et al. (2018) esclarecem o seguinte:

nesse momento da pesquisa, ocorre a emergência, ou descoberta da teoria, que explica as relações entre os conceitos e determina o padrão do comportamento social. Após essa etapa, a literatura pode ser utilizada para auxiliar no estabelecimento de comparação entre a teoria emergente e a produção do conhecimento já existente. (SANTOS et al., 2018, p. 4).

A versão straussiana, cujos principais representantes são Strauss e Corbin, caracteriza-se por apresentar uma estrutura mais robusta de codificação dos dados. Suas etapas compreendem: codificação aberta, axial e seletiva. Registre-se que o pesquisador é mais ativo quando das codificações e o uso da literatura, embora parcimonioso, pode se dar em todas as etapas. Conforme nos dizem Santos et al. (2018), “essa perspectiva destaca a posição ativa do pesquisador diante dos dados e na elaboração da teoria, o qual pode buscar apoio teórico antes e durante a coleta e análise de dados” (SANTOS et al., 2018, p. 4).

Salientamos que foram esses os aspectos considerados quando da nossa decisão por essa vertente. Ademais, essa versão nos permite, sem prescindir da nossa criatividade, quando da nomeação das categorias, um certo rigor para a sua seleção.

É importante consignar, ainda, conforme já evidenciado, que a solidariedade entre a fluidez e o rigor fazem parte, também, da abordagem fenomenológica. Portanto há uma conexão entre estas escolhas: abordagem e procedimento. Além disso, como não poderia ser diferente, a base explicativa desse procedimento se alinha ao nosso tipo de pesquisa já que temos como objetivo geral “explicitar como a análise da relação entre a educação básica e a justiça restaurativa pode potencializar a emergência de referências que servem para a estruturação da educação restaurativa, mediante a análise de teses e dissertações, produzidas no Brasil, no período de 2010 a 2021”.

Para finalizar o porquê da nossa escolha, ressaltamos que a didaticidade dos ensinamentos de Strauss e Corbin (2008), presentes no livro “Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada”, também a favoreceram.

Concluindo, em relação à última vertente, isto é, à construtivista, informamos que as codificações se dividem em duas, quais sejam: inicial e focalizada, objetivando a construção da teoria a partir da interpretação conceitual do fenômeno analisado.

Ressaltamos que o uso da literatura, conforme Santos et al. (2018), é permitido durante toda a pesquisa, sendo possível, também, a partir do processo de análise de dados, a utilização de um capítulo de revisão bibliográfica. Ao se referirem à vertente construtivista, os referidos autores afirmam:

a vertente construtivista considera que a teoria é uma construção recíproca entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a investigação tem como foco os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em investigação, os quais são contextuais, moldados pelas interações sociais e mudam ao longo do tempo (SANTOS et al., 2018, p. 6).

Ainda em relação à vertente construtivista, Prigol e Behrens (2019, p. 4) fazem as seguintes considerações:

pressupõe a interação entre os indivíduos e o contexto no qual estão inseridos utilizando a comunicação para mostrar as reflexões/ações e identificando como foram desenvolvidas e ressignificadas durante o processo da pesquisa, para entender como e porque os participantes constroem significados e ações em situações específicas (PRIGOL; BEHRENS, 2019, p. 4).

Face ao exposto, apresentadas as três vertentes e justificada a nossa escolha pela straussiana, socializamos o quadro 1 – síntese das vertentes da TFD -, a seguir, com a síntese do que fora abordado.

**Quadro 1- Síntese das vertentes da TFD**

<b>Vertentes</b>	<b>Principais representan-tes</b>	<b>Base filosófica</b>	<b>Sobre o pesquisador</b>	<b>Uso da literatura</b>	<b>Processo de codificação</b>
<b>Clássica</b>	Barney Glaser	Positivismo moderado	Ativo em relação aos dados, devendo se abster do uso da literatura	Defende que a revisão de literatura seja realizada apenas para a discussão dos achados, pois pode influenciar a percepção do pesquisador na descoberta dos fenômenos emergentes nos dados	Substantiva: aberta e seletiva; e teórica

Continua...

**Quadro 2-** Síntese das vertentes da TFD (continuação)

<b>Straussian a</b>	Anselm Strauss e Juliet Corbin	Pós- positivismo interacionism o simbólico/ pragmatismo	Ativo em relação aos dados, o pesquisador é quem interpreta os dados, podendo ele possuir algum conheciment o prévio sobre o fenômeno estudado	Uso parcimonioso da literatura, em todas as fases da pesquisa	Aberta, axial e seletiva/integ ração
<b>Construti- vista</b>	Kathy Charmaz	Construtivis mo e interacionism o simbólico	O pesquisador é co-construtor dos dados, ou seja, participante do processo	Uso da literatura, em todas as fases da pesquisa, ressaltando a necessidade de compilá-la no final	Inicial e focalizada

Fonte: Produção autoral

## **4 DA PRODUÇÃO E DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta seção, iremos apresentar a nossa pesquisa mediante as seguintes subseções: a) contextualização da pesquisa e b) socialização das codificações e das análises.

Em contextualização da pesquisa, dividimo-la em outras duas subseções, quais sejam: contexto da produção dos dados e contexto das investigações. Na primeira, compartilhamos como se deu cada etapa da produção dos dados, ou seja, fizemos uma narrativa de como se deram a seleção das dissertações e das teses e, também, a análise das codificações.

Já na segunda subseção, denominada contexto da investigação, o nosso objetivo foi elencar, mediante duas tabelas – dissertações e teses – todas as produções selecionadas, especificando alguns elementos informativos de cada uma delas e tecendo alguns comentários sobre essas individualizações.

No segundo desdobramento desta seção, mais especificamente, na subseção “socialização das codificações e das análises”, desdobramo-la, também, em outras subseções com o fim de fazer o seguinte compartilhamento: os três tipos de codificação ressaltando as suas características para, na sequência, mediante outra subseção, analisar os dados produzidos.

Formalizados tais esclarecimentos, passaremos, a seguir, a apresentar a subseção “contextualização da pesquisa”.

### **4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Como já havíamos antecipado, fracionamos esta subseção em duas outras subseções, quais sejam: contexto da produção dos dados e contexto da investigação.

Procedemos assim porque pensamos ser mais didático de modo a sermos melhor compreendidos.

#### **4.1.1 Contexto da produção dos dados**

Inicialmente, convém-nos lembrar que a nossa hipótese é a de que “a implementação da justiça restaurativa na educação básica, quando calcada em princípios e em fazeres horizontais que visam à dignidade da pessoa humana, pode potencializar a emergência de referências para a elaboração de uma teoria substantiva sobre o que pensamos ser a Educação Restaurativa”.

E como se produz a teoria substantiva e qual é o seu campo de atuação? Explicamos e, também, alargamos essa defesa nos parágrafos seguintes.

Através das codificações, a TFD viabiliza a geração de uma teoria substantiva, aplicável apenas àquele campo específico. Enquanto que, ao se observar, mediante estudos mais densos, que essa teoria gerada possui potencialidade para uma implementação mais ampla, significa que ela pode se transformar em uma teoria formal.

Obviamente, essa ampliação e ulterior transformação, para além de representarem um salto significativo, demonstram a fertilidade da teoria substantiva.

Afirmamos que a teoria substantiva que emergiu das codificações, a seguir socializadas, sobre o que é a Educação Restaurativa, pode ter uma grande capilaridade e, igualmente, potencialidade para não apenas se transformar em uma teoria formal, mas, mediante a sua complexificação, possibilitar a emergência de políticas públicas educacionais que tenham como foco a dignidade da pessoa humana.

Esclarecemos que sem pretender esgotar a análise das investigações em torno da Justiça Restaurativa, nas escolas, nosso objetivo geral, conforme já anunciado, é - tendo como insumo pesquisas sólidas, quais sejam, teses e dissertações, realizadas pelos nossos pesquisados, que investigaram a implementação da justiça restaurativa, na educação básica - “explicitar como a análise da relação entre a educação básica e a justiça restaurativa pode potencializar a emergência de referências que servem para a estruturação sobre a Educação Restaurativa”.

Feitas essas elucidações, informamos que, para a produção dos nossos dados, elegemos como fontes primárias 15 dissertações e 07 teses, o que perfaz um total de 22 investigações de mestrado e doutorado.

Informamos que a implementação da justiça restaurativa na educação básica, entre o período de 2010 a 2021, foi o único critério para a seleção dos trabalhos.

Abrimos parênteses para explicar que quando falamos da implementação da justiça restaurativa, na educação básica, alargamos o significado deste vocábulo “implementação” com o fito de contemplar não apenas a execução do projeto nas escolas, mas, também, a experiência que os estudantes, professores, gestores, funcionários etc. tiveram com os princípios e as técnicas da justiça restaurativa que pode ter acontecido por meio de parcerias; cursos de mediação; práticas formativas; projetos de extensão etc.

Esclarecemos que o marco temporal, qual seja, 2010, justifica-se porque só foi a partir de 2006, mediante uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Poder Judiciário, que, formalmente, as primeiras escolas do Brasil começaram a vivenciar esse programa.

Nesses termos, considerando esse estabelecimento, fizemos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Docente - Capes<sup>13</sup>, com o objetivo de filtrar essas produções. Na nossa busca, inserimos as palavras educação *and* justiça restaurativa o que nos permitiu visualizar 773.422 trabalhos. Desse total, 487.256 correspondiam a dissertações e 190 448 a teses.

Contextualizamos que, ao fazer a leitura, inicialmente, do título das produções, procuramos identificar se nele havia alguma pista acerca da conexão entre a educação básica e a justiça restaurativa. Quando não era possível ter a certeza da existência de um diálogo entre essas duas categorias, fazíamos a leitura do resumo.

Por essa razão, ao nos deparar com títulos como “Estado Penal e o Desafio da Justiça Restaurativa de Garantir Resposta aos Direitos Humanos Juvenis” ou “Justiça Restaurativa como paradigma?”, não os ignorávamos. Reportava-nos ao resumo, a fim de buscar, nessa parte da produção, se havia alguma relação com a educação.

Convém-nos ainda pontuar, que, independentemente de o resumo estar ou não transcrito na plataforma da CAPES, fazíamos pesquisas adicionais objetivando ter acesso a esse gênero textual. Porém, apesar dessas buscas secundárias, as seguintes foram infrutíferas: a) BARBOZA, Iuscia Dutra. **Entre pirâmides e círculos:** um Estudo sobre a Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e Juventude de Porto Alegre; b) RODRIGUES, Simone Martins. **Justiça Restaurativa, Dialogia e Reconciliação Social;** c) SAVERIO, Silvia Rodrigues da Silveira. **Justiça Restaurativa como Meio de Assegurar maior Efetividade na Solução de Conflito no Curso da Execução Penal;** d) BERNARDINI, Marcos Maurício. **A Solução de Conflito através da Justiça Restaurativa na Relação entre Dádiva e Direito;** e) GARCIA, Álvaro José Vedovati. **Valores da Justiça Restaurativa e a Prática no Ensino de Filosofia em Sala de Aula;** f) BARBOSA, Emerson Silva. **Da Produção de Culpados à Produção de Consenso:** que tipo de justiça a mediação pode entregar; g) ARRUDA, Marco Antônio Souza. **Justiça Restaurativa nas Escolas:** uma proposta inovadora ou a mimetização de antigas tradições? h) MORAIS, Carlos Willians Jaques. **A Ideia de República Mundial e a Educação Moral de Senso Cosmopolita em Otfried Höffe;** e i) Garcia, Álvaro José Vedovati. **Valores da Justiça Restaurativa e a Prática no Ensino de Filosofia em Sala de Aula.**

Não menos importante é esclarecer que, quando da leitura da septuagésima quinta produção, encerramos o levantamento das dissertações, já que havíamos atingido a quantidade

---

<sup>13</sup> Primeiramente fizemos a pesquisa no domínio público da Capes, porém ao colocar como palavras-chave Educação *and* Justiça Restaurativa não apareceram produções. Por isso, optamos em fazer a busca no catálogo de teses e dissertações.

pensada, qual seja, quinze investigações. Porém, até esse ponto, só havíamos conseguido selecionar quatro teses. Por isso que exaurida a pesquisa das dissertações, refinamos o nosso filtro buscando apenas as teses que apresentavam a implementação da justiça restaurativa, na educação básica. Porém, apesar do refinamento e do nosso esforço para selecionar, também, quinze teses, quando nos deparamos com a leitura inspecional do título e do resumo da ducentésima sexagésima tese, só havíamos conseguido encontrar 07 pesquisas em que a justiça restaurativa havia sido aplicada na educação básica. Por isso que, sem perder de vista o nosso compromisso, qual seja, a saturação das categorias, concluímos a nossa busca com este quantitativo: 15 dissertações e 7 teses.

Informamos-lhes que, com esse quantitativo, observamos a indicação de Creswell (1998) apud (Rego; Cunha; Meyer Júnior, 2018) a qual nos direciona, em uma investigação com base na Teoria Fundamentada nos Dados, a priorizar de vinte a trinta participantes.

Estiveram, igualmente, sob o nosso radar Cunha e Meyer Jr. (2018) que nos guiaram a não perder de vista, principalmente, a saturação:

Um critério frequentemente avançado para justificar a dimensão da amostra é a saturação teórica ou conceptual. A noção foi avançada por Glaser e Strauss (1967) no âmbito da prática de comparação constante entre teoria e dados. Alcança-se saturação quando se obtém uma forte correspondência entre os dados, a literatura e a teoria (McDonald e Eisenhardt, 2017). Ou seja: a partir de determinada quantidade de casos, a recolha de mais casos (e.g., a realização de novas entrevistas) não acresce informação nova, atingindo-se saturação (REGO; CUNHA; MEYER JÚNIOR, 2018, p. 1).

Na sequência, após esse levantamento e observadas essas diretrizes, começamos a produzir a primeira codificação.

É importante esclarecer que, concomitante às codificações, não deixávamos de consultar a literatura. Conforme já mencionamos, na versão straussiana, a utilizada para esta pesquisa, os seus mentores, Strauss e Corbin (2008), nos direcionam a fazer consultas bibliográficas em todas as fases. Eles refletem que, através dessas constantes pesquisas, podemos avaliar, por exemplo, algumas lacunas no nosso trabalho, necessidade de outras fontes para produção dos dados, orientação para a amostragem teórica etc.

Convém-nos, ainda, deixar registrado que as seções destinadas a uma revisão bibliográfica, na presente pesquisa, foram, simultaneamente, construídas com as codificações. Vale realçar, ainda, que as reflexões de alguns dos nossos pesquisados, também, foram utilizadas na construção de alguns desses capítulos.



Dando prosseguimento a esta narrativa, é importante compartilhar que, após a seleção das 22 produções, começamos a construir a codificação aberta, cujo objetivo imediato foi, mediante quatro perguntas direcionadas às pesquisadas e aos pesquisados, fazer o levantamento das categorias de informação.

Creswell (2014, p. 158) afirma que, “de um modo geral, esse é o processo de redução da base de dados a um pequeno grupo de temas ou categorias que caracterizam o processo ou a ação que estão sendo explorados no estudo da teoria fundamentada” (CRESWELL, 2014, p. 158).

Strauss e Corbin (2008, p. 104) argumentam que a descoberta de conceitos é o foco da codificação aberta. Esses autores afirmam que “para revelar, nomear e desenvolver conceitos, devemos abrir o texto e expor pensamentos, idéias (sic.) e significado que ele contém” (STRAUSS; CORBIN 2008, p. 104).

Dessa forma, tendo em vista todos esses ensinamentos, para a descoberta de conceitos, nomeação, redução e o conseqüente refinamento das categorias, desdobramos a nossa codificação aberta através das seguintes etapas: 1) identificação de conceitos por meio das perguntas que elaboramos; 2) categorização dos conceitos e incipiente levantamento dos seus fenômenos correspondentes; e 3) microanálise das categorias.

Strauss e Corbin (2008) ressaltam o quão importante é o processo de desdobramento. De acordo com esses autores: “Desdobrar o processo analítico é uma tarefa artificial, mas necessária, pois os analistas devem entender a lógica que está por trás da análise” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103).

Nesses termos, após essa justificativa, seguida do supracitado ensinamento, impõe-nos, agora, contextualizar cada desdobramento da codificação aberta.

Começamos dizendo-lhes que a identificação dos conceitos – “blocos de construção da teoria” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103) – originou-se das respostas captadas por meio das seguintes perguntas dirigidas a cada pesquisado: 1) o que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa? 2) o que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola? 3) quais foram as recomendações, apontadas pelo informante, para o seu problema levantado? e 4) qual foi a ponderação do informante, no último parágrafo das considerações finais?

Pontuamos que, salvo a quarta pergunta, as respostas dos três primeiros questionamentos não estavam concentradas em apenas um parágrafo, uma linha e/ou um período. Por isso que a nossa análise se deu linha a linha e/ou frase a frase e/ou parágrafo a parágrafo. Além disso, quando da captação das respostas, esclarecemos que, por elas estarem

espalhadas ao longo das considerações finais, transcrevíamos as linhas(s); as frases(s) e /ou os parágrafo (s) de forma descontínua.

Cabe-nos ainda esclarecer que para a materialização dos conceitos identificados, após transcrição das respostas, usamos tanto sumarizações quanto códigos *in vivo*, isto é, transcrições contidas nas respostas captadas.

Convém frisar que, após a identificação dos conceitos, fazíamos uma análise, por meio de memorandos, do que captávamos. Logo, fizemos 88 importantes análises – quatro perguntas para cada 22 pesquisados – que, para além de sistematizar a nossa interpretação das respostas, nos direcionaram para uma suplementar coleta de dados.

O nosso objetivo com o segundo desdobramento – categorização dos conceitos e incipiente levantamento dos seus fenômenos correspondentes – foi categorizar, por questão, todos os conceitos identificados e, concomitante a isso, reduzir as categorias mediante descarte das repetições e eleição de uma categoria representativa quando observávamos casos de sinonímias. Além dessa categorização, procedemos a um incipiente levantamento de fenômenos correspondentes às categorias compiladas.

Após esse refinamento, passamos à “última etapa” que foi a da categoria aberta, a saber, a microanálise. Nesse estágio, tivemos de recategorizar e subcategorizar os dados, identificando as propriedades e as dimensões, quando existentes, das respectivas categorias e subcategorias.

A nossa próxima etapa do processo de análise consistiu na codificação axial. Por meio dela, procedemos às seguintes tarefas, indicadas por Strauss e Corbin (2008, p. 126): a) continuidade da reorganização das propriedades e das dimensões das categorias e das subcategorias; e b) identificação da variedade de condições, ações/interações e consequências – modelo paradigmático – com vistas ao estabelecimento das relações entre as categorias e as subcategorias e à identificação do fenômeno central.

Finalmente, na nossa última etapa, qual seja, a codificação seletiva/integrativa refinamos e integramos as nossas categorias e subcategorias, o que nos permitiu a identificação da categoria central e a apresentação do esquema teórico.

#### 4.1.2 Contexto das investigações

Nesta subseção, o nosso objetivo é contextualizar as dissertações e as teses que estiveram sob a nossa análise mediante os seguintes elementos: autor(a); título do trabalho; instituição pela qual realizou-se a investigação; programa ao qual a investigação se vinculou e ano de defesa da dissertação ou da tese.

Após isso, faremos uma análise quantitativa, por meio da apresentação de gráficos, de todos esses itens, com exceção dos dois primeiros.

**Quadro 3 – Dissertações selecionadas**

<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição/Programa/Ano</b>
01. ARAÚJO, Ana Paula	<b>Justiça Restaurativa na Escola:</b> perspectiva pacificadora?	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul/Educação/2010.
02. BARONI, Mariana Custódio de Souza	<b>Justiça Restaurativa na Escola:</b> trabalhando as relações sociomoraís.	Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia/ Processos Formativos; Diferenças e Valores/2011.
03. BECKER, Valéria Aparecida Pinheiro	<b>Justiça Restaurativa na Resolução de Conflitos:</b> a vez e a voz dos adolescentes.	Universidade de Taubaté/Desenvolvimento Humano; Políticas Sociais e Formação; / Demandas de Formação e Políticas Sociais/2012.
04. BRAZ, Elaine Cristina Nochelli	<b>Justiça Restaurativa e Violência na Escola:</b> análise de uma experiência a partir da perspectiva histórico-cultural.	Universidade Estadual de Campinas/Educação/2020.

Continua...

**Quadro 2** – Dissertações selecionadas (Continuação)

05. CARNEIRO, Alex Rodolfo	<b>Justiça Restaurativa:</b> um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário.	Universidade Metodista de São Paulo/ Educação/Políticas e Gestão Educacionais/2017.
06. COSTA, Silvana Ferreira Magalhaes	<b>Mediação de Conflitos Escolares e Justiça Restaurativa.</b>	Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/Educação/ Instituição Educacional e Formação do Educador/2012.
07. DIAS, Gueroliny Ruany Uchoa	<b>Gestão Escolar e Prática de Redução dos Conflitos:</b> a justiça restaurativa em questão.	Universidade Federal de Pernambuco/Programa de Pós-Graduação em Educação/ Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação/2019.
08. JELE, Patrícia do Carmo	<b>A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal.</b>	Universidade Estadual do Centro-Oeste/ Mestrado em Desenvolvimento Comunitário/2021.
09. LOUZADA, Marcelle Cardoso	<b>Os Conflitos Violentos de <i>bullying</i> na Escola e seus Entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa.</b>	Universidade Federal de Santa Maria/Educação/ 2013.
10. LUCATTO, Lara Cucolicchio	<b>A Justiça Restaurativa na Escola:</b> investigando as relações interpessoais.	Universidade Estadual de Campinas/Educação/Psicologia Educacional/2012

Continua...

**Quadro 2 – Dissertações selecionadas (Continuação)**

11. MENEZES, Rafael Erik de	<b>Descrição e Análise dos Elementos Estruturais dos Círculos Restaurativos e dos Fenômenos do Campo Grupal em Processos Envolvendo a Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar</b>	Universidade Metodista de São Paulo/ Psicologia da Saúde/Prevenção e Tratamento/2013.
12. SANTANA, Clóvis da Silva	<b>Justiça Restaurativa na Escola:</b> reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz.	Universidade Estadual Paulista / Educação/2011.
13. SANTOS, Sara Xavier dos.	<b>Justiça Restaurativa na Escola Básica Estadual de São Paulo:</b> Concepções dos Professores da Região de Brasilândia.	Universidade Nove de Julho/ Educação/Políticas Educacionais/2019.
14. SANTOS FILHO, José Valdemar dos	<b>Percepções sobre a Justiça Restaurativa sob a Ótica dos Participantes</b> <b>Envolvidos:</b> estudo de uma escola da Baixada Santista	Universidade Metodista de São Paulo/Educação/Formação de Educadores/2019.
15. SCHIMIDT, Ana Carolina	<b>Práticas Restaurativas Comunitárias:</b> um olhar psicodramático sobre o lugar do jovem nos círculos restaurativos.	Universidade Católica de São Paulo/Psicologia Social/2010.

Fonte: Produção autoral

**Quadro 3 – Teses selecionadas**

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição/Programa /Ano</b>
01. AMES, Maria Alice Canzi	<b>Violências e Indisciplinas/Incivilidades Escolares:</b> um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/RS.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Sociologia/2018.
02. ARCHANGELO, Rosemeire Marques Ribeiro	<b>Um Olhar nas Relações de Convivência na Escola:</b> conflitos, violências, mediação e enfrentamento.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Educação/Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo/2018.
03.CAGLIARI, Claudia Tais Siqueira	<b>A Prática dos Círculos Restaurativos como Política Pública de Prevenção ao <i>Bullying</i> e ao <i>Cyberbullying</i> nas Escolas:</b> uma análise a partir da lei 13.474/2010 (RS) e da sua implantação pelas coordenadoras regionais de educação do Vale do Rio Pardo e Taquari.	Universidade de Santa Cruz do Sul /Direito/2014.
04.CÂNDIDO, Valéria Bressan	<b>Aplicações dos Princípios da Justiça Restaurativa à Mediação Escolar.</b>	Universidade Metodista de São Paulo / Educação/2020.
05. PEREIRA, Ana Carolina Reis	<b>História Oral de Vida de Professores:</b> direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar	Universidade Estadual de Campinas / Educação/2018.

Continua...

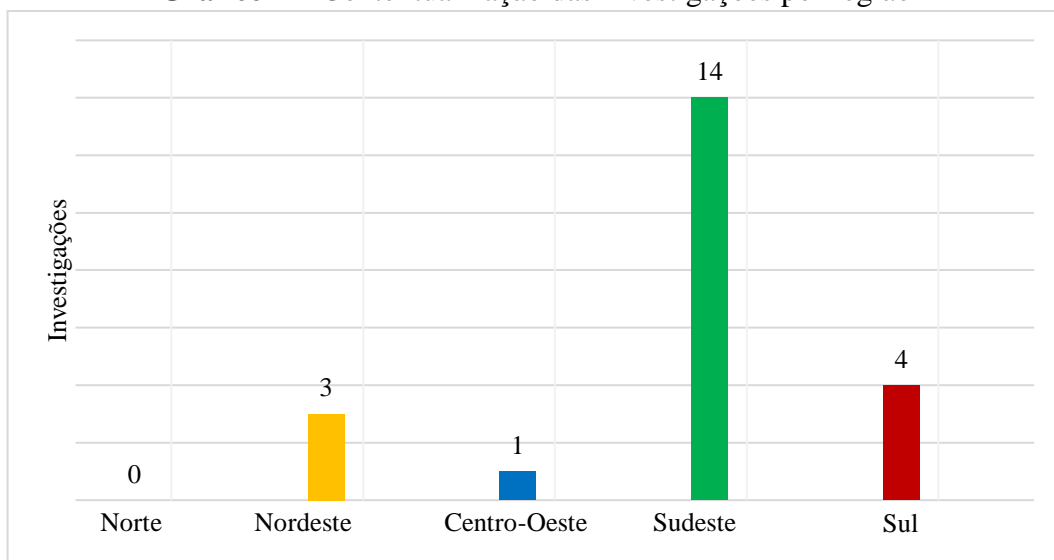
**Quadro 3 – Teses selecionadas (Continuação)**

06. RAMOS, Katury Rayane Rodrigues	<b>Juventude(s) e Participação:</b> construção da justiça restaurativa e, escolas públicas	Universidade Federal em Rio Grande do Norte/ Ciências Sociais/2021.
07. ZARDO, Thayliny	<b>O Programa “Justiça Restaurativa na Escola” em Campo Grande/MS sob a Perspectiva do Desenvolvimento Local”</b>	Universidade Católica Dom Bosco/ Desenvolvimento Local/2020.

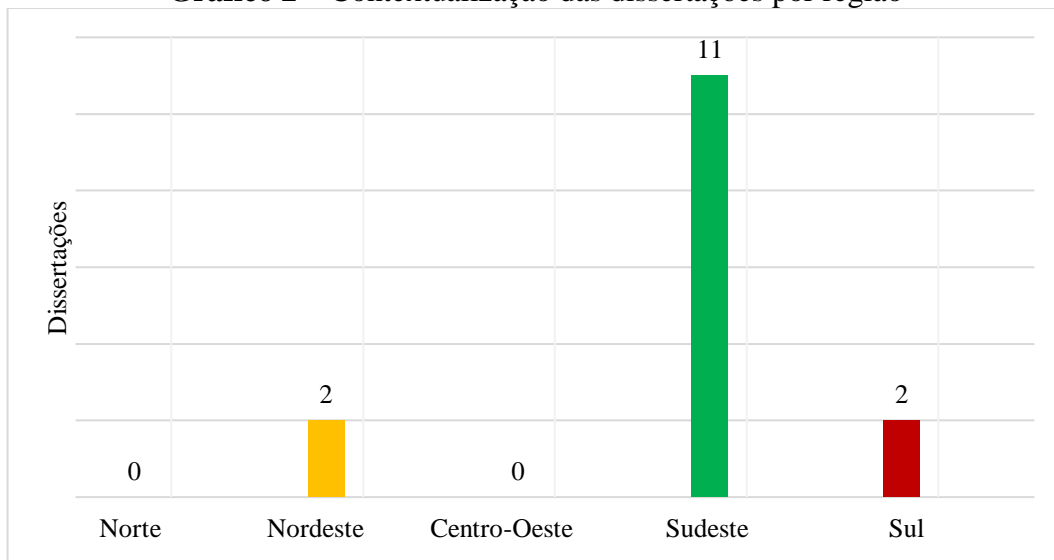
Fonte: Produção autoral

Em relação ao primeiro elemento que contextualizamos, qual seja, instituição onde as pesquisas foram realizadas, centramos o nosso olhar em duas particularidades, a saber: regiões do Brasil onde as universidades se localizam e a natureza jurídica dessas instituições de ensino superior, isto é, se são públicas ou se são particulares.

Apresentada essa justificativa, compartilhamos a seguir, mediante os gráficos 1 a 12, a contextualização destes aspectos, quais sejam, região, natureza jurídica, programa e ano.

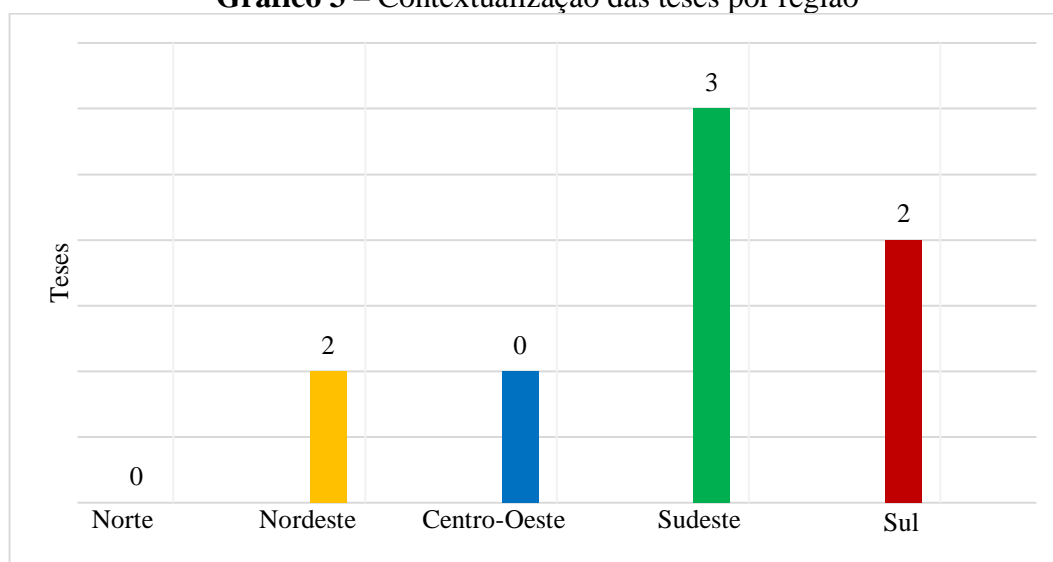
**Gráfico 1 – Contextualização das investigações por região**

Fonte: produção autoral

**Gráfico 2 – Contextualização das dissertações por região**

Fonte: produção autoral



**Gráfico 3 – Contextualização das teses por região**

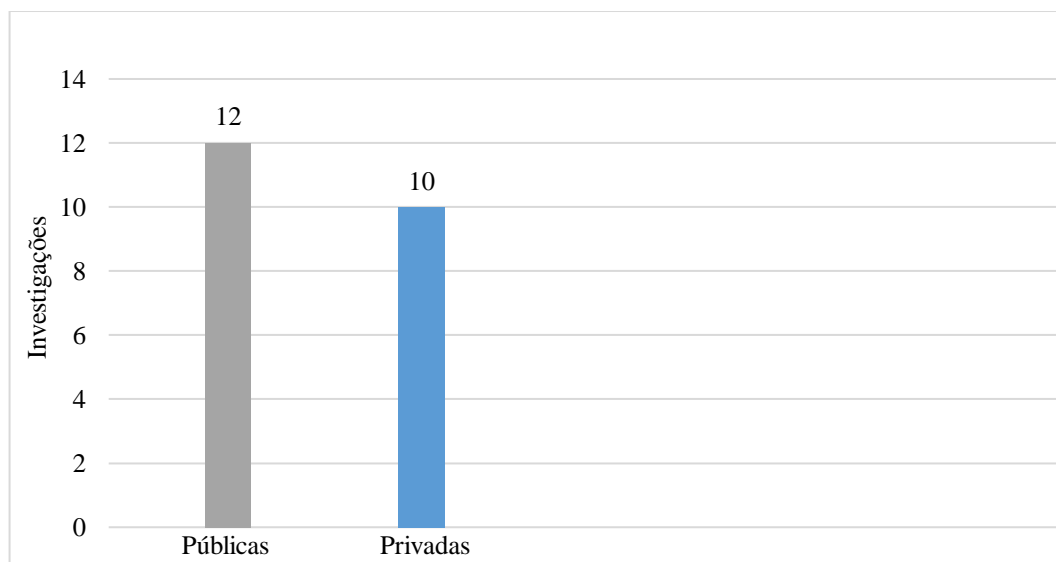
**Fonte:** produção autoral

Elegemos o primeiro desdobramento – região – pois ele nos informa os locais do Brasil onde a JR tem sido buscada/formalizada enquanto política pública educacional e, por consequência, isso nos leva a hipotetizar que, nessas localidades, há uma maior preocupação com o estabelecimento de parcerias que visam reduzir a violência nas escolas, das escolas e/ou às escolas.

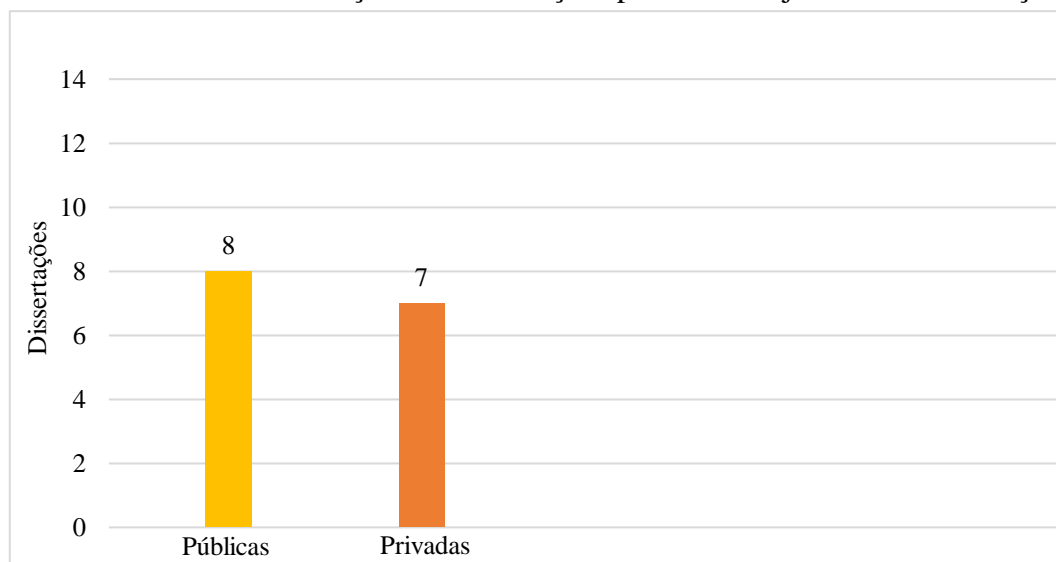
Outra questão é que esse desdobramento, como não poderia deixar de ser, nos aponta, também, para quais são as regiões do Brasil em que as pesquisas são realizadas, certamente, com o objetivo de problematizar e/ou compreender e/ou apontar recomendações e/ou contribuir com reflexões sobre algo tão complexo como a violência escolar.

Vemos, mediante esses gráficos, que a região sudeste é a que nos aponta para o maior número de pesquisas.

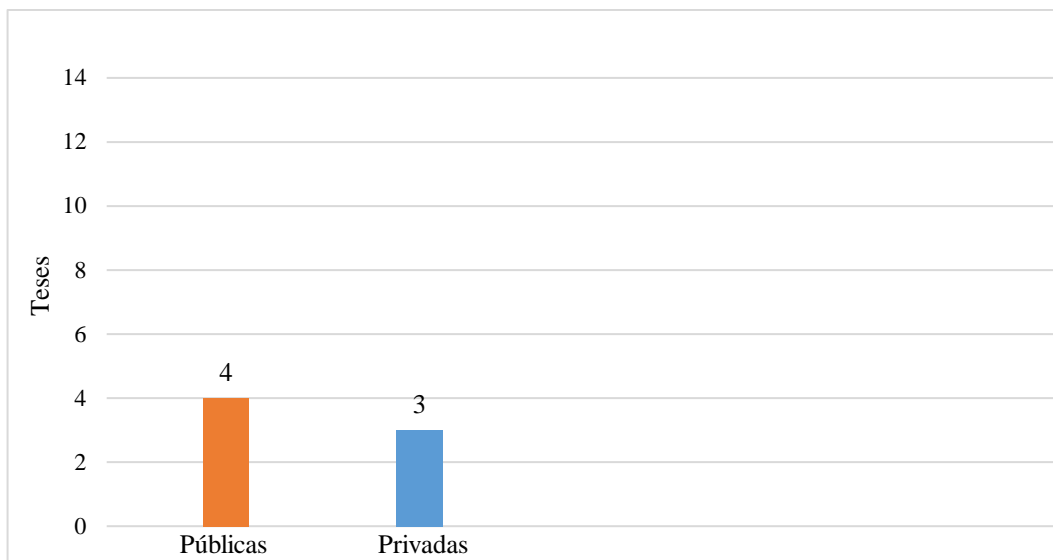
Passemos agora a contextualizar o segundo desdobramento, ou melhor, a natureza jurídica das instituições que fomentaram essas investigações, mediante os gráficos 4,5 e 6.

**Gráfico 4** – Contextualização das investigações por natureza jurídica da instituição

Fonte: produção autoral

**Gráfico 5** – Contextualização das dissertações por natureza jurídica da instituição

Fonte: produção autoral

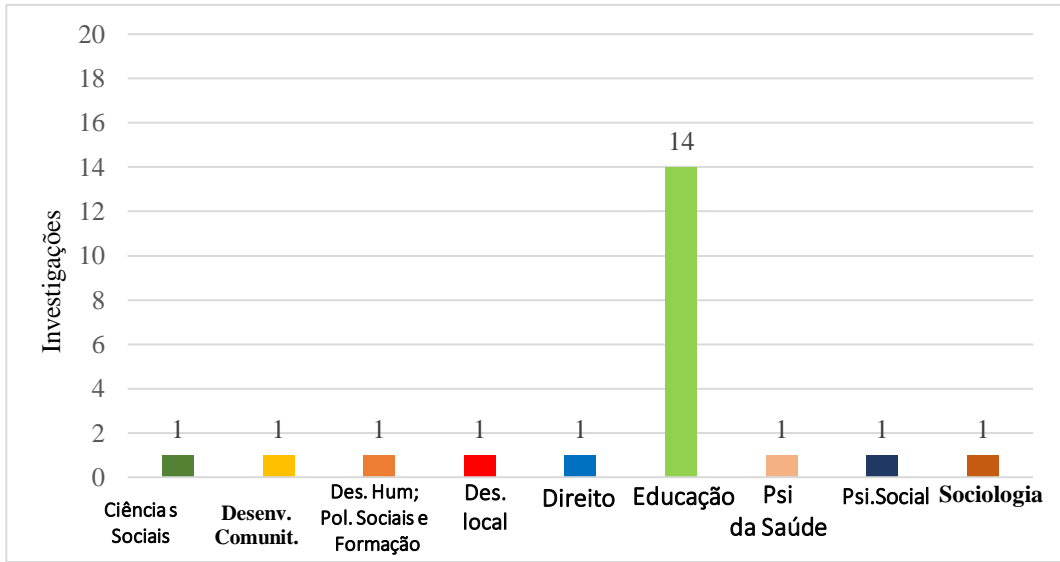
**Gráfico 6** – Contextualização das teses por natureza jurídica da instituição

Fonte: produção autoral

Pensamos, também, que, não menos importante, é contextualizar a natureza jurídica das instituições, pois, considerando a relevância da temática e como ela pode contribuir para o fomento de políticas públicas, consideramos que ter um panorama quantitativo/qualitativo da natureza jurídica das universidades nos mostra quais espécies de instituições têm viabilizado e contribuído com esse tipo de pesquisa através da proposição dos programas de pós-graduação. Dessa forma, conforme esses gráficos, verificamos que as universidades públicas fomentaram mais essas investigações. Todavia, vemos que a diferença entre as instituições públicas e as instituições particulares não é tão grande. Isso nos indica um interesse, também, dessas instituições com problemas tão complexos como a violência escolar e ações implementadas com vistas a enfrenta-la.

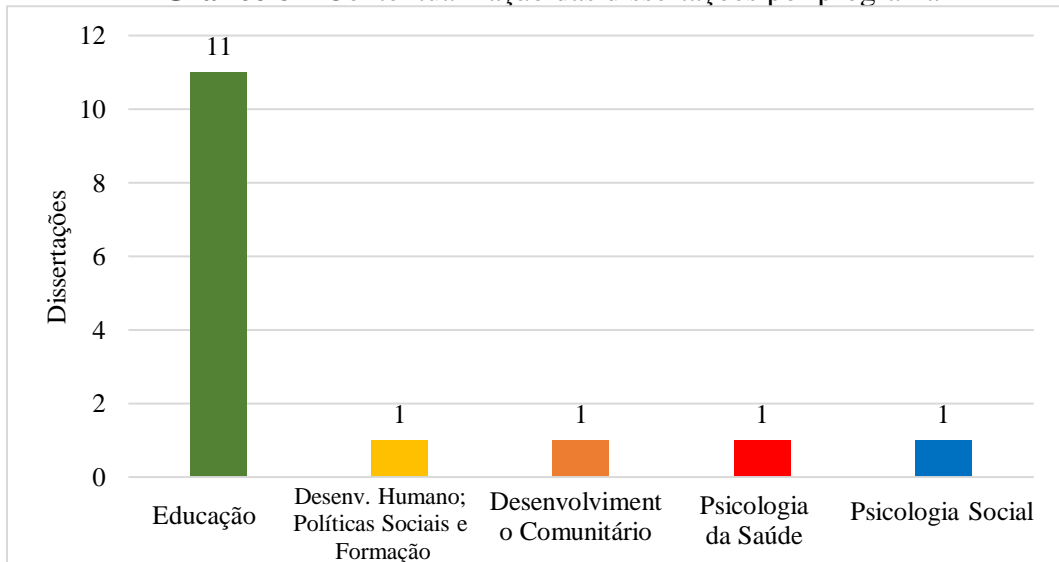
Em relação ao programa, analisemos os gráficos 7, 8 e 9, a seguir apresentados.

**Gráfico 7 – Contextualização das investigações por programa**

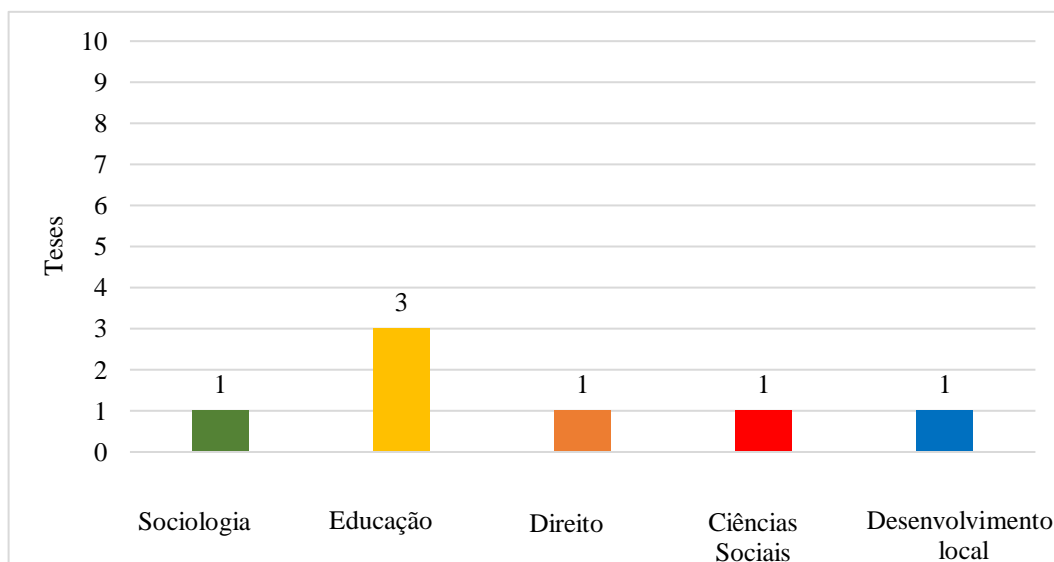


Fonte: produção autoral

**Gráfico 8 – Contextualização das dissertações por programa**



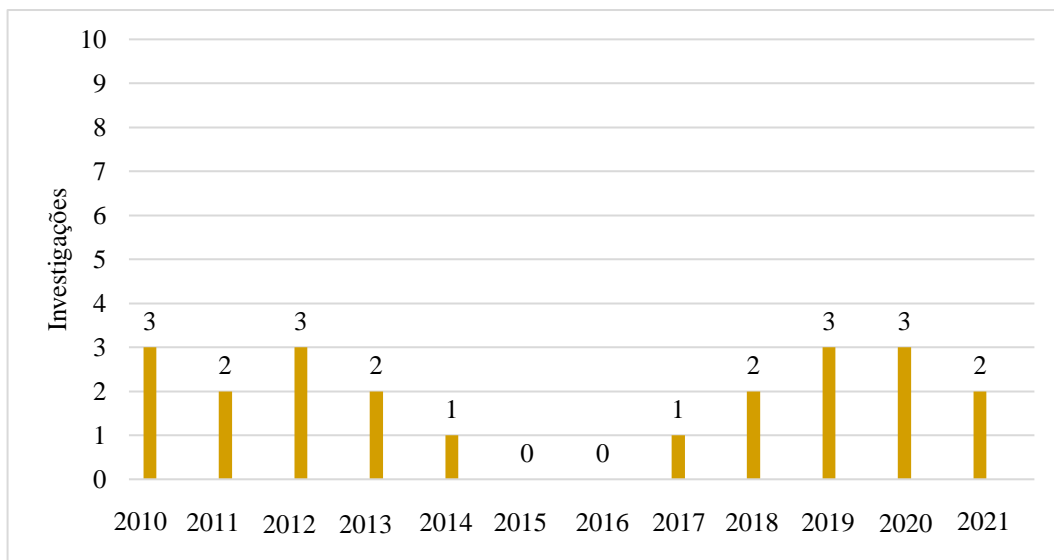
Fonte: produção autoral

**Gráfico 9** – Contextualização das teses por programa

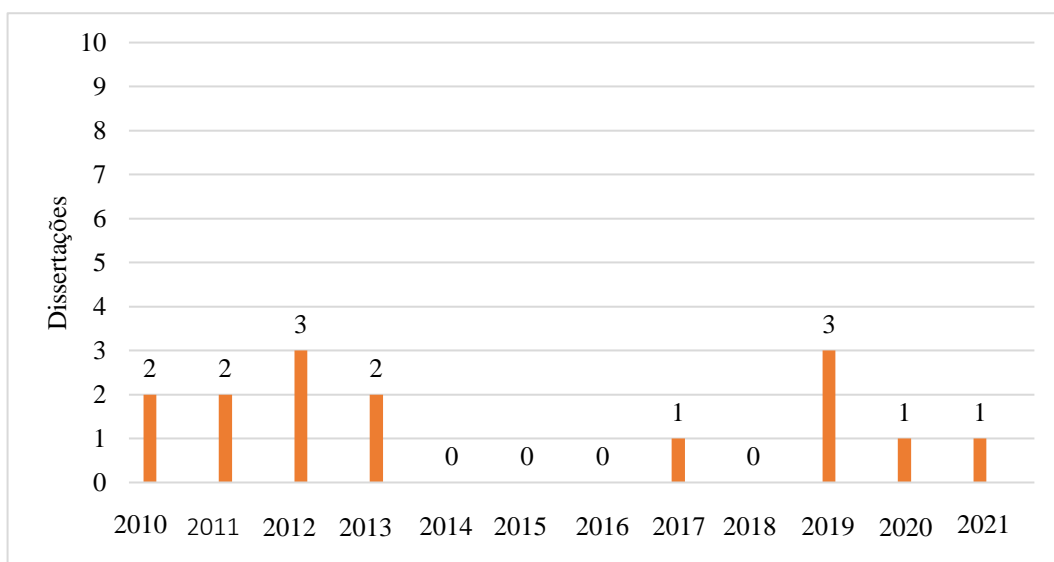
Fonte: produção autoral

Vemos que apesar da multidisciplinaridade das categorias educação e justiça restaurativa, reveladas mediante os diversos campos que as investigam, a área de educação ganha ascendência em relação às demais. Isso demonstra que os programas de educação fomentam pesquisas que complexificam a violência escolar e a implementação de ações como a justiça restaurativa.

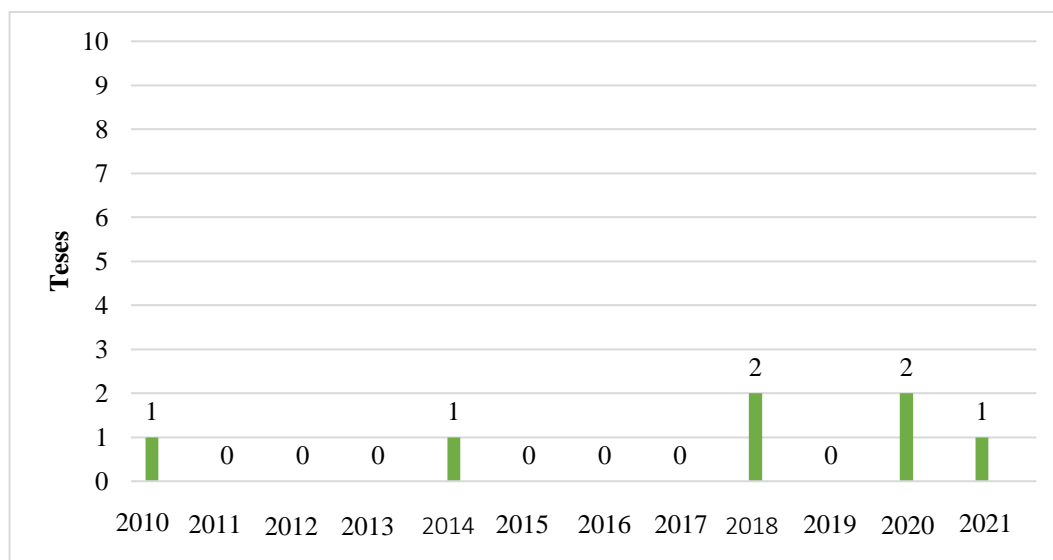
Finalmente passemos à socialização do último elemento, qual seja, ano de realização das investigações, formalizado mediante os gráficos 10, 11 e 12.

**Gráfico 10** – Contextualização das investigações por ano

Fonte: Produção autoral

**Gráfico 11** – Contextualização das dissertações por ano

Fonte: Produção autoral

**Gráfico 12 – Contextualização das teses por ano**

Fonte: Produção autoral

No que diz respeito ao ano, achamos, também, necessário contextualizar qual foi o período de maior concentração de pesquisas, pois acreditamos que isso pode revelar algumas questões importantes tais como: 1) agravamento e/ou divulgação da violência nas escolas/das escolas/para as escolas; e 2) se o interesse pela temática se concentrou logo após a formalização de parcerias entre as secretarias de educação e o judiciário.

Feito esse esclarecimento, como se pode observar, apenas nos anos 2015 e 2016 não localizamos nenhuma investigação dentro dos critérios que estabelecemos. Nos demais anos, houve um equilíbrio entre o quantitativo de investigações.

Concluída essa primeira etapa de contextualização, passemos para a próxima subseção que, também, visa a uma contextualização das investigações que estiveram sob a nossa análise, todavia, mais volumosa e densa, tendo em vista a natureza do objeto.

#### 4.2 SOCIALIZAÇÃO DAS CODIFICAÇÕES E DAS ANÁLISES

Inicialmente, é necessário registrar que a codificação é o procedimento em que os dados são separados e conceitualizados.

Reputamos, também, ser importante destacar alguns objetivos das codificações, apresentados por Strauss e Corbin (2008), quais sejam: 1) construir uma teoria substantiva; 2) proporcionar ferramentas analíticas “rigorosas” para que os investigadores realizem uma pesquisa de qualidade; e 3) prover uma fundamentação densa e desenvolver a sensibilidade e a

integração necessárias à geração de uma teoria exploratória, rica e rigorosa, que se aproxime da realidade que representa.

Convém-nos realçar que esses autores nos direcionam a pensar a análise de uma pesquisa mediante a nossa interação com os dados. Eles nos induzem a elaborar que o cientista deve saber equilibrar severidade e fluidez, porquanto, segundo eles, a análise de dados é, ao mesmo tempo, ciência e arte, envolvendo sensibilidade, rigor e criatividade:

análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. É ciência e arte. É ciência no sentido de manter um certo grau de rigor e por basear a análise em dados. A criatividade se manifesta na capacidade dos pesquisadores de competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista de massa de dados brutos e desorganizados. Ao fazer pesquisa lutamos pelo equilíbrio entre ciência e criatividade (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25-26).

Posicionamo-nos alinhados a essa concepção de Strauss e Corbin (2008). Pensamos que não devemos nos descuidar da voz dos dados, todavia, não podemos, também, ser inflexíveis às nossas intuições, até porque a interação entre o pesquisador e o pesquisado só pode acontecer se esse sentir-se “à vontade” conosco se der mediante, também, uma relação harmônica e respeitosa com o outro.

Sentimo-nos, aqui, à vontade para acrescentar que ciência é arte, é rigor, mas é, outrossim, sentimento. Sentimento que provoca segurança, insegurança, riso, choro, cansaço, mas, prazer e inquietação pelo o que está sendo construído.

Feitas essas considerações, cabe-nos, agora, elencar e caracterizar, respectivamente, as codificações aberta, axial e seletiva/integrativa para, na sequência, apresentar e analisar os dados de cada tipo de codificação.

#### **4.2.1 Das codificações**

##### **a) Codificação aberta**

Na primeira etapa – codificação aberta – o pesquisador precisa ter em mente o seguinte desafio: abrir o texto, esmiuçando o pensamento do seu informante, com o fito de “revelar, nomear e desenvolver conceitos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 104).

Pensamos que a codificação aberta é a etapa mais complexa, pois o pesquisador deve se empenhar para interpretar a voz do pesquisado e, igualmente, esforçar-se para materializá-la, amalgamando rigor e criatividade, com vistas à rotulação de códigos *in vivo* e/ou sumarizados,



que se referem, respectivamente, às “palavras reais usadas por nossos informantes e nossa conceitualização dessas palavras” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 126).

Santos et al. (2018, p. 4) afirmam que:

a codificação aberta é o primeiro passo analítico em que o pesquisador deve se fixar nos dados coletados, examinando-os, comparando-os e conceitualizando-os com palavras que transmitam ação. Essa etapa acontece ao analisar cada palavra linha por linha, ou seja, é necessário um exame minucioso por meio de questionamentos exaustivos pelo pesquisador em relação aos dados (SANTOS et al., 2018, p. 4).

Ressaltamos que apesar de Santos et al. (2018) afirmarem que nessa etapa analisam-se os dados “linha por linha”, nossos mentores, Strauss e Corbin (2008), nos direcionam a realizá-la do seguinte modo:

linha a linha, frase a frase, parágrafo a parágrafo ou de documentos inteiros, dependendo da questão, intenção e do estágio da pesquisa ou estilo do pesquisador. O produto dessa fase é uma lista de códigos e categorias que deve ser complementada pelas notas em código (um tipo de memorando) criadas para explicar e definir o conteúdo dos códigos e categorias (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 49).

Achamos importante demarcar esse direcionamento, pois compreensões equivocadas podem advir de textos que fizeram releituras. Sublinhe-se que, quando da sua análise, o pesquisador, mediante as nomeações, está construindo conceitos.

Strauss e Corbin (2008) apresentam a seguinte definição de conceito:

um conceito é um fenômeno rotulado. É uma representação abstrata de um fato, de um objeto ou de uma ação/interação que um pesquisador identifica como importante nos dados. O objetivo por trás da nomeação de fenômenos é permitir aos pesquisadores agrupar fatos, acontecimentos e objetos similares sob um tópico ou uma classificação comum (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 105).

É oportuno (re)lembrar, também, que, ao conceituar, o pesquisador pode e deve deixar fluir a sua criatividade, mas sem perder de vista o contexto da pesquisa e as sutilezas do fazer ciência.

Para além da conceituação, é recomendável, sempre, de acordo com Strauss e Corbin (2008), visitar as respostas dadas pelos pesquisados, objetivando a descoberta de novos dados. Ao fazer isso, o pesquisador está atendendo ao seguinte ensinamento:

Para descobrir qualquer coisa nova nos dados e ganhar um melhor entendimento, devemos fazer mais daquele tipo de análise detalhada e discriminatória que chamamos de “microanálise”. Essa forma de análise usa procedimentos da análise comparativa, a formulação de perguntas e faz uso de ferramentas analíticas para separar os dados e cavar abaixo da superfície (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.110-111).

Nesses termos, a microanálise possibilita discernir o que Strauss e Corbin (2018) denominam como “leque de potenciais significados contidos nas palavras usadas pelos informantes” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 111), o que proporciona a ampliação do olhar dos pesquisadores em relação às propriedades e às dimensões das rotulações feitas.

As propriedades e as dimensões servem para demarcar a diferenciação entre as categorias dando-lhes uma maior precisão. As suas depurações nos indicam, respectivamente, “características ou atributos, gerais ou específicos, de uma categoria, dimensões representam a localização de uma propriedade ao longo de uma linha ou de uma faixa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 117).

Isso quer dizer que, para além de filtrar uma determinada qualidade e/ou atributo de uma categoria, iremos dimensioná-la mediante análise das suas variações verificáveis por meio de intensidades, tamanhos, tonalidades, espécies, exemplos, ilustrações etc.

Outrossim, ainda nessa etapa, os supracitados mestres aconselham as divisões das categorias em subcategorias, conforme é possível verificar na citação seguinte:

O importante é lembrar que, uma vez que os conceitos comecem a se acumular, o analista deve começar o processo de agrupá-los ou de categorizá-los sob termos explicativos mais abstratos, ou seja, categorias. Uma vez que a categoria seja identificada, fica mais fácil recordá-la, pensar sobre ela e (mais importante) desenvolvê-la em termos de suas propriedades e suas dimensões e diferenciá-las, dividindo-as em subcategorias, ou seja, explicando quando, onde, por que, como, etc., uma categoria tende a existir (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 115).

Consigne-se que, conforme Strauss e Corbin (2008, p. 119), as subcategorias servem para uma maior especificação, quando possível, de uma categoria, ao apresentar, por exemplo, “informações do tipo quando, onde, por que e como um fenômeno tende a ocorrer. Subcategorias, como categorias, também têm propriedades e dimensões” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 119).

Ademais, cabe-nos sublinhar, conforme orientação de Strauss e Corbin (2008) que, não apenas nesta etapa, recomenda-se a produção de memorando, pois esse gênero textual pode ter

várias funções, a saber: lembrete, registro de interpretações, análises, direções etc., para uma suplementar coleta dos dados. Strauss e Corbin (2008, p. 152) ressaltam que “os memorandos são um registro das sessões analíticas. Eles são um armazém de ideias” (STRAUSS; CORBIN 2008, p. 152).

Após a codificação aberta, conforme já registramos, a etapa seguinte é a codificação axial.

É pertinente demarcarmos que a codificação aberta e a axial não são atos seriados. Strauss e Corbin (2008, p. 135), a respeito da codificação axial, fazem a seguinte ponderação:

codificação axial e aberta não são atos sequenciais. Uma pessoa não para de codificar propriedades e dimensões enquanto desenvolve relações entre conceitos. As duas ações ocorrem juntas muito naturalmente (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 135).

Logo, depreende-se que, embora seja na codificação aberta que as nossas categorias, mediante as suas propriedades e as suas dimensões, são reduzidas e, outrossim, “transformadas” em subcategorias, na codificação axial isso também pode acontecer.

Ademais, quando na codificação aberta categorizamos e subcategorizamos, identificando as propriedades e as dimensões, também, concomitante a esse processo, relacionamos as categorias e as subcategorias.

Apresentado esse esclarecimento, passemos a compartilhar as características da codificação axial com o fim de pontuar as suas especificidades.

#### b) Codificação axial

“Como primeiras palavras”, sublinhamos que o objetivo desse processo é o reagrupamento das categorias e das subcategorias que levantamos na codificação aberta.

Strauss e Corbin (2008, p. 123) assim definem a codificação axial:

O processo de relacionar categorias às suas subcategorias é chamado de ‘axial’ porque ocorre em torno do eixo de uma categoria, associando categorias ao nível de propriedades e dimensões (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 123).

Santos et al. (2018) assim entendem a codificação axial:

A codificação axial, segundo passo de análise, é marcada pelo movimento indutivo-dedutivo, que demanda sensibilidade teórica e reflexão do pesquisador, o qual busca por respostas para questões como: Por quê? De que forma? Onde? Quando? e Como? Neste momento, os dados que foram

separados na codificação aberta são reagrupados, a fim de formar explicações sobre os fenômenos em investigação e possibilitar a emergência de categorias. (SANTOS et al., 2018, p. 4).

Dessa forma, pode-se depreender que esse processo impõe que o pesquisador densifique as categorias e as subcategorias que estão sob a sua análise objetivando “gerar explicações mais precisas e completas sobre os fenômenos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 124) que emergiram na codificação aberta.

Ministram ainda esses autores as seguintes tarefas do pesquisador, ao fazer a codificação axial:

1. Organizar as propriedades de uma categoria e as suas dimensões, tarefa iniciada na codificação aberta;
2. Identificar a variedade de condições, ações/interações e consequências referentes ao fenômeno;
3. Relacionar a categoria com a sua subcategoria por meio das declarações que denotem como elas se relacionam umas às outras;
4. Procurar nos dados pistas que denotem como as principais categorias podem estar relacionadas umas às outras (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.126).

Realçamos que o processo axial, conforme Straus; Corbin (2008, p.127), é evidenciado por questionamentos - por que, onde, como, de que forma, quando etc. - que visam à descoberta de relações entre as categorias.

Responder essas questões nos ajuda a contextualizar um fenômeno, ou seja, posicioná-lo dentro de uma estrutura condicional e identificar ‘como’ ou os meios pelos quais uma categoria se manifesta (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.127).

Com vistas à análise das relações entre as categorias, Strauss; Corbin (2008) sugerem a utilização de um paradigma que tem a ver com “[...] uma perspectiva assumida em relação aos dados, outro ponto de vista analítico que ajuda a reunir e a ordenar os dados sistematicamente [...]”. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.128)

Observa-se então que o modelo paradigmático possibilita a interação entre as categorias já construídas. Por meio dele, os dados são sistematicamente ordenados “[...] de forma a integrar estrutura e processo e capturar a dinâmica evolutiva dos fatos”. (SANTOS et al, 2018, p.05)

Strauss; Corbin (2008, p.128) assim refletem sobre os componentes do modelo paradigmático:

Há *condições* (recurso tipográfico usado pelos autores), uma forma conceitual de agrupar respostas às questões por que, onde, de que forma e quando. Juntas elas formam a estrutura, ou conjunto de circunstâncias ou de situações, na qual os fenômenos estão incorporados. Sob essas condições, surgem *ações/interações*, (recurso tipográfico usado pelos autores), as quais são respostas estratégicas ou rotineiras das pessoas ou grupos a questões, problemas, acontecimentos ou fatos. Ações/interações são representadas pelas questões quem e como. Há *consequências*, (recurso tipográfico usado pelos autores) que são resultados das ações/interações. As consequências são representadas por questões do tipo o que acontece como resultado dessas ações/interações ou da falha de pessoas ou grupos em responder às situações através de ações/interações, que constituem um resultado importante em si mesmo (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.128).

Santos et al (2018) resumizam o pensamento desses autores dizendo que os componentes do modelo paradigmático “[...] auxiliam no estabelecimento de relações entre as categorias e na identificação do fenômeno ou categoria central da pesquisa” (SANTOS et al, 2018, p.05).

Informam ainda esses autores que em 2008 o modelo paradigmático adotado por Strauss e Corbin (2008) era composto por “5Cs” – contexto, condições causais, condições intervenientes, estratégias e consequências -, todavia, ‘com a evolução da vertente straussiana da TFD, o modelo paradigmático passou a ter três componentes, “3Cs” [...]’ (SANTOS et al, 2018, p.05), conforme acabamos de apresentar.

O quadro 4, a seguir, retirado de Santos e outros (2018), ilustra o que acabamos de informar.

**Quadro 4** – Modelos paradigmáticos da perspectiva straussiana da TFD

<b>Modelo</b>	<b>Componente</b>	<b>Descrição</b>
<b>Strauss e Corbin (2008)</b>	Contexto	Local onde o fenômeno acontece e condições que possibilitam o desenvolvimento de estratégias
	Condições causais	Conjunto de eventos que desencadeiam ou influenciam o desenvolvimento do fenômeno.
	Condições intervenientes	Aspectos que interferem ou alteram o impacto e/ou o desenvolvimento do fenômeno.
	Estratégias	Ações e interações planejadas e desenvolvidas para lidar com o fenômeno.
	Consequências	Resultados atuais ou potenciais das estratégias identificadas no estudo.
<b>Corbin e Strauss (2015)</b>	Condições	Razões dadas pelos informantes para o acontecimento de determinado fato, bem como explicações sobre os motivos pelos quais respondem de uma dada maneira a uma ação.
	Ações-interações	Resposta expressa pelos participantes aos eventos ou a situações problemáticas.
	Consequências/ Resultados	Referem-se aos resultados previstos ou reais das ações e interações.

**Fonte:** Elaborado com base no quadro de SANTOS et al. (2018, p. 5).

Considerando essa exposição, pensamos estar evidenciado que o processo da codificação axial se resume no reagrupamento dos dados produzidos, na codificação aberta, com vistas à apresentação de um esquema organizacional que manifeste as relações entre as categorias e as subcategorias.

Nessa etapa, as explicações se manifestam mais precisas nos possibilitando vislumbrar o fenômeno central que será materializado através da codificação seletiva/integrativa.

#### c) Codificação seletiva/integrativa

Inicialmente, achamos importante esclarecer que a adjetivação seletiva é usada por Strauss e Corbin (2008). Todavia, Santos et al. (2018) assim registram sobre a qualificação integrativa: “Na obra mais recente da TFD straussiana, a codificação seletiva foi denominada integração, termo considerado ao processo realizado nessa etapa” (SANTOS et al, 2018, p. 5).

Considerando essa informação de Santos et al. (2018), considerando ainda que temos consultado a obra mais antiga de Strauss e Corbin (2008) e tendo em vista que, para além de integrar, nesse processo de codificação, também há uma seleção de categorias mediante o seu refinamento; ponderamos que os dois caracterizadores – seletiva e integrativa – são adequados.

Realizadas essas pontuações, apresentamos a seguinte definição de Strauss e Corbin (2008, p. 143) sobre essa etapa: “Codificação seletiva é o processo de integrar e de refinar categorias”.

É necessário sublinhar que, por meio desse processo de integração e de refinamento, o pesquisador deve ter em mente que o seu objetivo final é a eleição da categoria central sobre a qual Strauss e Corbin (2008) tecem as considerações seguintes:

A categoria central (algumas vezes chamada de categoria básica) representa o tema principal da pesquisa. Embora a categoria central surja da pesquisa, ela também é uma abstração. Em um sentido exagerado, consiste de todos os produtos de análise, condensados em poucas palavras, que parecem explicar “sobre o que é a pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 145).

E como determinar qual é a categoria central sem perder de vista a cautela e a dicção dos dados? Strauss e Corbin (2008, p. 146) elencam alguns critérios, quais sejam:

1 Ela deve ser central, ou seja, todas as outras categorias importantes podem ser relacionadas a ela.; 2) Deve aparecer frequentemente nos dados. Isso significa que em todos os casos, ou quase todos, há indicadores apontando para este conceito.; 3) A explicação que resulta da relação das categorias é lógica e consistente. Os dados não são forçados.; 4) O nome ou a frase usada para descrever a categoria central deve ser suficientemente abstrata, de forma que possa ser usada para fazer pesquisas em outras áreas substanciais, levando ao desenvolvimento de uma teoria mais geral.; 5) À medida que o conceito é refinado analiticamente por meio de integração com outros conceitos, a teoria ganha mais profundidade e mais poder explanatório.; e 6) O conceito consegue explicar variações e também o ponto principal dos dados; ou seja, quando as condições variam, a explicação ainda é válida, embora a forma na qual um fenômeno seja expresso possa parecer um pouco diferente. Devemos ser capazes de explicar casos contraditórios ou alternativos em termos dessa ideia central (p. 36) (sic.) (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 145).

Strauss e Corbin (2008, p. 152) recomendam que, nessa etapa e/ou também na codificação axial, o pesquisador pode, também, fazer uso de diagramas. Todavia, isso não é uma regra, já que, conforme os autores:

há ocasiões em que, seja por questão de preferência ou porque o analista é uma pessoa mais visual, os diagramas são mais úteis do que o enredo para separar as relações entre conceitos. [...] Os diagramas podem ser ferramentas valiosas para a integração. Diagramas é útil porque permite ao analista ganhar distância dos dados, forçando-o a trabalhar com conceitos e não com os detalhes dos dados. Também exige que o analista pense muito cuidadosamente sobre a lógica das relações porque, se as relações não forem claras, os

diagramas ficarão desordenados e confusos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.152).

Esses autores nos dizem que outra técnica que o pesquisador pode utilizar para a integração dos dados é uma narrativa. Através desse gênero, deve-se elaborar uma síntese das principais ideias. Strauss e Corbin (2008) salientam que, para a elaboração da narrativa, convém que o pesquisador inicie o texto com o memorando, resgatando os principais aspectos da pesquisa, para, depois, mediante uma articulação e continuidade das ideias, fazer progredir o seu texto, sem se descuidar das conexões formadas entre as categorias e a categoria central.

Vale ressaltar que essa “narrativa” materializar-se-á após a integração das principais categorias, que deve ser socializada através de um esquema teórico. Com efeito, “somente depois que as principais categorias são finalmente integradas para formar um esquema teórico maior é que os resultados de pesquisa assumem a forma de teoria” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 143).

Dessa forma, repise-se, escrever a teoria é um desafio que demanda muito mais do que integração, mas sim, como lembram Strauss e Corbin (2008, p. 144) “é uma interação entre o analista e os dados” que exige sensibilidade teórica do pesquisador e a apropriação que ele fez do objeto em estudo. Logo, é o momento em que a elevação conceitual se faz mais importante, pois evidencia como a categorização teórica ou seletiva ocorreu e como a categoria central alicerçou essa construção.

Strauss e Corbin (2008, p. 156-157) sugerem que, no momento da construção da teoria, é importante que o pesquisador observe dois elementos, quais sejam: saturação dos dados e validação do esquema teórico. O primeiro responde que não é mais necessário voltar aos dados brutos com vistas ao preenchimento de lacunas observáveis em relação às propriedades e às dimensões de determinadas categorias e que “a análise responde por grande parte da possível variabilidade” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 157).

No que se refere à validação dos dados, Strauss e Corbin (2008, p. 157) salientam que a validação significa que apesar de a teoria ter surgido, a partir dos dados, “[...] no momento da integração ela representa uma interpretação abstrata desses dados brutos.” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 157). Sendo assim, citando as palavras dos autores:

é importante determinar como a abstração se ajusta aos dados brutos e também determinar se algo importante foi omitido do esquema teórico. Há várias formas de validar o esquema. Uma forma é voltar e comparar o esquema com os dados brutos, fazendo um tipo de análise comparativa de alto nível (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 157).



Compartilhadas essas características das codificações, alicerçadas de acordo com a versão straussiana, a utilizada nesta pesquisa, impõe-nos, agora, apresentar a produção e a análise dos dados.

Salientamos que considerando a complexidade da codificação aberta e o volume dos dados, apenas aqueles produzidos e analisados no primeiro desdobramento estão socializados no corpo deste trabalho.

Logo, a inteireza dos dados dos demais desdobramentos dessa codificação e, também, da codificação axial estão, respectivamente, nos apêndices do presente trabalho.

#### **4.2.2 Codificação Aberta – produção e análise dos dados**

Inicialmente, cabe-nos lembrá-los que, nesta primeira etapa da TFD, a captação e o refinamento dos dados com as consequentes identificações de categorias e de subcategorias dar-se-ão mediante três desdobramentos, quais sejam: a) identificação de conceitos através das quatro perguntas que formulamos; b) categorização dos conceitos produzidos nesse desdobramento e incipiente levantamento dos seus fenômenos correspondentes; e c) microanálise das categorias.

É importante consignar que, visando subsidiar o início do nosso processo analítico e, outrossim, proporcionar a sua compreensão, leitor e/ou leitora, acerca de cada investigação que esteve sob a nossa análise; antepondo esse primeiro desdobramento, há a apresentação do contexto da pesquisa de cada informante.

Socializamos que esse item intitulado “Contextualização da Pesquisa do/da Informante” é composto pelos seguintes elementos, não necessariamente nesta ordem: objetivo geral; pergunta de pesquisa; hipótese; *locus* ou *corpus* da pesquisa e metodologia.

Dizemos ainda que esses elementos foram, prioritariamente, extraídos do resumo de cada produção. Todavia, nem sempre conseguimos lograr êxito nessa busca, o que nos desafiava a recorrer a outros capítulos.

Entretanto, é necessário dizer que, mesmo recorrendo a outros capítulos, em algumas produções, os elementos supracitados não foram encontrados nem na metodologia e, em alguns casos, nem na revisão bibliográfica e nem nas considerações finais. Logo, tais lacunas que forem verificadas, quando da sua leitura deste item, “Contextualização da Pesquisa do/da Informante”, já estão aqui, antecipadamente, justificadas.

Para concluir, esclarecemos que os possíveis desvios gramaticais, também, desse item, devem-se à elaboração do/da informante, pois priorizamos, quando era possível, uma transcrição literal das suas elaborações.

Exauridas essas elucidações, passamos, agora sim, a compartilhar o nosso primeiro desdobramento:

a) Primeiro desdobramento da codificação aberta: identificação de conceitos através das perguntas que foram elaboradas

Demarcamos, preliminarmente, que, neste processo analítico – identificação de conceitos através das perguntas elaboradas – as questões, abaixo formalizadas, refletem esta recomendação de Creswell (2014, p. 186), qual seja, “as perguntas de pesquisa são amplas”.

Justificamos que, quando da elaboração destas duas primeiras perguntas – “o que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?” e “o que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?” – pensamos estar compreensível que objetivamos depreender não apenas as conclusões dos nossos pesquisados acerca das nossas duas categorias investigadas, repise-se: educação e justiça restaurativa; mas fazer o levantamento de conceitos e dos fenômenos que nos direcionavam às referências para a elaboração da nossa teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa.

Já com a terceira pergunta – “quais foram as recomendações, apontadas pelo informante, para o problema levantado?” – a nossa intenção foi captar as ponderações dos pesquisados acerca do que eles consideram necessário para a eficácia da JR, nas escolas e, obviamente, para a Educação Restaurativa.

É importante ainda registrar que, tendo em vista estarem diluídas, nos diversos parágrafos das considerações finais, as respostas dessas três perguntas foram, muitas vezes, retomadas e/ou alteradas. Tal movimento, obviamente, refletiu na flutuação dos conceitos que iam emergindo.

Em relação à quarta pergunta – “qual foi a ponderação do informante, no último parágrafo das considerações finais?” – mediante a transcrição do pensamento do pesquisado, tivemos o objetivo não apenas de captar a reflexão final da sua pesquisa, mas, também, a confirmação e/ou conformação das categorias e do fenômenos central.

Ressaltamos que, neste primeiro desdobramento da produção dos dados, para além da identificação dos conceitos, elaborávamos, após cada resposta, um memorando com o fim de fazer uma análise que nos direcionou não apenas a novas leituras, interpretações e/ou coletas, mas, também, à elaboração das ideias centrais das respostas dos informantes.

Não menos importante a sublinhar é que era através das respostas, diluídas em mais de um parágrafo das considerações finais, que nomeávamos os conceitos que ia se formando.

Tais conceitos se materializaram através das nossas sumarizações e/ou por meio de códigos *in vivo*, transcrições do pensamento do nosso investigado, conforme a seguir compartilhado.

**Quadro 5** – Primeira dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição / Programa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locus da pesquisa</b>
1.ARAÚJO, Ana Paula. <b>Justiça Restaurativa na Escola: perspectiva pacificadora?</b>	2010	Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Educação.	Pesquisa qualitativa/ Estudo de caso/ Instrumentos utilizados para a coleta de dados: entrevista semiestruturada, análise documental e observação.	Escola de ensino fundamental de grande porte da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

**Fonte:** elaboração autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Ana Paula Araújo, sob o título “Justiça Restaurativa na Escola: perspectiva pacificadora?” realizou-se no ano de 2010, tendo como *locus* uma escola de ensino fundamental de grande porte da rede municipal de ensino de Porto Alegre. A pergunta de pesquisa que a informante respondeu foi a seguinte: “qual a repercussão e desafios emergentes durante a adoção de círculos restaurativos como estratégia de resolução de conflitos na escola?”. No seu resumo, externaliza-se como objetivo geral “descrever e refletir sobre o processo de implementação da primeira Central de Práticas Restaurativas em uma escola de ensino fundamental de grande porte da rede municipal de ensino de Porto Alegre”. Para isso, Araújo (2010) priorizou a pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

Dessa forma, sua fala deixa subtendido que a potencialização da parceria depende da articulação com práticas pedagógicas norteadas por uma Cultura de Paz. (p. 94)<sup>14</sup> **(PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ASSOCIADAS AO ESCOPO DA JR).**

A fala desse entrevistado parece evidenciar que o desafio que a JR traz à escola é a percepção de que a prevenção à violência depende de conhecimento, disposição, bem como de comprometimento individual e coletivo. (p. 95) **(CONHECIMENTO E COMPROMETIMENTO INDIVIDUAL E COLETIVO LEVAM À PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA).**

Concomitantemente induz a pensar que algumas pessoas nessa escola estão tentando resistir às possibilidades de mudança que o contexto escolar vem marcadamente solicitando. Parece que preferem, de maneira geral, permanecer com o hábito de punir na tentativa de resolver conflitos do que buscar conhecer formas potencialmente mais educativas de resolver conflitos que poderiam talvez auxiliar na construção de um futuro diferente. (p. 95) **(RESISTÊNCIA À RESOLUÇÃO PACÍFICA DOS CONFLITOS).**

Essa fala demonstra que alguns docentes parecem compreender que só a culpa inferiorizante desencadeada pela punição rígida é capaz de educar e assim desconsideram que a responsabilização buscada nesse tipo de encontro pode levar “a possibilidade de seguir adiante em melhores condições” (GUEDES e WALTZ, 2007, p. 63). E assim negam que em muitas circunstâncias a punição não proporciona aprendizagem e ressocialização. E assim as condutas dos alunos muitas vezes continuam condicionadas no espaço escolar somente por controle externo. (p. 95) **(REFORÇO DA PUNIÇÃO).**

Isso revela que em algum sentido a divulgação das práticas restaurativas na escola não foi suficiente para que as pessoas compreendessem sua essência. (p.95) **(DESCRENÇA NAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS).**

Em algum sentido essa fala expressa a falta de expectativas que permeia a vida docentes atualmente que os deixa imobilizados e sem esperanças. Dessa forma, na escola como afirma Bauman (2005) tem-se a impressão de que o problema está na falta de nitidez e viabilidade dos fins que se transformam continuamente e se perdem ao longo do tempo sem que se possa chegar perto de alcançá-los, fazendo com que se desacreditem neles e na pertinência de se comprometer com ele (p. 96) **(DESESPERANÇA DOS DOCENTES).**

Dessa forma, demonstra em algum sentido que seria necessário ou desejável que a comunidade escolar acreditasse que a formação de uma rede de apoio às crianças e adolescentes, pode gerar uma proximidade capaz de aos poucos de diminuir a permanente imposição de castigos levando as pessoas a compreenderem a justiça como uma dimensão de construção que se constrói com tijolos infinitamente pequenos, porém infinitamente recorrentes, incansáveis, sólidos e delicados” (SOUZA, 2008, p. 62). Ressalta assim que a JR ajuda a perceber que é preciso reorganizar a lógica que orienta as relações na escola para prevenir a violência. (p. 96) **(NECESSIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR ACREDITAR QUE AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS PODEM SER PROMISSORAS).**

Essa fala parece demonstrar a solidão que as pessoas que querem divulgar as práticas restaurativas sentem bem como suas dúvidas ao planejar possíveis estratégias para envolver a comunidade escolar num processo de mudança na

<sup>14</sup> Os conceitos foram aqui nomeados através do seguinte recurso tipográfico: negrito e caixa alta.

forma de conviver através da compreensão do significado e das possibilidades disso. E assim a falta de apoio sistemático e específico contribui para que a divulgação não consiga inspirar uma ruptura coerente com um novo paradigma (p. 98) (**FALTA DE ASSISTÊNCIA DA ESCOLA PROPORCIONA DESÂNIMO DOCENTE**).

**Quadro 6** – Primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada registrou as suas ponderações sobre as causas que dificultam a implementação da justiça restaurativa na escola.

**Fonte:** Elaboração autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

Sobre a implementação do projeto na escola parece que vem acontecendo timidamente (**IMPLEMENTAÇÃO TÍMIDA**) porque não partiu do interesse da maioria da comunidade, portanto, houve falta de mobilização e articulação interna para organizar as pessoas e fomentar mais possibilidades de formação de coordenadores de Círculos o que poderia ter auxiliado na realização de Círculos de forma mais ágil. Também faltou a organização de uma proposta de formação em serviço que poderia suprir essa demanda (p. 94) (**DESORGANIZAÇÃO**).

Além disso, outro empecilho para a implementação, foi o fato da parceria estar desarticulada da proposta de gestão da Direção e do Projeto Político Pedagógico da escola fazendo com que medidas pacificadoras não fossem uma prioridade e sim uma alternativa possível para alguns interessados (p. 94) (**CAUSAS ADVERSAS: DESINTERESSE DA COMUNIDADE FALTA DE MOBILIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO INTERNA e DESPROFISSIONALIZAÇÃO; DESARTICULAÇÃO ENTRE A PARCERIA E A ESCOLA**).

Tudo indica que o Círculo na escola foi um encontro que possibilitou para alguns que as diferenças fossem percebidas e assim ajudou “a educação a considerar as múltiplas dimensões da ideia de bem e a consequente necessidade de reconhecer que mesmo sob a orientação de uma ideia de bem universal, não há uma determinação a priori da educação correta” (HERMANN, 2001, p. 136) (p. 96) (**PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA FORAM PROMISSORAS PARA POCAS PESSOAS**).

Então, percebeu-se que a adoção de práticas restaurativas pela escola é considerada difícil em certo ponto pelos professores e que apesar de surpreender alguns positivamente é somente o início de uma longa caminhada na busca da reestruturação das relações de convivência (p. 97) (**DESÂNIMO EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS RESTAURATIVAS**).

Essa sua fala também revela uma aparente dificuldade de se afastar do hábito de julgar as pessoas e as situações, a todo o momento, e, provavelmente, uma dificuldade de desconsiderar o histórico dos alunos na escola no momento da realização dos círculos. Então pode ser sinal de que não acredita na modificação de suas próprias interpretações pré-existentes sobre o fato e os

alunos (p. 97) (**DIFICULDADE DE ROMPER COM HÁBITOS, PENSAMENTOS E DISCURSOS REIFICANTES**).

Dessa forma, essa dificuldade mencionada provavelmente pode ser fruto da falta de instrumentalização em técnicas de mediação e/ou outras práticas de resolução não-violenta de conflitos na formação docente, bem como da falta de estudos individuais e coletivos sistemáticos. (p. 98) (**DESENCONTRO ENTRE AS VIVÊNCIAS DOCENTES E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS**).

**Quadro 7** – Segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a pesquisada registrou as representações dos envolvidos- alunos, professores e gestores– com o projeto. A pesquisada expõe os desafios e os óbices para a incorporação da Justiça Restaurativa no espaço escolar.

**Fonte:** produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

Tudo isso leva a crer que o Círculo Restaurativo em escolas, mesmo em caráter de exceção no cotidiano merece ser registrado e divulgado para que outras pessoas em outras escolas possam sentirem-se desafiadas a buscar responder a questão de como a Justiça Restaurativa pode se constituir uma perspectiva pacificadora em cada comunidade interessada na promoção de um futuro com menos violência (p. 100) (**PUBLICIZAÇÃO DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS PARA PACIFICAÇÃO DE CONFLITOS**) (p. 102).

**Quadro 8** – Terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada pondera a necessidade de publicização da Justiça Restaurativa.

**Fonte:** produção autoral

4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Tudo isso leva a crer que o Círculo Restaurativo em escolas, mesmo em caráter de exceção no cotidiano merece ser registrado e divulgado para que outras pessoas em outras escolas possam sentirem-se desafiadas a buscar responder a questão de como a Justiça Restaurativa pode se constituir uma perspectiva pacificadora em cada comunidade interessada na promoção de um futuro com menos violência (p. 102) (**PUBLICIZAÇÃO DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS PARA PACIFICAÇÃO DE CONFLITOS**).

**Quadro 9** – Quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada pondera a necessidade de publicização da Justiça Restaurativa.

Fonte: produção autoral

**Quadro 10** – Segunda dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição / Programa/Linha de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Loci da pesquisa</b>
2.BARONI, Mariana Custódio de Souza. <b>Justiça Restaurativa na Escola: trabalhando as relações sociomorais.</b>	2011	Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia/ Processos Formativos; Diferenças e Valores	Abordagem qualitativa utilizando os instrumentos de observação e entrevista	Duas escolas da rede estadual de ensino que implantaram o projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para cidadania”, localizadas em Heliópolis, em São Paulo, e Jardim Triunfo, em Guarulhos.

Fonte: produção autoral

## a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Mariana Custódio de Souza Baroni, sob o título “Justiça Restaurativa na Escola: trabalhando as relações sociomorais”, realizou-se 2011, tendo como *loci* duas escolas da educação básica, na rede estadual de ensino, localizadas nos municípios de Heliópolis e de Guarulhos. Em que pese a informante não ter explicitado a sua pergunta de pesquisa, no seu resumo, ela deixa implícito que pretende responder a seguinte questão: “como os princípios da justiça restaurativa podem alicerçar a construção de ambientes sociomorais na escola de forma a possibilitar a discussão e o fortalecimento de conceitos e valores morais que contribuam para a consolidação da cooperação entre alunos, para a construção da autonomia e para o combate à violência?”. Também no resumo, a autora externaliza como objetivo geral

“verificar se a justiça restaurativa pode se apresentar como um instrumento positivo à resolução de conflitos e combate à violência escolar”. Como metodologia, de acordo com a descrição da pesquisadora, esparsada na dissertação, ela priorizou a abordagem qualitativa utilizando os instrumentos de observação dos círculos restaurativos e entrevista com onze alunos.

b) Perguntas:

1) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

Os círculos observados demonstraram uma preocupação das facilitadoras em efetivar o diálogo, promover a igualdade e a reciprocidade, sensibilizando as partes sobre os danos decorrentes de suas ações e, conseqüentemente, as instigando a se responsabilizarem por sua parcela de contribuição no resultado danoso da situação. Nesses círculos notamos as facilitadoras motivando a resolução assertiva do conflito e empoderando as partes para a propositura de um acordo efetivamente restaurativo, com fim de recuperar os elos rompidos – restaurar as relações sociais, atendendo à proposta do projeto de justiça restaurativa (p. 136) (**CÍRCULOS EFICAZES**).

No entanto, as entrevistas realizadas na segunda fase da pesquisa contrariaram as nossas expectativas (fundadas na teoria a que nos atentamos e nas constatações advindas das observações realizadas na primeira etapa), mostrando que a maioria dos entrevistados não percebeu os círculos restaurativos como espaço de diálogo, reflexão, fortalecimento de valores e reconstituição das relações interpessoais (**CÍRCULOS RESTAURATIVOS INEFICAZES**). Pelo contrário, grande parte das respostas dadas às nossas perguntas sinalizou que as crianças e adolescentes participantes desta investigação, além de se alicerçarem nas relações de respeito unilateral (heteronomia), ainda, preferem outras vias de resolução de conflitos, mais voltadas à expiação, enfraquecendo a ferramenta da justiça restaurativa (p. 136-137) (**ENFRAQUECIMENTO DA FERRAMENTA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA**).

[...] as relações de igualdade e reciprocidade propostas pela justiça restaurativa, também, foram prejudicadas (p. 137) (**PRINCÍPIOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA PREJUDICADOS**).

[...] além de não direcionar as situações de conflito aos círculos restaurativos, o professor mediador ainda tenta resolver os conflitos sozinho e sem proporcionar o diálogo, a reflexão e o fortalecimento de valores, realizando, apenas a contenção imediata da ação violenta (p. 135-136) (**CONDUÇÃO INADEQUADA DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS, INOBSERVÂNCIA DOS PRINCÍPIOS PELO PROFESSOR MEDIADOR**).

Uma hipótese capaz de explicar a dificuldade dos entrevistados de perceberem a “força positiva” dos círculos restaurativos como instrumento de resolução de conflitos, é a de que talvez os círculos não tenham sido bem executados, (**EXECUÇÃO INADEQUADA DOS CÍRCULOS**) seja por não seguirem a proposta da justiça restaurativa, (**CÍRCULOS NÃO SEGUEM A PROPOSTA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA**) seja por, mesmo se atendendo à proposta, não focarem os objetivos reais do encontro (



fortalecimento de valores e restituição das relações interpessoais) (p. 137) **(CÍRCULOS NÃO FOCAM OS OBJETIVOS REAIS DO ENCONTRO)**.

[...] os círculos não estimulavam o avanço do desenvolvimento moral rumo à autonomia (p. 137) **(CÍRCULOS NÃO ESTIMULAM A AUTONOMIA)**.

[...], os círculos vivenciados pelos participantes desta entrevista podem não ter alcançado resultados tão positivos em função da falta de empenho do facilitador em proporcionar a participação voluntária e efetiva das partes, bem como o empoderamento e a realização de um acordo restaurativo **(FALTA DE EMPENHO DOS FACILITADORES NO CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DOS CÍRCULOS)**. Pode, igualmente, não ter havido esforço dos sujeitos em busca da reconstrução das relações interpessoais, **(FALTA DE EMPENHO DOS SUJEITOS NA RECONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS)** ou, ainda, pode não ter se dado, durante o encontro, o fortalecimento de valores que possibilitassem mudanças de atitudes (p. 137), **(VALORES NÃO FORTALECIDOS)**.

[...] os círculos conseguiram possibilitar a recuperação dos elos rompidos, combatendo possíveis novas ações violentas. (p.140) **(POTENCIALIDADE DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS)**.

#### **Quadro 11 – Quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta**

##### **Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante registrou as seguintes percepções: dissonância/desencontro entre os círculos observados e as entrevistas feitas com os onze alunos. Pelas suas observações os círculos são eficazes, porquanto empoderam as partes para a propositura de um acordo. Todavia, as entrevistas contrariam essa percepção, pois, de acordo com os entrevistados, os círculos são ineficazes. As experiências negativas dos discentes demonstram: enfraquecimento da ferramenta da justiça restaurativa; condução inadequada dos círculos restaurativos, inobservância dos princípios pelo professor mediador.

**Fonte:** produção autoral

#### 2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

as escolas direcionaram para o curso de dois a três professores, sem se preocuparem muito com o perfil desses professores, sendo encaminhado, na maioria das vezes, aquele com maior disponibilidade de horário. **(INOBSERVÂNCIA DO PERFIL DO PROFESSOR PARA ATUAR COMO MEDIADOR)**. Esses professores realizaram o curso com a função de se tornarem multiplicadores na escola. O que percebemos é que, justamente, pela ausência do perfil adequado, esses professores fizeram o curso, cumprindo uma solicitação da secretaria de Educação e da direção da escola, mas não se tornaram multiplicadores da ideia, não envolvendo a escola e permitindo que o projeto fosse se deteriorando pelo caminho (p. 138) **(PROFESSORES-MEDIADORES NÃO FOMENTARAM O PROJETO)**.

Ou mesmo quando esse professor possui o perfil, ele já é aquele professor que “acaba” abraçando a todas as atividades diferenciadas da escola, tornando-se tão sobrecarregado que não consegue dar prosseguimento ao projeto, pois está sempre caminhando sozinho. **(PROFESSORES-MEDIADORES SOBRECARRREGADOS E SEM PARCEIROS)**. Além disso, os professores não permanecem muito tempo nas escolas e a falta de vínculo acaba impedindo a criação de raízes. O professor sai da escola e leva com ele a capacitação, deixando a escola sem saber como dar prosseguimento, abandonando o projeto (p. 139). **(PROFESSOR-MEDIADO NÃO PERMANECE MUITO TEMPO NA ESCOLA/ FALTA DE VÍNCULO IMPEDE A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO)**

Outra limitação, que está muito ligada à primeira, é a falta de envolvimento da escola de um modo geral. **(FALTA DE ENVOLVIMENTO DA ESCOLA)** A direção acredita que cumpriu o seu papel ao encaminhar o professor para o curso de capacitação, mas não se empenha em que na volta esse professor se torne verdadeiramente multiplicador, envolvendo todos os demais professores no trabalho. **(DIREÇÃO NÃO SE EMPENHA/ PARTICIPAÇÃO LIMITADA DA DIREÇÃO AO ENVIO DO PROFESSOR-MEDIADOR AO CURSO DE CAPACITAÇÃO)** O que pudemos perceber é que a maioria dos professores nem sabia da existência do projeto de justiça restaurativa na escola (p. 139). **(MAIORIA DOS PROFESSORES DESCONHECE O PROJETO)**

A dificuldade dos facilitadores, ou até mesmo a falta de interesse dos educadores, de envolver a participação de outros sujeitos (comunidade, parentes e amigos) no processo restaurativo, com o fim de que esses indivíduos pudessem dar suporte às crianças e aos adolescentes na propositura do acordo, bem como contribuíssem para o seu cumprimento, estimulando a mudança de comportamento, também, pode se apresentar como uma limitação ao resultado dos círculos (p. 139). **(DIFICULDADE E DESINTERESSE DOS FACILITADORES NA PROPAGAÇÃO DO PROJETO DESDOBARAM-SE NA FALTA DE ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE E NO BOM RESULTADO DOS CÍRCULOS)**.

Por fim, a quarta limitação identificada por nós recai sobre a figura do professor mediador que, ainda não encontrou o seu papel. Ele, que deveria incentivar e dar suporte ao projeto de justiça restaurativa tem realizado o caminho inverso ao da proposta, impossibilitando momentos de diálogo, reflexão, fortalecimento de valores, acordo restaurativo e mudança de comportamento, conforme já frisamos no decorrer deste trabalho (p. 139). **(PROFESSOR MEDIADOR VAI DE ENCONTRO À PROPOSTA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA)**.

Além dessas limitações percebemos que, em muitas ocasiões, falta aos facilitadores uma sensibilidade moral, [...] (p. 139). **(INSENSIBILIDADE MORAL DOS PROFESSORES MEDIADORES)**.

**Quadro 12** – Sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta**Memorando:**

Por meio dessa pergunta interpretamos que a informante registrou a sua percepção sobre o motivo pelo qual o projeto não foi adiante. Depuramos, assim, algumas dificuldades da escola: inobservância do perfil do mediador; falta de cooperação dos envolvidos e desconhecimento do projeto.

**Fonte:** produção autoral

- 3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

O que podemos fazer é alertar as escolas que, se pretendem resolver a questão da violência, travando uma luta real com a intenção de vencer, para, pelo menos chegar perto disso, é necessário que, além das parcerias (que já vêm estabelecendo), **(ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS PELAS ESCOLAS)** se libertem da condição de sujeito passivo para tornar-se ativo. **(ASSUNÇÃO DE UM PAPEL ATIVO)** Para isso, todos devem estar envolvidos, para que as ações caminhem em uma mesma direção, sem sobrecarregar a uns poucos, que esgotados acabam “abandonando o barco” e qualquer passo a frente que tenha dado, volte atrás (p. 140) **(ENVOLVIMENTO DE TODOS OS SUJEITOS DA ESCOLA)**.

**Quadro 13** – Sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta**Memorando:**

Captamos, por meio dessa pergunta, que a informante acha importante o estabelecimento de parcerias.

**Fonte:** produção autoral

- 4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Considerando todos esses aspectos, sugerimos que haja mais pesquisas envolvendo a construção desse ambiente cooperativo, como forma de alavancar os processos educativos, as relações interpessoais e conseqüentemente os valores morais, incentivando práticas assertivas e não violentas de resolução conflitos, que possam modificar a nossa realidade de banalização da violência, principalmente, escolar (p. 140). **(POTENCIALIZAÇÃO DE PESQUISAS QUE INCENTIVEM OS PRINCÍPIOS DA JR E MODIFIQUEM A BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR)**.

**Quadro 14** – Oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta**Memorando:**

Captamos, por meio dessa pergunta, que a informante acha necessária a implementação de pesquisas com o fim de disseminar a eficácia da justiça restaurativa.

**Fonte:** produção autoral

**Quadro 15** – Terceira dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/ Programa/Linha de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Loci da pesquisa</b>
03.BECKER, Valéria Aparecida Pinheiro. <b>Justiça Restaurativa na Resolução de Conflitos: a vez e a voz dos adolescentes.</b>	2012	Universidade de Taubaté/Desenvolvimento Humano; Políticas Sociais e Formação; / Demandas de Formação e Políticas Sociais.	Abordagem qualitativa. A coleta dos dados se deu por meio da Metodologia da História Oral, com entrevista semiestruturada. Para análise dos dados, utilizou-se a técnica da triangulação, valendo-se da pesquisa documental, bibliográfica e da observação e análise dos contextos.	Quatro escolas municipais de São José dos Campos/SP

**Fonte:** Produção autoral

## a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Valéria Aparecida Pinheiro Becker, sob o título “Justiça Restaurativa na Resolução de Conflitos: a vez e a voz dos adolescentes”, foi concluído no ano de 2012, tendo como *loci* quatro escolas municipais, inseridas no projeto Justiça Restaurativa, que se localizam nas regiões norte, sul e leste do município de São José dos Campos/SP. A pesquisadora objetivou responder a seguinte pergunta: “qual a percepção dos adolescentes envolvidos com o projeto Justiça Restaurativa da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, frente à situação de conflito e de violência presentes no contexto social?” Na introdução, a autora externaliza como objetivo geral “identificar a experiência dos adolescentes como agentes facilitadores no projeto de Justiça Restaurativa, nas escolas municipais de São José dos Campos, quanto ao impacto do projeto no cotidiano escolar, familiar e na sociedade.

De acordo com o que a pesquisadora descreve, priorizou-se a abordagem qualitativa”. A coleta dos dados se deu por meio da metodologia da história oral, com entrevista semiestruturada. Para análise dos dados, priorizou-se a técnica da triangulação, valendo-se da pesquisa documental, bibliográfica e da observação e análise dos contextos.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

O projeto de Justiça Restaurativa – no espaço escolar e seus reflexos nas relações interpessoais, analisados a partir da visão dos adolescentes, professores e gestores, vivenciado em seu cotidiano – demonstra que cada sujeito, em sua subjetividade, obteve uma experiência com essa ferramenta social, ou seja, apreendeu diferentemente em razão de suas experiências históricas e sociais. Diferenciou-se também o acesso à metodologia, o que possibilitou perceber que mesmo os sujeitos que não participaram diretamente da capacitação e que foram capacitados pelos seus pares estavam envolvidos e compreenderam a proposta em condições de atuar e refletir sobre a mesma (p. 112). **(SUBJETIVIDADE)**.

Os sujeitos entrevistados reconhecem a importância do diálogo na resolução dos conflitos, no entanto, o domínio da técnica e os objetivos da conversa diferem de um indivíduo para outro, influenciando no resultado do processo (p. 113). **(SINGULARIDADES)**.

A Justiça Restaurativa, por seu turno, é identificada por alguns dos entrevistados como uma maneira fácil de resolução de conflito, na realidade, o resultado positivo do círculo favorece tal avaliação. **(JR MANEIRA FÁCIL DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO)** O que se observa é uma práxis voltada para a perspectiva de construção conjunta entre vítima e ofensor, para encontrarem, juntos, a resolução do conflito; uma prática que não é comum em nossa sociedade, pois trata-se de uma concepção que não está inserida efetivamente no contexto social e que precisa ser apreendida cultural e socialmente (p. 113). **(PRÁTICA COOPERATIVA)**.

Durante o processo de coleta das narrativas, foi possível observar que os sujeitos possuem uma relação de muita proximidade e confiança com a equipe gestora e que, quanto maior o envolvimento da escola com a proposta, maior se faz a intimidade do sujeito com os círculos (p. 114-115). **(ENVOLVIMENTO DA ESCOLA PARA INTIMIDADE DOS SUJEITOS COM OS CÍRCULOS)**.

Nas narrativas dos adolescentes foi possível perceber que uma das entrevistadas teve a possibilidade de apropriação do conhecimento teórico e da experimentação prática na resolução de conflitos. **(APREENSÃO DOS VALORES DO PROJETO PELA ALUNA ENTREVISTADA)** Nesse sentido, ela pode desenvolver a relação dialética entre subjetividade e objetividade, ou seja, ela incorporou subjetivamente a lógica da Justiça Restaurativa e isso produziu mudanças nas suas formas de objetivar (p. 115). **(MUDANÇAS NAS SUAS MATERIALIZAÇÕES)**.

Os educadores e gestores reconhecem que, a partir do projeto, conseguem refletir melhor sobre sua ação e, conseqüentemente, a intervenção junto ao educando tem possibilitado maior aproximação e respeito entre as partes. **(EDUCADORES E GESTORES RECONHECEM A FERTILIDADE DO PROJETO)**. Eles ainda consideraram que as mudanças ultrapassaram o

espaço escolar, afetando outros espaços da convivência dos adolescentes (p. 115). **(MUDANÇAS TRANSCENDERAM A ESCOLA)**.

**Quadro 16** – Nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a informante registrou as seguintes percepções de como os envolvidos experienciaram o projeto: apreensão diferente dos sujeitos que participaram; sujeitos reconhecem a importância do diálogo na resolução dos conflitos; sujeitos pensam a justiça restaurativa como uma maneira fácil de resolver os conflitos; sujeitos externalizam dificuldades com as técnicas da justiça restaurativa.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

A escola tem a necessidade de se apropriar de estratégias que contribuíam para uma consciência crítica da realidade, para que a transformação ocorra efetivamente. **(CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA REALIDADE)**. A Escola deve também se abrir para uma proposta inovadora, a qual exige uma mudança de valores. **(MUDANÇA DE VALORES)**. É imprescindível o monitoramento e avaliação sistemática das ações com a finalidade de atender a necessidade do projeto (p.113-114). **(AVALIAÇÃO DO PROJETO)**.

A experiência é um ponto fundamental para a transformação da realidade, a forma como se estabelece o diálogo professor e aluno, pais e filhos, a visão e atitude diante de indisciplina e ofensa – são possibilidades para construir uma relação de respeito e dignidade (p. 115). **(INTERAÇÃO ENTRE OS ENVOLVIDOS)**.

A dignidade humana não pode ser negociada ou desprezada; essa condição tem que ser vivida e respeitada em sua plenitude (p. 115). **(RESPEITO À DIGNIDADE HUMANA)**.

**Quadro 17** – Décimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta**Memorando:**

Por meio dessa pergunta ela registrou a necessidade de a escola mudar, ponderando que o seu papel deve contemplar os seguintes fazeres: consciência crítica da realidade; mudança de valores; avaliação das ações e respeito à dignidade da pessoa humana.

**Fonte:** Produção autoral

- 3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

No entanto, a prática de uma Educação que possibilite o desenvolvimento humano necessita, permanentemente, de uma participação ativa de toda a comunidade escolar, bem como de uma sociedade igualitária. Entretanto, a participação não pode se restringir somente à informação e sim, à tomada de decisão, responsabilização e execução (p. 116). (**PARTICIPAÇÃO ATIVA DA COMUNIDADE NA PRÁTICA ESCOLAR**).

**Quadro 18** – Décimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante recomenda fazeres educacionais que possibilitem o desenvolvimento humano, mediante uma participação ativa da comunidade em toda a prática escolar.

**Fonte:** Produção autoral

- 4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Essas palavras finalizam adequadamente esta dissertação que tem como objetivo não receitas prontas ou verdades absolutas. A intenção deste estudo foi provocar a reflexão para a questão apresentada, para que a tecnologia social atue a favor da humanidade e da transformação, em um contexto histórico-dialético em constante movimento. (**NECESSIDADE DA TECNOLOGIA SOCIAL ATUAR EM FAVOR DA HUMANIDADE**). Torna-se importante perceber que o agravamento da situação socioeconômica e a intolerância presente na sociedade contemporânea são desafios que se colocam para os profissionais no espaço da escola como reflexo dessas manifestações e para além destes espaços. O envolvimento de educandos, educadores, família e comunidade em uma ação coletiva e interdisciplinar é o maior desafio para a formação e transformação da sociedade (p. 116). (**ENVOLVIMENTO DE TODA A SOCIEDADE**).

**Quadro 19** – Décimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta, compreendemos que a informante formaliza alguns desafios que a comunidade precisa enfrentar para a formação e transformação da sociedade.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 20** – Quarta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/ programa</b>	<b>Da metodologia</b>	<b>Locus da pesquisa</b>
04. BRAZ, Elaine Cristina Nochelli. <b>Justiça Restaurativa e Violência na Escola:</b> análise de uma experiência a partir da perspectiva histórico-cultural.	2020	Universidade Estadual de Campinas/Educação.	Metodologia da observação participante, em uma abordagem qualitativa, com cuidadoso registro em Diário de Campo, além da realização de entrevistas, áudio e vídeo gravadas e, posteriormente, transcritas.	Pesquisa empírica, realizada na escola Floco de Neve, localizada no município D, no estado de São Paulo.

**Fonte:** produção autoral



a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Elaine Cristina Nochelli Braz, sob o título “Justiça Restaurativa e Violência na Escola: análise de uma experiência a partir de uma perspectiva histórico-cultural”, data do ano de 2020, tendo como *locus* a escola Floco de Neve. A então pesquisadora parte da hipótese de que “enquanto prática educativa, a Justiça Restaurativa é eficaz, porquanto fomenta uma mudança do paradigma punitivo para uma visão alicerçada no respeito mútuo e na responsabilização direta e compartilhada para a reparação dos danos causados, evitando as suspensões e transferências compulsórias, ainda presentes em muitas escolas”. No seu resumo, ela explicita como objetivo geral e problematização, respectivamente, “analisar situações que demandam o emprego da Justiça Restaurativa, no âmbito da escola, buscando compreender o enquadramento desse projeto enquanto uma alternativa para lidar com os conflitos e a violência que eclodem no cotidiano e nas relações da comunidade escolar, problematizando seus impactos, implicações e efeitos para uma educação voltada para a não violência e para a efetiva garantia de direitos”. De acordo com informações encontradas em seu resumo, priorizou-se a metodologia da observação participante, em uma abordagem qualitativa, com cuidadoso registro em diário de campo, além da realização de entrevistas, áudio e vídeo gravadas e, posteriormente, transcritas.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

Assim, vivenciamos a execução de uma tentativa de solução de conflito buscada fora da relação professor-aluno e aluno-aluno, ao invés de ser buscada na relação dialógica entre esses atores, no compartilhamento de suas necessidades e anseios, ou seja, em um mecanismo de convivência, com base no diálogo, que poderia atuar na mudança das relações a partir da possibilidade de expressão de voz dos alunos, do desenvolvimento da sensação de pertencimento, de igualdade e da possibilidade de deixar fluir as emoções (p. 141). (**PRÁTICAS RESTAURATIVAS AO AVESSE**).

**Quadro 21** – Décimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada registrou a sua percepção sobre o desvirtuamento das práticas restaurativas.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

O desenvolvimento das ações, na escola, demonstrou que as soluções das problemáticas cotidianas são baseadas em outras práticas e concepções distintas do que é explicitado pela proposta restaurativa (p. 141). **(AÇÕES NA ESCOLA VÃO DE ENCONTRO AOS PRINCÍPIOS DA JR).**

A experiência nos levou a caminhar por práticas escolares que se configuram atreladas à “escola do passado”, no que tange a ordenação do corpo e da fala, imposta à base de castigos e ameaças, que ainda é almejada por muitos, sejam ou não educadores (p. 142). **(MODELO MILITARIZADO DE CONVIVÊNCIA).**

A escola exerce um papel homogeneizador como modo de controlar os corpos e os comportamentos, impondo-lhes a submissão e docilidade. **(ESCOLA CONTROLADORA/PAPEL HOMOGENEIZADOR)** Entretanto, encontra barreiras em forma de resistências às normas impostas (p. 143). **(RESISTÊNCIA ÀS NORMAS IMPOSTAS).**

**Quadro 22** – Décimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada registrou a sua percepção em relação ao descompasso do que está expresso nos documentos da escola e o que é operacionalizado.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

Compreendemos que, no enfrentamento da violência, as práticas escolares necessitam possibilitar a criação de espaços para o fortalecimento dos vínculos e a expressão de sentimentos relacionados às condições de violência, negligência e abandono que muitas crianças e jovens vivenciam, o que pode ser promovido a partir do reconhecimento da importância da promoção de espaços de expressão de voz e participação aos estudantes (p. 141-142). **(PRÁTICAS ESCOLARES DEVEM POSSIBILITAR UMA ESCUTA SOLIDÁRIA DOS ESTUDANTES).**

Não temos dúvidas que se faz necessária a criação de vínculo positivo entre professores, estudantes e demais atores que compõem a comunidade escolar (p. 143). **(NECESSIDADE DE VÍNCULO POSITIVO ENTRE OS SUJEITOS DA ESCOLA).**

Assim, somente uma postura política de resistência, por parte de professores e estudantes, pode lograr algum êxito quando se postula uma escola voltada para a formação do pensamento em seu sentido pleno de reflexão e crítica (p. 143). **(POSTURA DE RESISTÊNCIA AO AUTORITARISMO PODE SER EXITOSA).**

Reforçamos a importância da participação dos professores, alunos, funcionários, familiares e comunidade em práticas democráticas, participativas e com vistas à libertação de sujeitos, ressaltando a importância

da expressão de voz e poder de decisão (p. 144). **(ENGAJAMENTO DE TODOS OS SUJEITOS EM PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS).**

Acreditamos na necessidade de criação de canais que possibilitem o diálogo e a expressão de voz (p. 144). **(CRIAÇÃO DE CANAIS COM VISTAS À INTERAÇÃO).**

É preciso possibilitar que o confronto ceda lugar ao poder da reivindicação. O processo de tomada de consciência possibilita a atuação a partir de uma perspectiva crítica (p. 145). **(TOMADA DE CONSCIÊNCIA).**

**Quadro 23** – Décimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta ponderamos que a informante formalizou a necessidade de implementação de algumas posturas por parte da comunidade escolar.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais:

Apesar de realizada em uma unidade escolar específica, entendemos que nossas conclusões, advindas e apresentadas ao longo da análise dos dados, para além do caso particularmente observado em campo, por apanhar o “drama da escola brasileira” (PATTO, 1993, p. 5), abarcam outras realidades vivenciadas na prática educativa (p. 146). **(REFLEXÃO da PESQUISA TRANSCENTE O CASO OBSERVADO).**

**Quadro 24** – Décimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta interpretamos que a informante fez uma reflexão sobre a abrangência da sua pesquisa, pois ela entende que o ‘drama da escola brasileira’ “abarca outras realidades vivenciadas na prática educativa”.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 25** – Quinta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autor e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/ Programa</b>	<b>Metodologia</b>	<b><i>Loci da pesquisa</i></b>
05.CARNEIRO, Alex Rodolfo. <b>Justiça Restaurativa:</b> um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário.	2017	Universidade Metodista de São Paulo/ Educação / Políticas e Gestão Educacionais.	Metodologia qualitativa com base em entrevistas semiestruturadas em categorias.	03 escolas públicas paulistas da Diretoria de Ensino da região de São José dos Campos.

**Fonte:** produção autoral

a) Contextualização da pesquisa do informante:

O trabalho do informante Alex Rodolfo Carneiro, sob o título “Justiça Restaurativa: um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário”, realizou-se no ano de 2017, tendo como *loci* 03 escolas públicas paulistas da Diretoria de Ensino da região de São José dos Campos. O então pesquisador parte da hipótese, conforme informação contida na página 99, que “o modelo restaurativo de justiça atende de forma mais coerente às características da educação e às necessidades das escolas, quando da compreensão convergente entre os conceitos de educação e justiça”. Embora não tenha explicitado na forma interrogativa direta, na sua introdução, o informante nos induz a compreender que ele pretende responder a seguinte pergunta: como os alunos e colegas professores compreendem o fenômeno da violência? Considerando o que o autor explicita no resumo, o trabalho teve como objetivo geral “investigar e refletir acerca do caráter de política pública da justiça restaurativa, o modo como o professor mediador escolar e comunitário compreende esse processo a partir da própria atuação profissional e do modo como avalia a receptividade da comunidade escolar a um modelo de enfrentamento de conflitos baseados no diálogo e na corresponsabilidade em oposição a métodos e princípios punitivos tradicionalmente empregados nas unidades escolares”. Como metodologia utilizou-se a qualitativa com base em entrevistas semiestruturadas em categorias.

- b) Perguntas:
- 1) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

Os princípios da justiça restaurativa se valem da quebra do paradigma da violência e sua aplicação à serviço da manutenção da lei e da ordem, portanto, objetivam quebrar o círculo pernicioso fundado na demasia e no excesso como formas de resposta aos conflitos (p. 98-99). **(JUSTIÇA RESTAURATIVA PRINCÍPIOS VÃO DE ENCONTRO AO EXCESSO COMO RESPOSTA AOS CONFLITOS).**

[...] o modelo restaurativo de justiça atende de forma mais coerente às características da educação e às necessidades das escolas, oriunda da compreensão da convergência entre os conceitos de educação e justiça [...] (p. 99). **(COERÊNCIA DO MODELO RESTAURATIVO DE JUSTIÇA COM AS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E AS NECESSIDADES DA ESCOLAS).**

[...] a implementação do modelo de justiça restaurativa por meio do SPEC e da função de PMEC se apresenta como uma política pública positiva, porém fragilizada pela ausência de claros esforços de manutenção e de continuidade. As falas de todos os entrevistados tornam essa hipótese uma clara constatação (p. 100). **(JUSTIÇA RESTAURATIVA POLÍTICA PÚBLICA POSITIVA, MAS FRAGILIZADA).**

Em uníssono com as teorias e pensadores empregados na construção desse trabalho, coloquei à prova a noção preliminar que de que a implementação do modelo de justiça restaurativa por meio do SPEC e da função de PMEC se apresentava como uma política pública positiva, porém fragilizada pela ausência de claros esforços de manutenção e de continuidade. As falas de dos entrevistados tornam essa hipótese uma clara constatação (p. 100). **(JUSTIÇA RESTAURATIVA – POLÍTICA PÚBLICA POSITIVA, MAS FRAGILIZADA).**

As resoluções estaduais 73 e 74 de 27 de dezembro de 2016, que limitam o número de PMEC e repassa a função para outros membros da equipe gestora, publicadas após a realização das entrevistas, demonstram a danosa instabilidade à qual os profissionais encarregados pela liderança do processo de implementação da justiça restaurativa estão submetidos. Além do comprometimento das condições de trabalho dos PMEC, medidas como essas tornam plausível a indagação acerca do comprometimento do governo estadual com os princípios da justiça restaurativa e se a mesma não é apenas uma ação casuística (p. 100) **(PROBLEMATIZAÇÃO DA JR COMO AÇÃO CASUÍSTICA/ DESTAQUE PARA O DESCOMPROMETIMENTO DO GOVERNO ESTADUAL PAULISTA).**

[...] as entrevistas demonstram inequívoca adesão ao papel de promotores de uma nova forma de enfrentamento e compreensão dos conflitos e de prática da justiça no contexto escolar (p. 100). **(COMPROMISSO DOS PROMOTORES DA JR NO ENFRENTAMENTO DOS CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR).**

Os entrevistados parecem ver suas ações como alternativas aos métodos punitivos comumente empregados nas escolas. E, mesmo afirmando não contarem apoio e compreensão irrestrita, demonstram que o esforço, a persistência e a continuidade fazem com que a comunidade comece a aceitá-los, pois não apenas passam a confiar neles como parecem reconhecer que a escuta e o acolhimento são mais eficientes do que a violência implícita aos mecanismos tradicionais (p. 100). **(EFICÁCIA DAS AÇÕES RESTAURATIVAS)**.

[...] convivo com dois sentimentos opostos: a certeza de que a justiça restaurativa é um modelo coerente aos propósitos, princípios e demandas educacionais e que a mesma não usufrui do necessário zelo e continuidade enquanto política pública (p. 101). **(PARADOXO ACERCA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA: MÉTODO EFICAZ X DESCRÉDITO COMO POLÍTICA PÚBLICA)**.

**Quadro 26** – Décimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que o informante registrou a sua percepção sobre as representações da justiça restaurativa. As categorias emergentes revelam as potencialidades da justiça restaurativa.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

As respostas oferecidas pelos PMEC entrevistados comprovaram a percepção uma grande dificuldade de transformar o modo como os conflitos são enfrentados e compreendidos nas escolas virtude das sólidas raízes de práticas punitivas nesse contexto (p. 97). **(DIFICULDADE DE TRANSFORMAR O MODUS OPERANDI)**.

[...] aplicação unilateral e violenta de sanções que redundam na separação absoluta entre culpados e inocentes, uma visão tradicionalmente arraigada nos profissionais da educação como atestam as entrevistas. Nesse sentido, as condições para a educação seriam a ordem e a subserviência ao poder reificado ao invés de liberdade e do exercício relacional do poder (p. 98). **(PODER VISTO COMO ORDEM E SUBSERVIÊNCIA)**.

Conforme verifiquei nas falas dos entrevistados, predomina entre os sujeitos da educação – gestores, professores, estudantes e familiares – a certeza de que os métodos punitivos são o melhor e talvez o único caminho para solucionar os conflitos [...] (p.99) **(PUNIÇÃO É A FORMA EFICAZ DE SOLUCIONAR OS CONFLITOS)** cujas causas não estão na instituição, em sua organização, métodos e princípios, mas no próprio sujeito indócil às normas, irremediável por natureza, incapaz de apreciar e valorizar o que lhe é oferecido (p. 99). **(CAUSAS DA VIOLÊNCIA ESTÃO NO INDIVÍDUO INSUBMISSO)**.

[...] parecem não perceber que a indisciplina e a violência também são produzidas por suas práticas (p. 99). **(SUJEITO INDÓCIL PRODUZ**

**INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA)** [...] o enfoque restaurativo promove o autêntico reconhecimento da diversidade e a promoção de relações igualitárias (p. 99-100). (**ENFOQUE RESTAURATIVO PLURAL E EQUÂNIME**).

**Quadro 27** – Décimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta depreendemos que o pesquisado registrou a sua percepção sobre o descompasso entre as práticas da escola e os princípios da justiça restaurativa.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pelo informante, para o problema levantado?

[...] necessidade de compreender e vivenciar as questões coletivas e sociais, ou a política como um todo, enquanto tarefa perene e manifestação da condição de mútua dependência e relação com os outros da existência humana (p. 101). (**COMPREENSÃO HOLÍSTICA DO QUE É POLÍTICA**).

[...] caso os pressupostos de liberdade e de autonomia, de natureza relacional do poder, da integralidade do processo educativo e sua convergência com a ideia de justiça de fato se movimentam ao encontro das reais demandas do cotidiano permitirão à justiça restaurativa se impor por meio de uma lógica inversa. Não significa prescindir das políticas públicas, uma vez que essas já existem, mesmo que descontínuas (p. 101). (**ADOÇÃO DOS MÉTODOS RESTAURATIVOS SERÃO EFICAZES SE HOVER ACOLHIMENTO DOS SEUS PRESSUPOSTOS QUE TRANSCENDA O DISCURSO**).

**Quadro 28** – Décimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta depreendemos que o informante recomendou a necessidade de se compreender a políticas como um todo. Necessidade de adoção de práticas perenes acolhedoras.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação do informante, no último parágrafo das considerações finais?

O dinamismo inerente à justiça restaurativa condiz justamente a mobilidade da condição humana. o modo como as circunstâncias afetam o que sentimos, pensamos e somos, a visão de que o ser humano é tarefa ao invés de um fato consumado permitem vislumbrar o horizonte como possibilidade no lugar de uma sina. Qual seria o propósito da educação caso a mudança e a

transformação fossem impossíveis? A justiça restaurativa parte dessa visão de ser humano aberta e plural, coabitando o mesmo *ethos* da educação. Enquanto no modelo punitivo tudo está medido e definido, o delito constituído e o transgressor identificado e julgado, no paradigma restaurativo há situações e relações que precisam ser refeitas, diálogos a serem construídos a começar pela reconquista à palavra e ao lugar àqueles que foram silenciados e submetidos. Professo não apenas minha esperança nesse modelo. Em diversas escolas, pelas mãos de profissionais comprometidos e de comunidades que encontram significado nos princípios e práticas da justiça restaurativa esse horizonte, sublime em sua lonjura, nos revele que é preciso e possível mudar não por meio da artificial supressão das contradições e dos conflitos e sim pela valorização da oportunidade de crescimento e de refundação que nos oferecem (p. 101-102). **(PLURALIDADE/SOLIDARIEDADE E COMPROMETIMENTO SÃO APANÁGIOS PROPULSORES PARA UMA CONVIVÊNCIA RESTAURATIVA).**

**Quadro 29** – Vigésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, compreendemos que o informante refletiu sobre as potencialidades das ações intrínsecas às práticas restaurativas.

**Fonte:** Produção autoral



**Quadro 30** – Sexta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/ Programa/Área de concentração</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locis da pesquisa</b>
06.COSTA, Silvana Ferreira Magalhães. <b>Mediação de Conflitos Escolares e Justiça Restaurativa.</b>	2012	Universidade do Oeste Paulista/Educação/ Instituição Educativa e Formação do Educador	Procedimento metodológico de cunho qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados consistiram na análise documental e entrevista semiestruturada aos professores mediadores.	Duas escolas públicas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino Região de Mirante do Paranapanema/SP.

**Fonte:** Produção autoral

a) Contexto da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Silvana Ferreira Magalhães Costa, sob o título “Mediação de Conflitos Escolares e Justiça Restaurativa”, realizou-se no ano de 2012, tendo como *loci* duas escolas públicas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino Região de Mirante do Paranapanema/SP. Na sua introdução, a informante delinea a seguinte questão de pesquisa: “em que medida a mediação de conflitos com (sic.) método de justiça restaurativa se configura como uma possível via para a prevenção da violência escolar?”. Nas primeiras linhas do seu resumo, a então pesquisadora explicita o seguinte como seu objetivo geral: “explorar a viabilidade e a eficiência da mediação de conflitos com (sic.) métodos de justiça restaurativa como alternativa de prevenção da violência escolar, segundo a perspectiva do programa Sistema de proteção Escolar, implantado pela Secretaria de Estado da Educação nas escolas da rede estadual de São Paulo”. Para tanto, o procedimento metodológico priorizado foi o de cunho qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados consistiram na análise documental e entrevista semiestruturada.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

[...] Essa constatação permite entender que a implantação do projeto nas duas escolas pesquisadas vem acontecendo de forma tímida (p. 88). **(FALTA DE PROGRESSO DO PROJETO)**.

[...] sua pouca divulgação junto à comunidade escolar tenha gerado dificuldades na compreensão dos conflitos de forma construtiva e na adoção de estratégias alternativas de resolução dos conflitos escolares (p. 88) **(POUCA DIVULGAÇÃO CONTRIBUI PARA A INCOMPREENSÃO DO PROJETO)**.

As falas de alguns entrevistados e as análises dos documentos autorizam concluir que não tem havido a socialização dos resultados obtidos com a nova forma de mediação de conflitos e de justiça restaurativa [...] (p. 88). **(FALTA DE SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM O PROJETO)**.

[...], ficou evidenciado pelas declarações dos professores mediadores que a mentalidade restaurativa já está assimilada por eles, apesar de terem apontado algumas circunstâncias dificultadoras de sua atuação (p. 89) **(APESAR DE TEREM INCORPORADO A MENTALIDADE RESTAURADORA OS PROFESSORES MEDIADORES ENCONTRARAM DIFICULDADES PARA A PROPAGAÇÃO DO PROJETO)**.

Diante dos resultados, pode-se afirmar que a mediação de conflitos embasada em princípios restaurativos responde às novas demandas das relações do cotidiano escolar, que se vê submetida aos efeitos da violência. (p. 89). **(MEDIÇÃO DE CONFLITOS, EMBASADA EM PRINCÍPIOS RESTAURATIVOS, RESPONDE ÀS NOVAS DEMANDAS DO COTIDIANO ESCOLAR)**.

Revela-se, portanto, uma prática que se confirma necessária ante o sistema tradicional de resolução de conflitos que vinha sendo adotado por muitos anos pelos diretores e professores das escolas públicas do estado de São Paulo (p. 89). **(MEDIÇÃO DE CONFLITOS - PRÁTICA NECESSÁRIA)**.

**Quadro 31** – Vigésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada registrou a sua percepção acerca dos gargalos para o progresso da mediação de conflitos na escola.

**Fonte:** Produção autoral

- 2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

Os instrumentos que norteiam as escolas na prevenção à violência, em particular a proposta pedagógica e o regimento escolar, se revelaram rudimentares como propostas de prevenção e redução da violência, tendo em vista o seu caráter retributivo/punitivo. [...] os métodos de resolução de conflitos e de justiça restaurativa ainda não se incorporaram aos documentos institucionais que regem as propostas pedagógicas e o funcionamento cotidiano das escolas pesquisadas (p. 87). **(DOCUMENTOS NÃO ESPELHAM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS APLICADAS NA ESCOLA)**.

As entrevistas com os professores mediadores revelaram sua dificuldade de compreensão da violência e da indisciplina (p. 88). **(PROFESSORES NÃO COMPREENDEM O QUE É A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA)**.

Como mostra a fala dos professores mediadores [...] ainda predomina a cultura punitiva/retributiva nas escolas pesquisadas [...] (p. 88). **(PREDOMÍNIO DA CULTURA PUNITIVA)**.

**Quadro 32** – Vigésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta percebemos que a pesquisada sistematizou os seguintes óbices: a) contradições existentes entre o que está documentado na escola e o que é praticado; b) incompreensão dos professores mediadores sobre a violência e a indisciplina.

**Fonte:** Produção autoral

- 3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

[...] necessidade de formação continuada mais sólida desses profissionais e dos educadores sobre o tema da violência escolar, suas diferentes formas de manifestação na escola e os instrumentos de mediação de conflitos escolares e de justiça restaurativa (p. 88). **(FORMAÇÃO CONTINUADA SÓLIDA DOS ENVOLVIDOS COM O PROJETO)**.

[...] as escolas pesquisadas estão precisando repensar suas práticas pedagógicas e normativas e avaliar os efeitos do projeto [...] (p. 88). **(MUDANÇA DE POSTURA DAS ESCOLAS É NECESSÁRIA PARA A EFICÁCIA DO PROJETO)**.

Medida complementar à da avaliação do projeto de mediação de conflitos será sua divulgação, tanto na sua perspectiva teórica como na prática, junto à comunidade escolar. Essa poderá ser uma forma para mostrar à comunidade escolar o potencial humanizador do projeto e um caminho mais promissor do que o punitivo para educar os jovens para os valores de liberdade responsável, do respeito recíproco, da solidariedade, da corresponsabilidade e da cidadania (p. 89). **(DIVULGAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DO PROJETO)**.

**Quadro 33** – Vigésimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada apresentou as seguintes necessidades: publicização do projeto e formação continuada dos envolvidos.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Dada a complexidade dos problemas da violência escolar e de suas causas internas e externas à escola, será apropriado repensar a integração do projeto de mediação com outros setores e práticas auxiliares e preventivas. Assim, será benéfica e positiva a parceria do programa de mediação com entidades, como o Conselho Tutelar e a Assistência Social, a fim de propiciar, para além da abordagem do problema no âmbito escolar, um acompanhamento da vida familiar dos alunos (p. 89). **(CONSIDERANDO A COMPLEXIDADE DOS PROBLEMAS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR, NECESSIDADE DE COOPERAÇÃO, PARCERIA E INTERAÇÃO PARA EFICÁCIA DO PROJETO).**

**Quadro 34** – Vigésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada ponderou algumas necessidades para eficácia do projeto, tais como: cooperação, parcerias e interação.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 35** – Sétima dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição e Programa/ Área de concentração</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locus da pesquisa</b>
07. DIAS, Gueroliny Ruany Uchoa. <b>Gestão Escolar e Prática de Redução dos Conflitos: a justiça restaurativa em questão.</b>	2019	Universidade Federal de Pernambuco/Programa de Pós-Graduação em Educação/ Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.	Pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, em que coletamos os dados por meio de observação do cotidiano e entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos atores escolares.	Uma escola pública de Pernambuco envolvida no projeto “Eu Vejo Flores”.

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da pesquisada Gueroliny Ruany Uchoa Dias, sob o título “**Gestão Escolar e Prática de Redução dos Conflitos: a justiça restaurativa em questão**”, foi publicado no ano de 2019, tendo como *locus* uma escola pública de Pernambuco. Ela parte da hipótese, conforme dicção exposta na página 129, que “há uma relação entre a gestão democrática e a justiça restaurativa”. Na sua introdução, a informante delineia a seguinte questão de pesquisa: “quais são as possibilidades e os limites da justiça restaurativa na organização/gestão escolar?”. Como objetivo geral ela foi ao encalço de “analisar as possibilidades e limites da prática da justiça restaurativa na organização da escola”. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, cuja coleta dos dados realizou-se por meio de observação do cotidiano e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos atores escolares.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

[...] a visão retributiva da justiça vai, aos poucos, cedendo espaço à visão restaurativa em que os atores presentes buscam soluções aos conflitos através do diálogo com os envolvidos, e quando não se sentem seguros ou amadurecidos para lidar com a situação, recorrem à figura da gestora, que tem

em sua identidade e prática, a justiça restaurativa enquanto *modus operandi* (p. 126). **(DIÁLOGO/ VISÃO RESTAURATIVA PREPONDERA NA GESTÃO DA ESCOLA)**.

A disciplina Cultura de Paz reconfigurou o currículo à realidade e necessidade da escola, que abrangeu a prática restaurativa ao ensino médio (p. 126). **(CULTURA DE PAZ INCORPORADA À NECESSIDADE DA ESCOLA)**.

Assim, dentre os limites, observamos que as novas práticas implementadas ainda não se configuram institucionalmente como instrumento que norteie a escola [...] (p. 127). **(PRÁTICAS NÃO NORTEIAM A ESCOLA)**.

Entre as potencialidades deste tipo de intervenção organizacional na escola, destacamos que os sujeitos relacionaram a justiça restaurativa como fruto de uma postura democrática da gestão (p. 127). **(JUSTIÇA RESTAURATIVA – POSTURA DEMOCRÁTICA DE GESTÃO)**.

[...]o processo de sensibilização produziu certo (re)encantamento dos professores envolvidos em lidar com temáticas de alusão à cultura de paz, reflexão nas formas de agir em relação aos conflitos, alteridade, além do seu efeito multiplicador (p. 128). **(PRÁTICA RESTAURATIVA: PROFESSORES (RE)ENCANTADOS/ EFEITO MULTIPLICADOR)**.

O diálogo entre as estudantes entrevistadas no início dessa dissertação mostra alternativas que elas sugerem para efetivação do projeto e das práticas restaurativas na escola, ou seja, engajamento (p. 128). **(PRÁTICA RESTAURATIVA: ENGAJAMENTO)**.

[...] Mostra também como tais práticas têm tocado estudantes e parte do corpo docente, que se sente integrante na mudança das relações e na busca de uma convivência mais justa (p. 128). **(PRÁTICAS RESTAURATIVAS: ENVOLVIMENTO DE TODOS PARA UMA CONVIVÊNCIA MAIS JUSTA)**.

**Quadro 36** – Vigésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante apresentou as seguintes ponderações: 1) influência positiva da justiça restaurativa na gestão da escola; 2) adesão da escola às práticas restaurativas e 3) escola receptiva ao programa.

**Fonte:** Produção autoral

- 2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

Isso pôde ser visto no modo como a escola lida com os conflitos através das práticas restaurativas em que os sujeitos inseridos têm uma compreensão do que venha ser o conflito e das ações que tem sido feitas para trabalhar as relações na escola (p. 125). **(PRÁTICAS RESTAURATIVAS EFICAZES/ SUJEITOS ENVOLVIDOS)**. Nesta, o conflito não é negado, mas, pelo contrário, é trabalhado de forma positiva onde os grupos envolvidos constroem critérios e normas para lidar com as situações escolares sem que haja posterior conflito (p. 125). **(ENFRENTAMENTO POSITIVO DA ESCOLA DIANTE DOS CONFLITOS)**. Isso foi observado na forma como os alunos tentam resolver as problemáticas, bem como na responsabilização

de acolhimento dos colegas que se encontram afastados do convívio. Ainda que não disseminado de forma geral entre todos os atores escolares, esse trabalho tem gerado iniciativa de algumas ações afirmativas que ultrapassam os seus limites, minimizando as violências (p. 125-126). **(PROPAGAÇÃO DO TRABALHO/AÇÕES AFIRMATIVAS)**.

Além destas estratégias, a gestão reformulou o uso do livro de ocorrências e incorporou o princípio democrático da responsabilização com a figura do professor conselheiro, que afirma a relação de confiança e o compromisso em resolver os problemas (p. 126). **(GESTÃO INCORPOROU O PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO DA RESPONSABILIZAÇÃO / PROFESSOR CONSELHEIRO)**.

Assim, tanto pelos aspectos físicos e organizacionais, quanto pelos aspectos culturais, os sujeitos escolares assumem outra forma de reagir e intervir nos conflitos que ocorrem na escola. Identificamos, portanto, mudanças a partir da implantação dos programas citados, que denotam nova postura tanto por parte dos alunos em tentar resolver as situações de forma menos violenta, quanto dos docentes, que se instrumentalizam por meio de princípios restaurativos e se sensibilizam no olhar para o aluno (p. 126-127). **(SUJEITOS ESCOLARES SÃO ASSERTIVOS NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS)** Tal mudança encontra resistências, inclusive por parte de membros da equipe gestora que, mesmo assim, terminam apoiando as suas decisões (p. 127). **(GESTÃO DA ESCOLA, EMBORA RESISTENTE, APOIA MUDANÇAS)**.

Os dados coletados e analisados mostram que na realidade pesquisada ainda pesa o trabalho paliativo e punitivo com relação às violências cometidas, em que os sujeitos reportam a dificuldade em lidar com o que já aconteceu. (p.127). **(DIFICULDADES DE LIDAR COM O PASSADO/ PREPONDERÂNCIA DA CULTURA PUNITIVA)** As práticas restaurativas configuram-se ali como forma de resolução dos conflitos de modo a impedir que se perpetuem (p. 127). **(PRÁTICAS RESTAURATIVAS INCORPORADAS PREVENTIVAMENTE)**.

Como dificuldades e oportunidades de reflexão da escola com relação a experiência da justiça restaurativa, percebemos que a gestora abraçou o projeto, divulgou a todos os atores, mas que ainda encontra impasses e falta de envolvimento, sobretudo com relação a sua equipe (p. 127). **(ENVOLVIMENTO DA GESTORA APESAR DA SUA EQUIPE NÃO CORRESPONDER)**.

Com relação aos alunos, percebemos que eles conhecem o projeto de forma superficial, o que pode acarretar e “resolução momentânea” das situações de conflito, prejudicando a proposta de trabalho preventivo da escola com relação aos conflitos e violências (p. 127). **(CONHECIMENTO SUPERFICIAL DOS ALUNOS ACERCA DO PROJETO)**.

Assim, destacamos entre os impasses na implantação deste tipo de projeto na organização da escola, a sua dinâmica inerente, que limita o desenvolvimento de ações planejadas em detrimento do “apagar de incêndios”, além da pouca difusão na formação docente, o que se traduz como resistência por parcela dos sujeitos; a cultura da escola em lidar de forma punitiva, em que a regra geral é a culpabilização do “outro”, a parca consideração ao contexto histórico e social dos sujeitos, além da sobrecarga de trabalho da gestora, também se constituem em empecilhos. **(DINÂMICA PRÓPRIA DA ESCOLA: FALTA DE PLANEJAMENTO/ POUCA DIFUSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE; CULPABILIZAÇÃO DO OUTRO; DESCONSIDERAÇÃO DO CONTEXTO DOS SUJEITOS E SOBRECARGA DE TRABALHO DA GESTORA)**.

[...] a influência da gestão escolar resulta tanto na reconfiguração das relações interpessoais, em que os atores da escola se sentem mais abraçados, bem como na criação de alternativas estruturais implantadas na escola, a exemplo do núcleo de práticas restaurativas e da disciplina de Cultura de Paz (p. 127). **(CONSEQUÊNCIAS DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: SUJEITOS SE SENTEM ACOLHIDOS/ ABERTURA PARA NOVAS ALTERNATIVAS ESTRUTURAIS).**

[...] Esse olhar reforça a ideia de que a gestora tem cuidado com os sujeitos imersos no espaço escolar, o que é corroborado com sua postura filosófico-prática (p. 128). **(GESTÃO CUIDADOSA PERMEADA PELA PRÁTICA RESTAURATIVA).**

**Quadro 37** – Vigésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante registrou a sua percepção sobre as representações positivas dos sujeitos envolvidos com o projeto.

**Fonte:** Produção autoral

- 3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

Assim, dentre os limites, observamos que as novas práticas implementadas ainda não se configuram institucionalmente como instrumento que norteie a escola, o que potencializaria o esclarecimento de um projeto político pedagógico repleto de valores concernentes à lógica comunitarista, mas podem ser vistas como um interessante caminho a perseguir (p. 127). **(PROJETO PEDAGÓGICO REPLETO DE VALORES CONCERNENTES À LÓGICA COMUNITARISTA).**

**Quadro 38** – Vigésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante ponderou a necessidade de o projeto pedagógico da escola contemplar valores concernentes à lógica comunitarista.

**Fonte:** Produção autoral

- 4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Os dados permitiram, portanto, confirmar nossa hipótese de que há uma relação entre a gestão democrática e a justiça restaurativa, já que ambas guardam princípios comuns, como a corresponsabilização, o diálogo, a negociação, a partir do regramento das disputas e da luta contra as injustiças



percebidas nas relações, em que a justiça entra como um princípio de busca do bem comum através do processo de legitimação, ou seja, da criação de critérios e desenvolvimento crítico para o acordo naquele universo específico (p. 129). **(RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A JUSTIÇA RESTAURATIVA)**.

**Quadro 39** – Vigésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta captamos que a informante considerou que existe uma relação entre a gestão democrática e a justiça restaurativa.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 40** – Vigésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/ Programa/Linha de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locus da pesquisa</b>
08. JELE, Patrícia do Carmo. <b>A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal.</b>	2021	Universidade Estadual do Centro-Oeste/ Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário/ Processos do Desenvolvimento Humano nos Contextos Comunitários.	Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, com a realização de um grupo focal composto de seis alunos, e entrevistas semiestruturadas com seis professores que participaram de procedimentos restaurativos.	Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros que se localiza na comunidade de Marmeleiro de Baixo.

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da pesquisada Patrícia do Carmo Jele, sob o título “A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal”, realizou-se no ano de 2021, tendo como *locus* o Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros, localizado na comunidade de Marmeleiro de Baixo. Como pergunta de pesquisa a informante formulou a seguinte: “qual é a percepção dos alunos e dos professores que já participaram de abordagens da Justiça

Restaurativa em situações de violência/conflito no contexto escolar, em uma escola do campo em contexto Faxinal?” No seu resumo, ela externaliza como objetivo geral “compreender a percepção de alunos e professores acerca das abordagens restaurativas em situações de violência/conflito em uma escola do campo em contexto Faxinal”. Para isso, priorizou-se um estudo com abordagem qualitativa, com a realização de um grupo focal composto por seis alunos, e entrevistas semiestruturadas com seis professores que participaram de procedimentos restaurativos.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

[...] as analogias à violência, elencadas nas falas dos profissionais e alunos, evidenciam relações entre os suportes identitários da escola e princípios intrínsecos dos sistemas faxinalenses, fato esse ligado à prática da JR, a qual apresenta elementos relacionados à responsabilidade, coparticipação e fomento aos vínculos/ relacionamentos com um determinado local e pessoas (p.127). **(INTERFACES ENTRE OS PRINCÍPIOS DA JR E OS DO SISTEMA FAXINALENSE)**.

[...] Dessa maneira, os círculos são compreendidos pelos professores como uma possibilidade de reconhecimento social, ou seja, do que é ser morador de Faxinal, haja visto que, pelo diálogo, se constrói formas de reconhecimento da situação e de como ela se diferencia conforme o contexto (p. 127). **(CÍRCULOS RESTAURATIVOS REPRESENTAM UMA POSSIBILIDADE DE RECONHECIMENTO SOCIAL)**.

Nesse caso, os resultados deste trabalho indicam as potencialidades da adoção do modelo restaurativo em outros contextos, assim como a necessidade de que ele seja estimulado no ambiente escolar, reforçando o ideal democrático (p. 129). **(POTENCIALIDADES DO MODELO RESTAURATIVO)**

Demarca-se a compreensão de que, dentro desse modelo, as situações de conflito e violência são vistas como oportunidades de aprendizagem e crescimento, sobretudo, como fenômenos a serem abordados e trabalhados no contexto escolar, visando a reduzir os efeitos negativos advindos dos mesmos (p. 129). **(AS SITUAÇÕES DE CONFLITO E VIOLÊNCIA SÃO VISTAS COMO OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E CRESCIMENTO)**. Sob o viés restaurativo, busca-se, mais do que punir ou excluir (lógica retributiva), compreender e corresponsabilizar, incluindo a todos no processo (p. 129). **(VIÉS RESTAURATIVO: CORRESPONSABILIZAÇÃO)**.

O trabalho também traz à tona algumas reflexões sobre os ideais restaurativos que se interligam com as práticas tradicionais, como responsabilidade compartilhada e compromissos construídos em grupo, [...] (p. 130). **(INTERFACE ENTRE OS IDEAIS RESTAURATIVOS E AS PRÁTICAS TRADICIONAIS: RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA E COMPROMISSOS CONSTRUÍDOS EM GRUPO)**.

Em relação à transversalização de papéis, os professores descrevem os círculos de formação com ampla aceitação. Em seus discursos, os profissionais demonstram sentir segurança e aceitação, produzindo-se um

momento de acolhimento, especialmente às suas demandas pessoais (p. 130). **(ACEITAÇÃO DOS CÍRCULOS PELOS PROFESSORES)** Em relação à resolução de conflitos, envolvendo situações de violência/conflito com os alunos, em momentos que explicitem questões tradicionais como autoridade, hierarquia, avaliação metodológica, constata-se que, apesar de os profissionais demonstrarem reconhecer os efeitos positivos da prática restaurativa, ainda se questiona o rompimento das hierarquias (p. 130). **(QUANDO DA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS POR MEIO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS PROFESSORES QUESTIONAM O ROMPIMENTO DA HIERARQUIA).**

**Quadro 41** – Vigésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta compreendemos que a informante apresentou os seguintes registros: 1) percepção da existência de interfaces entre os princípios da justiça restaurativa e os princípios intrínsecos dos sistemas faxinalenses e 2) compreensão da violência com base no viés restaurativo.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

A pesquisa evidenciou nos relatos dos alunos e professores as relações de violência/conflito no contexto escolar, ligadas em sua percepção e manejo ao pertencer a essa comunidade, demonstrando, constantemente, sua diferenciação com as pessoas da cidade, pode estar ligada aos laços de pertencimento, princípios solidários, laços de compadrio, religiosos, traços específicos dessas comunidades tradicionais que parecem manifestar-se no contexto escolar como uma forma de reelaboração faxinalense, presente no modo de conceber o comportamento dos jovens e da própria comunidade (p. 127-128). **(PRECONCEITO EM FUNÇÃO DAS SUBJETIVIDADES RURAIS).**

[...] há outra compreensão acerca da violência por parte dos profissionais da educação, evidenciados em suas falas. A violência, nesse contexto educacional, é concebida de forma mais sutil, o processo de violência é algo quase inexistente, haja visto que se compreende, majoritariamente, a violência de forma física, como: brigas, agressões e conflitos, desconsiderando outras formas mais simbólicas de violência (p. 128). **(PROFESSORES: VISÃO DA VIOLÊNCIA COMO AGRESSÃO FÍSICA)** Por outro lado, para os alunos, os processos de violência persistem e atuam em todos os espaços, apenas se manifestam de diferentes maneiras, expondo, ainda, as relações de poder/hierarquias como processos de violência, por meio de intimidações e relações simbólicas que influenciam na sua saúde e rendimento escolar (p. 128). **(ALUNOS: VISÃO AMPLA DA VIOLÊNCIA/ VIOLÊNCIA SIMBÓLICA).**

[...] para os professores ela se manifesta a partir de ações mais concretas, **(AÇÕES CONCRETAS)** enquanto que para os alunos a violência também está atrelada a algo simbólico e a relações de poderes (p. 128). **(AÇÕES SIMBÓLICAS/ EXERCÍCIO DO PODER).**

**Quadro 42** – Trigésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<p><b>Memorando:</b></p> <p>Por meio dessa pergunta compreendemos que a pesquisada registrou a percepção dos alunos e dos professores sobre as relações de violência/conflito no contexto escola/ círculos restaurativos.</p>
---

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações apontadas pela informante para o problema levantado?

[...] é possível perceber a necessidade de trabalhos com círculos que evidenciem a temática, que discutam entre os participantes essas consonâncias e divergências acerca da percepção sobre conflito e violência, fato que deve ser considerado quanto às suas consequências e causas, a fim de refletir sobre todas as formas de violência que emergem no ambiente escolar (p. 128). **(CÍRCULO PARA DEBATE ACERCA DAS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DO QUE VEM A SER VIOLÊNCIA E CONFLITO) (REFLETIR SOBRE AS FORMAS DE VIOLÊNCIA QUE EMERGEM NO AMBIENTE ESCOLAR).**

Ressaltamos a necessidade das capacitações e orientações no ambiente escolar [...] (p. 128). **(CAPACITAÇÕES E ORIENTAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR)** [...] como formação continuada [...] **(FORMAÇÃO CONTINUADA)** (p. 129).

[...] é necessário um trabalho de construção com esses profissionais, na busca de práticas alternativas. (p. 130). **(TRABALHO COM OS PROFISSIONAIS/ CATALISAR PRÁTICAS RESTAURATIVAS).**

Sugere-se que a perspectiva restaurativa possa ser mais amplamente divulgada e se inserir como diretriz no âmbito escolar, fomentando a transversalização de posições, a corresponsabilização, a empatia, coparticipação e responsabilidades na relação com o outro, podendo também compor um Projeto Político Pedagógico Restaurativo que alicerce as formações de profissionais e o próprio modelo organizacional de outras escolas (p. 130). **(DIVULGAÇÃO DA JR/ INSERÇÃO COMO DIRETRIZ ESCOLAR/ CRIAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO RESTAURATIVO QUE ALICERCE AS FORMAÇÕES DE PROFISSIONAIS E O PRÓPRIO MODELO ORGANIZACIONAL DE OUTRAS ESCOLAS).**

Destaca-se que as escolas não devem trabalhar de forma isolada, visto que nenhuma metodologia ou suporte teórico vai permitir a resolução de problemas sociais mais complexos, para isso é necessário à vinculação com a Rede e com atividades que integrem à socialização (p. 130). **(ESCOLAS DEVEM TRABALHAR EM REDE).**

**Quadro 43** – Trigésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<p><b>Memorando:</b></p> <p>Com base nessa pergunta depreendemos que a pesquisa registrou a necessidade de capacitações e de trabalho em rede.</p>
--

**Fonte:** Produção autoral

4) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

Assim, este trabalho contribui para pensar as relações de violência presentes no contexto faxinal, como está lógica é atravessada pela cultura e nos próprios sistemas de organização econômico e social, na busca de políticas públicas que entendam estas relações e tensões inerentes (p. 132). (**PENSAR AS RELAÇÕES DE VIOLÊNCIA PRESENTES NO CONTEXTO FAXINAL**). Outra questão ainda a ser discutida no ambiente escolar sobre o que se considera violência no ambiente escolar, (p. 132). (**O QUE SE CONSIDERA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR**), bem como a JR opera como suporte no rompimento de concepções tradicionais sobre o tema (p. 132) (**COMO A JR OPERA COMO SUPORTE NO ROMPIMENTO DE CONCEPÇÕES TRADICIONAIS SOBRE O TEMA**).

Além de ser uma proposta de pensar a organização escolar frente ao contexto de políticas de militarização como forma de gestão, na discussão de modelos políticos pedagógicos democráticos e participativos, que assumam o conflito como fruto das relações (p. 133). (**REFLETIR SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**).

**Quadro 44** – Trigésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<p><b>Memorando:</b></p> <p>Com base nessa pergunta compreendemos que a informante refletiu sobre a contribuição da sua pesquisa.</p>
---

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 45** – Nona dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/ Programa/Linha de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locus da pesquisa</b>
09.LOUZADA, Marcelle Cardoso. <b>Os Conflitos Violentos de <i>bullying</i> na Escola e seus Entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa.</b>	2013	Universidade Federal de Santa Maria/Educação/Práticas Escolares e Políticas Públicas.	Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa do tipo estudo de caso.	Escola pública estadual de ensino fundamental localizada em Porto Alegre/RS.

Fonte: Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Marcelle Cardoso Louzada, sob o título “Os Conflitos Violentos de *bullying* na Escola e seus Entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa” cuja publicação data de 2013, teve como *locus* uma escola pública estadual de ensino fundamental, localizada em Porto Alegre/RS. Como pergunta de pesquisa a pesquisada assim a explicitou: “de que forma a Justiça Restaurativa favorece a atuação de professores e alunos diante do conflito violento de *bullying* na escola?” No seu resumo, a então pesquisadora apresenta como objetivo geral “compreender como os conflitos violentos se apresentam na escola e as características que definem as práticas de *bullying*, seus personagens e formas de intervenção”. Para isso, a autora priorizou uma pesquisa quali-quantitativa do tipo estudo de caso, tendo como sujeitos pesquisados os alunos que cursavam do 4º ao 9º ano e 07 profissionais entre professores, direção e funcionários.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

[...], com a utilização da JR na escola, alunos e professores perceberam uma diminuição significativa dos conflitos violentos. A escola não apresenta mais conflitos como antigamente.... (p. 155). (**REDUÇÃO DOS CONFLITOS VIOLENTOS**).

[...], a JR, muito embora aplicada por uma minoria de professores da escola vem sendo utilizada como ferramenta útil e favorável no enfrentamento de

conflitos escolares, uma vez que desde a sua implementação se percebeu a diminuição dos conflitos na escola investigada (**EFICÁCIA DA JR**).

[...], muitos alunos não sabem da existência e aplicação da Justiça restaurativa na escola. (p. 155). (**FALTA DE DIVULGAÇÃO DO PROJETO**). [...], a maioria do corpo docente não se interessa pela temática. Repassam os conflitos para os ‘restauradores’ resolverem. Essas problemáticas foram visualizadas por diferentes enfoques (p. 155) (**CORPO DOCENTE DESINTERESSADO**).

[...]. Os professores, portanto, não têm disponibilidade para encaminhar e realizar todas as etapas de um Círculo. Acabam por fazer intervenções restaurativas, logo após a ocorrência do conflito, ao buscar uma solução através de uma conversa informal com os envolvidos (p. 155) (**INDISPONIBILIDADE DOS PROFESSORES/ INTERVENÇÕES RESTAURATIVAS PONTUAIS**).

[...] a prática é utilizada de forma simplificada pelos professores [...] (p. 155). (**SIMPLIFICAÇÃO NA UTILIZAÇÃO DA JR**).

Somado a isso, a aplicação da JR na escola – há oito anos atrás. Tratando-se de uma escola de Ensino Fundamental, os alunos que participaram da implementação do projeto já saíram do ambiente escolar. Novos alunos entraram na escola. Ao mesmo tempo, houve diminuição do corpo discente em virtude da realocação de moradores locais (p. 155-156). (**DESCONTINUIDADE DO PROJETO**).

Nesse contexto, os professores pouco dão/deram continuidade nos trabalhos com os alunos (p. 156). (**DESCONTINUIDADE DO PROJETO**) Muito disso por falta de motivação. Antes eram motivados pela Secretaria de Educação do Estado ou pelos estudiosos da causa. Recebiam a possibilidade de justificar as faltas em razão dos cursos de capacitação, bem como recebiam palestras, cursos e formações no próprio ambiente de ensino (p. 156). (**INÉRCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**).

**Quadro 46** – Trigésimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante apresentou a potencialidade da justiça restaurativa para a redução de conflitos na escola, mas, também, muitas dificuldades encontradas para a sua operacionalização.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

As professoras reconhecem os resultados positivos advindos dos conflitos, quando enfrentados na escola, juntamente com seus envolvidos, através do respeito mútuo e do diálogo (p. 153). (**POSITIVO QUANDO ENFRENTADO POR MEIO DO RESPEITO MÚTUO E DO DIÁLOGO**).

[...] reconhecem que os conflitos nem sempre conduzem a atos de violência (p. 154). (**CONFLITOS NEM SEMPRE CONDUZEM A ATOS DE VIOLÊNCIA**).

A presente pesquisa evidenciou que o bullying se diferencia por estar associado às agressões, tornando-se doloroso e muito sério [...] (p. 154). **(BULLYING DIFERENTE DE CONFLITO)**.

[...] os alunos demonstraram o reconhecimento das violências nas escolas. Evidenciaram que atitudes como agredir, chutar, apelidar, tapear, desrespeitar, somadas aos xingamentos, humilhações, ofensas, entre outras, são vistas como conflitos violentos (p. 154). **(EXISTÊNCIA DE CONFLITOS VIOLENTOS QUE SÃO ATOS VIOLENTOS)** Destacaram-se indícios da banalização de algumas dessas atitudes, por parte dos próprios alunos (p. 154). **(ALGUNS ALUNOS BANALIZAM ATITUDES VIOLENTAS)**.

[...] o contexto geral da escola demonstrou que seus atores não agem de forma natural diante desses conflitos, eis que mais de 80% dos discentes que participaram da pesquisa afirmaram existir violência na sua escola (p. 154). **(80% DOS ALUNOS NÃO NATURALIZAM CONFLITOS VIOLENTOS)**.

[...] a escola, apesar da pouca adesão por parte dos seus atores sejam eles professores e/ou alunos, tem se utilizado das práticas de Justiça Restaurativa para enfrentar e prevenir os conflitos violentos de bullying (p. 154). **(ESCOLA FAZ USO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS PARA ENFRENTAR E PREVENIR OS CONFLITOS VIOLENTOS DE BULLYING)**.

As entrevistadas afirmaram buscar rotineiramente qualificação e capacitação para atuar com os conflitos da escola [...] (p. 155). **(BUSCA DE QUALIFICAÇÃO PARA ATUAR COM OS CONFLITOS VIOLENTOS DA ESCOLA)**.

Segundo, afirmaram nunca buscar a ajuda da Polícia ou da Justiça, exceto em situações que se dão na frente da escola ou envolvam condutas tipificadas em lei como crime (p. 154). **(POLÍCIA OU JUSTIÇA SÃO ACIONADAS QUANDO OS CONFLITOS SE DÃO FORA DA ESCOLA OU QUANDO A CONDUTA DO ALUNO SE ENQUADRAR EM UMA CONDUTA TIPIFICADA COMO CRIME)**.

**Quadro 47** – Trigésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada registrou a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o significado dos conflitos e em quais circunstâncias a escola aciona a justiça restaurativa.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

O conhecimento da temática por parte dos alunos é essencial para o enfrentamento e a prevenção dos conflitos violentos que ocorrem na escola (p. 154). **(CONHECIMENTO DA TEMÁTICA)**.

Para que essa prática tenha continuidade no cotidiano escolar, é preciso que os atores da escola estimulem sua ocorrência no ambiente de ensino. [...]. Portanto, cabe a escola, motivar e fortalecer os vínculos que semeiam as práticas da Justiça Restaurativa (p. 156-157). **(ESCOLA DEVE MOTIVAR**



**E FORTALECER OS VÍNCULOS QUE SEMEIAM AS PRÁTICAS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA).**

Isso pode ser praticado através de cursos, palestras, grupo de estudos, os quais podem ser realizados pelos professores, com a colaboração da Direção e as Coordenadoras de Educação Estaduais para disponibilizar espaço e tempo para essas atividades (p. 157). **(CAPACITAÇÃO DOCENTE)**. Além disso, podem ser realizados eventos dentro da própria escola, envolvendo os alunos e a comunidade onde a escola está inserida, a fim de que todos tenham conhecimento sobre a disponibilidade da escola de uma ferramenta de resolução de conflitos, através do diálogo e não da violência (p. 157). **(ENVOLVIMENTO DE TODA A COMUNIDADE POR MEIO DE EVENTOS)**.

**Quadro 48** – Trigésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante sugere a necessidade de capacitação docente; conhecimento da temática; envolvimento da comunidade e engajamento da escola.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Educar para a paz e agir restaurativamente é “desbarbarizar a resposta coercitiva e punitiva, voltando-se ao estabelecimento de compromissos sobre aquilo que se pode viver e como se pode viver” (MELO, 2005, p. 71) (p. 157) **(EDUCAR PARA A PAZ É DAR RESPOSTAS PACÍFICAS)**.

**Quadro 49** – Trigésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

**Por meio dessa pergunta depreendemos que a pesquisada reflete o que é educar para a paz.**

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 50** – Décima dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição / Programa /Área de concentração</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Loci da pesquisa</b>
10.LUCATTO, Lara Cucolicchio. <b>A Justiça Restaurativa na Escola: investigando as relações interpessoais.</b>	2012	Universidade Estadual de Campinas/Educação/ Psicologia Educacional	Estudo qualitativo de natureza exploratória	Duas escolas da rede pública, localizadas no município de São Caetano do Sul, com as seguintes características: uma escola pública de Ensino Fundamental, Médio e de Educação de Jovens e Adultos e uma segunda escola de perfil semelhante à primeira, todavia, nela, os Círculos Restaurativos não eram utilizados.

Fonte: Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Lara Cucolicchio Lucatto, sob o título “A Justiça Restaurativa na Escola: investigando as relações interpessoais” data de 2012 e teve como objetivo geral “investigar a influência do trabalho com os Círculos Restaurativos nas relações interpessoais entre os alunos e entre os professores e alunos”. A informante priorizou como *loci* para a sua investigação duas escolas da rede pública, localizadas no centro do município de São Caetano do Sul, com as seguintes características: uma escola com profissionais que participaram da formação e implantação do Projeto em 2005 e uma segunda escola que possuía características similares à primeira, mas que não realizou os Círculos restaurativos. É importante informar que os participantes da pesquisa foram estudantes dos 6º e dos 7º anos do ensino fundamental, professores e uma equipe de especialistas. A pesquisada parte da hipótese de que “com a implantação do Projeto dos Círculos Restaurativos na escola, houve uma modificação nas relações interpessoais entre os alunos e entre os professores e alunos, propiciando o desenvolvimento de relações interpessoais mais respeitadas e cooperativas, modificando, ainda, a forma como a instituição lida com os conflitos”. A pergunta de pesquisa que ela respondeu foi a seguinte: “a implantação dos Círculos Restaurativos influenciou as relações entre os alunos

e entre os professores e os alunos na escola?”. Ressaltamos que como metodologia a pesquisa priorizou um estudo qualitativo de natureza exploratória.

b) Perguntas:

1) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

Pela proposta restaurativa, o facilitador é uma pessoa que mediará os conflitos e se mostrará imparcial diante dos relatos dos envolvidos e deve mostrar-se receptivo, empático. Não obstante, em nossa pesquisa, um dos facilitadores era o coordenador, que demonstrava muita rigidez, apresentava atitudes coercitivas e não era bem aceito pelos alunos. Um dos docentes entrevistados relatou que esse coordenador havia deixado de mediar os conflitos porque sua postura dificultara a boa realização dos Círculos já que os envolvidos viam-no como uma figura autoritária. Diante dessa situação, algumas pessoas da escola sugeriram que outra pessoa fosse facilitador (p. 197). (**FALTA DE PERFIL DO FACILITADOR**).

Os obstáculos não se limitam, evidentemente, à figura dos docentes facilitadores. Há, em nosso entendimento, uma lacuna estrutural nos Projetos: a falta de participação efetiva da equipe gestora e de toda a comunidade educativa (p. 197). (**FALTA DE ENVOLVIMENTO DA EQUIPE GESTORA E DA COMUNIDADE EDUCATIVA**).

É importante ressaltar, ainda, outro fator que acreditamos ter influenciado na descontinuidade dos Projetos em nosso país: a forma unilateral de instalação do Projeto (p. 198). (**INSTALAÇÃO UNILATERAL DO PROJETO**).

Assim, ao não diagnosticarem adequadamente o problema, os modelos e Projetos de Círculos Restaurativos são, na maioria das vezes, implantados unilateralmente pela Secretaria Estadual de Educação e o Poder Judiciário, sem a participação do corpo docente. E essa imposição pelas Secretarias de Educação, sem a participação dos professores, que estarão diretamente envolvidos, já contraria, no momento de implantação do projeto, o princípio da responsabilidade, pois como se supõe, ninguém tenderá a assumir responsabilidade por algo que não criou e sobre o qual não apresentou propostas. Em outras palavras, a falta da participação dos professores diretamente envolvidos contraria, em função da instalação unilateral do Projeto, o princípio da responsabilidade, de modo a interferir na consolidação e envolvimento dos parceiros do Projeto, o que acarreta a descontinuidade e fragmentação do mesmo [...] (p. 198). (**CRENÇA EQUIVOCADA SOBRE A ORIGEM DO CONFLITO**).

Ao entrevistarmos os coordenadores, que fizeram o curso, sobre como foram realizados os Círculos Restaurativos nos anos anteriores, percebemos que o princípio da voluntariedade não era muito respeitado porque diziam que convidavam os envolvidos para os alunos participarem, mas, se não quisessem “que o problema teria que parar ali”. [...] Em nossa pesquisa, as orientações tais como a reciprocidade e o diálogo não foram respeitados, diferentemente de Baroni (2011) (p. 199). (**PRINCÍPIOS DA JR SÃO DESRESPEITADOS**).

Tanto na escola E como na escola referência, os mesmos tipos de relações entre os alunos foram observados, levando-nos a comprovar que os procedimentos dos Círculos Restaurativos não foram generalizados para as situações diárias. Uma das razões para a falta de mudança na qualidade dessas relações se deve aos aspectos apresentados anteriormente, como o não

cumprimento da voluntariedade, a quase inexistente utilização dos Círculos, a dificuldade de o facilitador respeitar os princípios restaurativos (p. 200). **(INEFICÁCIA DA JR TENDO EM VISTA A INOBSERVÂNCIA DOS SEUS PRINCÍPIOS).**

**Quadro 51** – Trigésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante registrou as causas para as dificuldades com a execução do projeto.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

Na primeira instituição educativa selecionada, foram realizados nove Círculos no ano de 2009, de acordo com a ficha de relatório do Círculo, mas durante a realização da pesquisa nenhum Círculo ocorreu. Em relação a essa dificuldade de encontrar os Círculos Restaurativos em andamento, ou seja, de modelos que foram bem sucedidos e tiveram seguimento, acreditamos que se trata de um fenômeno multicausal (p. 196). **(DESCONTINUIDADE DOS CÍRCULOS).**

O primeiro aspecto que influi nessa dificuldade é o fato de poucos integrantes da escola terem feito o curso de formação (p. 196). **(FORMAÇÃO QUANTITATIVA INSUFICIENTE DE MEDIADORES).**

Pudemos perceber, pela pesquisa e contribuições de outras sobre o tema, que muitos professores se queixam em relação à atitude voluntária de serem facilitadores. A questão colocada não é tão somente financeira, mas, como não são remunerados, os professores se comprometem com outras atividades e optam por outros compromissos. Além disso, dizem que, durante o período de aula não têm tempo para realizar os Círculos e a maioria das escolas não têm um lugar propício para este fim (p. 196). **(FALTAM: INCENTIVOS FINANCEIROS /TEMPO/LOCAL APROPRIADO).**

É importante lembrar que o facilitador não necessariamente precisa ser um professor, sendo o curso de capacitação disponível a membros da comunidade que desejem voluntariamente dele participar, como por exemplo, a Associação de Pais e Mestres, professores aposentados, moradores do bairro e tantos outros que poderiam contribuir com o Projeto. Percebemos em nossa pesquisa, que essa possibilidade não foi devidamente divulgada. Como consequência, não encontramos ninguém no ambiente escolar desempenhando essa função (p. 196). **(DIVULGAÇÃO ACERCA DAS CARACTERÍSTICAS DO FACILITADOR).**

Em nossa pesquisa, constatamos que os professores entrevistados conheciam a proposta de forma muito superficial. Diziam apenas que “tinham ouvido falar” e no mais das vezes compreendiam-na como uma forma muito restrita e limitada - “uma forma de resolver brigas entre alunos” (p. 197). **(PROFESSORES CONHECEM PRECARIAMENTE O PROJETO).**

[...] eles acreditam que as causas da indisciplina e violência sejam familiares, de personalidade e outros, mas nunca que decorram da relação professor-aluno (p. 198). **(CRENÇA EQUIVOCADA SOBRE A ORIGEM DO CONFLITO).**

E ainda, o conflito entre pares não é valorizado, de modo que o docente dirige seus horizontes de preocupações apenas para sanar a indisciplina e a manutenção da ordem (e o Círculo Restaurativo não atua neste sentido). (p. 198). **(INTERVENÇÃO INADEQUADA DOS DOCENTES NOS CONFLITOS)**.

Após a seleção da escola, começamos a coleta de dados, que foi feita por meio de sessões de observação, pelo recolhimento de documentos e por entrevistas clínicas. Durante a coleta de dados, foi possível observar que os Círculos Restaurativos não estavam acontecendo (p. 199). **(DESCONTINUIDADE DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS)**, e quando ocorria algum conflito na sala de aula, como por exemplo, bullying, as medidas tomadas pelos professores e equipe gestora eram expulsar da sala o autor da ação e mandá-lo para a coordenação ou direção para uma “conversa”, que em nada se assemelhava aos procedimentos de mediação presentes no Círculo. Eram censuras, sermões, ameaças e punições na forma de notificação aos pais (p. 199). **(MEDIDAS VERTICALIZADAS E VIOLENTAS DA ESCOLA QUANDO OS CONFLITOS ACONTECIAM)**.

[...] passemos para os resultados sobre a relação aluno-aluno e professor-aluno. Na relação entre os pares, puderam ser constatadas as situações de incivildades, e desrespeito, como o bullying e as agressões físicas e verbais (empurrões, rasteiras, cutucões, provocações). Vimos que os alunos resolviam seus conflitos de forma agressiva, não conseguindo controlar seus impulsos, nem utilizar o diálogo, ou expressar seus sentimentos sem causar dano ao outro. Não tinham a quem recorrer mesmo quando eram vítimas constantes de maus tratos ou quando se sentiam injustiçados, pois não se sentiam respeitados ou compreendidos pelos docentes. Também não havia espaços em que acreditavam que seriam ouvidos e que seriam tomadas atitudes para restaurar o respeito e as relações (p. 199). **(RELAÇÕES AGRESSIVAS ENTRE OS ALUNOS)**.

Na relação professor-aluno, as relações eram pautadas pelo autoritarismo e distanciamento (p. 200). **(RELAÇÃO DISTANTE E AUTORITÁRIA ENTRE OS PROFESSORES E OS ALUNOS)**.

[...] o ambiente sociomoral da escola não era cooperativo, não favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, não promovendo a construção de relações mais respeitadas, justas e solidárias tanto entre os alunos como entre os professores e os alunos (p. 200). **(AMBIENTE SOCIOMORAL DA ESCOLA NÃO ERA COOPERATIVO)**.

**Quadro 52** – Trigésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante registrou as causas da ineficácia do projeto.

**Fonte:** Produção autoral

- 3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

Seria importante que eles tivessem um espaço para serem ouvidos, exporem suas dificuldades e dúvidas, como, por exemplo, a dificuldade de mobilizar os outros atores da escola ou gestores, quando eles não participaram da formação. Esse fato reforça [...] a [...] necessidade de uma supervisão, já que o indivíduo vai se “constituindo” facilitador aos poucos, no processo de fazer e compreender, no exercício diário de reflexão, em cujo caminhar se apropria de uma nova postura com mudanças em longo prazo (p. 196). **(NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO DOS FORMADORES)**.

[...] a não inclusão dos Círculos Restaurativos ao Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino é um aspecto que merece ser revisto (p. 197). **(INCLUSÃO DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS)**.

O envolvimento do corpo educativo e da comunidade deve ocorrer inclusive no momento inicial de desenho e implantação do Projeto, de forma a atribuir-lhe maior legitimidade e senso de responsabilidade (p. 199). **(ENVOLVIMENTO DE TODO O CORPO EDUCATIVO EM TODAS AS FASES DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO)**.

**Quadro 53** – Trigésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante apontou as seguintes necessidades: acompanhamento dos educadores no curso de formação de mediadores; inclusão dos círculos restaurativos no projeto político pedagógico da escola e envolvimento da escola em todas as fases de implantação do projeto.

**Fonte:** Produção autoral

- 4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Finalmente, cumpre-nos observar que, apesar das dificuldades já elencadas na viabilização do projeto, ele se configura, a nosso ver, como um procedimento de otimização nas resoluções dos conflitos e na mudança de uma cultura punitiva por uma cultura restaurativa, cujas metas são a valorização do indivíduo, o respeito, a construção de sua autonomia moral e intelectual. Como toda ação nova que chega, é natural a existência de dificuldades em sua compreensão e desestruturação dos antigos paradigmas num processo a caminho de um novo equilíbrio. O Projeto Justiça e Educação: parceria para a cidadania é um grande passo que se apresenta como mais um fator de proteção de que podemos lançar mão num contexto socioeducacional na formação integral indivíduo (p. 199-200). **(POTENCIALIDADES DA JR)**.

**Quadro 54** – Quadragésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada ponderou as potencialidades da justiça restaurativa para a formação integral.

Fonte: Produção autoral

**Quadro 55** – Décima primeira dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autor e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição / Programa/Linha de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locus da pesquisa</b>
11.MENEZES, Rafael Erik de. <b>Descrição e Análise dos Elementos Estruturais dos Círculos Restaurativos e dos Fenômenos do Campo Grupal em Processos Envolvendo a Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar</b>	2013	Faculdade de Saúde da Universidade Metodista de São Paulo/ Psicologia da Saúde/ Prevenção e tratamento	Método científico. A amostra foi composta por cinco processos restaurativos que envolveram pré-círculo, círculo e pós-círculo	Escola municipal da cidade de Ribeirão Pires/SP

Fonte: Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa do informante:

O trabalho do informante Rafael Erik de Menezes, sob o título “Descrição e Análise dos Elementos Estruturais dos Círculos Restaurativos e dos Fenômenos do Campo Grupal em Processos Envolvendo a Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar”, realizou-se em 2013, tendo como *locus* uma escola municipal da cidade de Ribeirão Pires/SP. Na sua dissertação, o pesquisado não explicita a pergunta de pesquisa e, também, a sua hipótese. Como objetivo geral, no seu resumo, encontra-se formalizado que a pesquisa “visa descrever e analisar os elementos

estruturais dos círculos restaurativos e os fenômenos do campo grupal em processos restaurativos realizados no ambiente escolar para intervir em situações de conflito”. Para isso, de acordo com a sua vocalização, utilizou-se o método científico.

a) Perguntas:

1) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

Com a realização do processo restaurativo pode-se perceber o desejo dos participantes de estarem ligados de modo positivo uns aos outros, creditando no processo restaurativo e na figura do facilitador (Psicólogo) a expectativa desse fato (p. 69). **(ENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES)**.

Os elementos estruturais (*setting*) e os fenômenos do campo grupal (resistência; *acting*; e *insights*) ganharam sentido e foram bem manejados pelo facilitador, o que fez com que todos os círculos restaurativos tendessem à coesão e não a desintegração (p. 69). **(COESÃO)**.

Ressalte-se ainda a função continente que o facilitador assume em diversos momentos durante o grupo, contendo fortes emoções (resistências; *actongs*; e *insights*) que emergiram no campo grupal e oferecendo espaço para estas fossem elaboradas e ressignificadas, tomando assim novo sentido (p. 69). **(HABILIDADES DO FACILITADOR)**.

Os círculos restaurativos podem aqui ser identificados como ferramentas de suma importância para as práticas restaurativas, por promoverem o encontro de seres humanos em sua essência e na mais profunda expressão da verdade (p. 69). **(EFICIÊNCIA DOS CÍRCULOS)**.

[...], o círculo restaurativo se torna uma ferramenta essencial para transmitir conhecimento, conferindo a todos a possibilidade de falar e ser ouvido, estimulando o uso de soluções criativas e pacíficas para os conflitos.

**(POTENCIALIDADES DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS/CÍRCULOS RESTAURATIVOS SÃO LIBERTADORES)**.

**Quadro 56** – Quadragésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que o informante registrou as razões da potencialidade da justiça restaurativa.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

A experiência aqui vivenciada demonstra que as crianças e adolescentes respondem muito bem quando convidados a participar de um círculo restaurativo e ali aprendem a agir de acordo com os valores vivenciados como em um processo educativo (p. 70). **(INTERNALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS RESTAURATIVOS)**.



É válido destacar que todas as crianças e adolescentes que participaram dos processos só o fizeram com a condição de que os pais e/ou outros adultos não participassem do grupo de trabalho. Tal fator é passivo de análise em nova pesquisa acerca do tema, previamente o pesquisador levanta duas hipóteses: autonomia por parte das crianças e adolescentes em resolver os problemas ou falta de confiança pelo modo como os pais e/ou adultos resolvem os problemas habitualmente (p. 70). **(HIPÓTESES PARA CONDIÇÃO IMPOSTA PELAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA NÃO PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NOS CÍRCULOS: AUTONOMIA OU DESCONFORTO COM A PRESENÇA DOS PAIS).**

**Quadro 57** – Quadragésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta compreendemos que o pesquisado registrou as suas impressões sobre como se percebe o envolvimento dos sujeitos com o projeto.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pelo informante, para o problema levantado?

[...] necessidade da figura do psicólogo escolar nesta estrutura institucional, um profissional que tem condições de amparar as demandas geradas por professores e alunos, fruto do convívio cotidiano (p. 70). **(CONTRATAÇÃO DE UM PSICÓLOGO ESCOLAR).**

**Quadro 58** – Quadragésimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que o pesquisado sugere a necessidade de contratação de um psicólogo escolar.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação do informante, no último parágrafo das considerações finais?

Trata-se de uma temática relevante que carece de estudos sistemáticos que possam de modo demonstrativo justificar o investimento de esforços e recursos da psicologia como área complementar ao judiciário (p. 70). **(INVESTIMENTOS E INSERÇÃO DA PSICOLOGIA COMO ÁREA COMPLEMENTAR).**

**Quadro 59** – Quadragésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta captamos que o informante registra a importância da temática.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 60** – Décima segunda dissertação analisada mediante o primeiro da codificação aberta.

<b>Autor e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição / Programa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locus da pesquisa</b>
12.SANTANA, Clóvis da Silva. <b>Justiça Restaurativa na Escola:</b> reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz.	2011	Universidade Estadual de São Paulo – UNESP /Educação	Estudo qualitativo de natureza exploratória.	Escola da rede pública da Região Metropolitana de São Paulo.

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa do informante:

O trabalho do pesquisado Clóvis da Silva Santana, sob o título “Justiça Restaurativa na Escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz”, foi publicado no ano de 2011, e teve como *locus* uma escola da rede pública da região metropolitana de São Paulo. O informante registrou as seguintes perguntas de pesquisa: “Como os atores envolvidos nesse processo (na escola) entendem se eventual prevenção ou redução da violência ou indisciplina grave estão presentes? De que modo ela acontece (ou não acontece)?”. No seu resumo, o autor esclarece que a sua pesquisa teve como objetivo geral “investigar os

reflexos do modelo de resolução de conflitos denominado Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência, a indisciplina grave e a promoção da cultura de paz numa escola da rede pública da Região Metropolitana de São Paulo”. Para isso, o então pesquisador priorizou a pesquisa qualitativa e quantitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o levantamento bibliográfico, a entrevista semiestruturada, o questionário (com questões abertas e fechadas) e a observação.

b) Perguntas:

1) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

Segundo informaram alguns membros da equipe gestora da escola, e também professores, eles já estavam reformulando a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, para adequá-los com os princípios restaurativos. O esforço nesse sentido não parece menos que um desafio, em face da resistência representada pela descrença que a maioria dos participantes da pesquisa demonstra quanto ao efeito da Justiça Restaurativa sobre a indisciplina e a violência na escola (aqui, em menor percentual) (s/n)<sup>15</sup> (**CETICISMO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À EFICÁCIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA**).

Por outro lado, esse desafio não se mostra intransponível ou insuperável se levarmos em conta as razões que o motivaram: o desconhecimento do projeto na escola ou das próprias práticas restaurativas, a falta de socialização dos resultados dos círculos operados, o voluntariado e a instabilidade na permanência dos professores na escola (s/n). (**CAUSAS PARA A DESCRENÇA NO PROJETO: DESCONHECIMENTO; FALTA DE SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS DOS CÍRCULOS OPERADOS; INSTABILIDADE NA PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES NA ESCOLA**).

De fato, as falas de alguns entrevistados e as informações contidas nos questionários nos autorizam a concluir que a socialização dos resultados dos círculos operados na escola é insuficiente e acaba reforçando a desconfiança na proposta como forma eficaz de trabalhar conflitos violentos (s/n). (**FALTA DE SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS REFORÇA DESCONFIANÇA NA PROPOSTA**).

A questão do voluntariado é outro obstáculo importante a ser considerado no projeto de Justiça Restaurativa. Embora o facilitador não necessite absolutamente ostentar a condição de professor, não encontramos em nenhuma das escolas contatadas a informação de que outros profissionais do contexto ou mesmo da comunidade tenham se candidatado à função, que deve ser realizada honorificamente, ou seja, obviamente, sem remuneração. (**FALTA DE VOLUNTÁRIOS PARA REALIZAÇÃO DO PROJETO; FALTA DE ENGAJAMENTO DA COMUNIDADE EXTERNA**) (s/n).

---

<sup>15</sup> Informamos que a conclusão do autor não foi numerada

O voluntariado e a mudança de professores são importantes obstáculos à experiência de Justiça Restaurativa, aos quais vem se somar a nova função exercida pelo Professor-Mediador Escolar e Comunitário, que entre suas atribuições legais tem a de "adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa" (s/n). **(FALTA DE VOLUNTÁRIOS E TROCA DE PROFESSORES: DIFICULDADES PARA EXECUÇÃO DA JR).**

O modo de proceder das professoras-mediadoras, no entanto, não correspondia exatamente a uma ação mediadora e menos ainda a um procedimento restaurativo nos moldes do projeto original, mais se aproximando do que Lima e Santos (2007, p. 79) chamaram de a metáfora dos "bombeiros", rememorada aqui sem intenção pejorativa, mas como exortação à reflexão (s/n). **(COMPORTAMENTO DAS PROFESSORAS-MEDIADORAS DIFICULTA EXECUÇÃO DO PROJETO).**

**Quadro 61** – Quadragésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que o pesquisado registrou a sua percepção das causas que dificultaram a implementação da justiça restaurativa na escola.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

Percebemos que reduzir ou prevenir os conflitos na escola, em especial os que se traduzem por atos de violência ou indisciplina grave, não é questão menos complexa **(COMPLEXIDADE NA PREVENÇÃO E/OU REDUÇÃO DOS CONFLITOS NA ESCOLA)** do que conceituar os respectivos fenômenos sociais e, portanto, o enfrentamento do problema não prescinde da adoção de políticas públicas adequadas, com princípios e diretrizes (s/n). **(NECESSIDADE DE ADOÇÃO DE PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS).**

O levantamento geral inicial sugeria que projeto de Justiça Restaurativa na escola já encontrava algumas resistências e obstáculos na sua implementação e continuidade, que foram identificados como a questão do voluntariado, a instabilidade na permanência dos professores nas escolas, o tempo necessário para a realização dos círculos restaurativos e, sobretudo, a cultura firmemente arraigada de que a justiça se faz de forma punitiva, em contraposição a uma opção fundada em princípios restaurativos e focada na restauração das relações sociais (s/n). **(DIFICULDADE PARA GESTÃO DO PROJETO E RESISTÊNCIA PARA INCORPORAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA JR).**

Percebemos que, embora a preocupação da equipe gestora com a concretização da gestão democrática e participativa nos processos decisórios, há um descompasso entre essa intencionalidade e os documentos da escola, na medida em que as soluções para as questões disciplinares estão oficialmente hierarquizadas e os princípios e procedimentos restaurativos, embora já presentes e observados naquele contexto, ainda não estão contemplados na Proposta Pedagógica (2007) e no Regimento Escolar (2003), até por questões óbvias, ainda que estas normas estejam, de forma geral, alinhadas com as Normas Regimentais Básicas para as escolas Estaduais (SÃO PAULO. Estado, 1998) (s/n). **(DESCOMPASSO ENTRE AS AÇÕES HORIZONTAIS/DEMOCRÁTICAS DA ESCOLA COM AS MATERIALIZAÇÕES VERTICALIZADAS E AUTORITÁRIAS DOS SEUS DOCUMENTOS).**

Nossa compreensão do quanto estabelecido nos documentos da escola, mas em especial na fala e informações dos participantes da pesquisa, é que ainda predomina, até por razões históricas, a cultura punitiva para se educar, conseguir obediência e mudança de comportamento, em detrimento de um momento próprio para o repensar de práticas pedagógicas e de reflexão coletiva acerca da continuidade do projeto (s/n). **(DADOS DA PESQUISA REVERBERAM UMA CULTURA PUNITIVA PARA SE EDUCAR).**

Ficou evidente que a Escola Augusta tem uma situação diferenciada e apresenta condições favoráveis, onde encontramos pessoas que em algum momento já assimilaram a mentalidade restaurativa, em que pese algumas circunstâncias ainda dificultarem o desenvolvimento do projeto como um aprendizado pedagógico para um vivenciar restaurativo/democrático num ambiente que (e isso não é peculiaridade sua) ainda precisa trabalhar questões como a indisciplina, violência, discriminação e o preconceito (s/n) **(ALGUNS PROFISSIONAIS ASSIMILARAM A LENTE RESTAURATIVA).**

A fala de alguns entrevistados, em especial da equipe gestora, sugere que estão imbuídos de uma sensibilidade ou mentalidade restaurativa, que pode influenciar-lhes o modo de proceder independentemente das políticas do Estado, a ponto de garantir a sobrevivência do projeto, especialmente se incorporado a uma nova Proposta Pedagógica e novo Regimento Escolar, cujas discussões e elaborações não devem prescindir da participação de toda comunidade envolvida, especialmente alunos e pais (s/n) **(SENSIBILIDADE RESTAURATIVA EM ALGUMAS FALAS).**

Em nossa leitura dos dados da pesquisa, compreendemos que o fato de professores e alunos pouco perceberem os efeitos da experiência da Justiça Restaurativa na resolução dos conflitos é devido a privilegiarem especialmente a justiça punitiva, e talvez por isso mesmo nem admitissem, em sua maioria, que o resultado pudesse ser positivo (s/n). **(PERCEPÇÃO RUDIMENTAR DE PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO AOS EFEITOS DA JR NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS).**

Os dados obtidos permitem concluir que os professores se subtraem à responsabilidade de resolver conflitos na escola **(PROFESSORES SE SUBTRAEM DA RESPONSABILIDADE DE RESOLVER OS CONFLITOS).**

No mesmo sentido, as informações sugerem uma relativa rigidez da mentalidade dos alunos, que quando pensam em justiça, evocam a punitiva, (**MENTALIDADE PUNITIVA DOS ALUNOS**) e também não referem o professor como o mais apropriado para a solução dos conflitos, mas largamente os profissionais do sistema de polícia e justiça, o que nos remete a expressão "judicialização das relações escolares", cunhada por Chrispino e Chrispino (2008) (s/n). (**DESCRÉDITO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES PARA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS**).

**Quadro 62** – Quadragésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que o pesquisado registrou as causas que dificultaram a eficácia do projeto.

**Fonte:** Produção autoral

- 3) Quais foram as recomendações, apontadas pelo informante, para o problema levantado?

A postura crítica e resistente de alguns professores em relação à Proposta Pedagógica e ao Regimento Escolar sugerem a necessidade de aproximá-los mais desses institutos, inclusive do ponto de vista conceitual e prático, como forma de demonstrar que, em sendo ativa e democraticamente reformulados, podem contemplar as necessidades gerais e específicas daquela realidade ou contexto (s/n). (**NECESSIDADE DOS PROFESSORES CONHECEREM AS PRESCRIÇÕES DAS NORMATIZAÇÕES DA ESCOLA**).

O procedimento de Justiça Restaurativa na escola não deixa de ser relativamente sofisticado, elaborado, com necessidade de capacitação e treinamento adequados. (s/n) (**NECESSIDADE DE PROCEDIMENTOS SOFISTICADOS**).

**Quadro 63** – Quadragésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta interpretamos que o informante registrou medidas que precisam ser adotadas para a eficácia do projeto.

**Fonte:** Produção autoral

- 4) Qual foi a ponderação do informante, no último parágrafo das considerações finais?

Acreditamos que o grande desafio dos gestores da escola pública que vierem a aderir ao projeto é justamente o de implementar a cultura restaurativa na comunidade escolar, o que poderia ser feito através de princípios restaurativos, ou, nas palavras de Belinda Hopkins, (apud, SOUZA et al, 2007, p. 49)

"transformar escolas em espaços restaurativos precisa ser feito restaurativamente" (s/n) (**IMPLEMENTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS RESTAURATIVOS**).

**Quadro 64** – Quadragésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta compreendemos que o informante apresentou a cultura restaurativa na escola pode se desenvolver mediante a implementação dos princípios restaurativos.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 65** – Décima terceira dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta.

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Programa/ Linha de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Loci da pesquisa</b>
13. SANTOS, Sara Xavier dos. <b>Justiça Restaurativa na Escola Básica Estadual de São Paulo: concepções dos professores da Região de Brasilândia</b>	2019	Universidade Nove de Julho/ Educação/ Políticas Educacionais	Abordagem metodológica qualitativa, tendo o grupo focal como instrumento de coleta de dados e a Análise de Discurso como técnica de análise.	Escolas vinculadas à Diretoria de Ensino da região da Brasilândia, Zona Norte 1 da capital paulista.

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Sara Xavier dos Santos, intitulado “Justiça Restaurativa na Escola Básica Estadual de São Paulo: concepções dos professores da Região de Brasilândia”, data do ano de 2019 e teve como *loci* escolas vinculadas à Diretoria de Ensino da região da Brasilândia, Zona Norte 1 da capital paulista. A pergunta de pesquisa que a pesquisada respondeu na sua dissertação foi a seguinte: “Quais as concepções dos professores da região da Brasilândia sobre JR?”. No resumo, a pesquisadora afirma ser o objetivo geral da pesquisa “analisar as concepções dos professores sobre JR no processo de implantação dessa abordagem na prevenção e trato das violências escolares na rede estadual, tomando para estudo o caso das escolas da região da Brasilândia, Zona Norte da capital paulista”. Para isso, a então

pesquisadora priorizou uma abordagem metodológica qualitativa, tendo o grupo focal como instrumento de coleta de dados e a análise de discurso como técnica de análise.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

Iniciativas como a Justiça Restaurativa e as técnicas dos círculos devem ser utilizados permanentemente, (p. 125) **(PERMANÊNCIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA)** Diante de tantas violências, iniciativas como a Justiça Restaurativa e as técnicas dos círculos devem ser utilizados permanentemente, (p. 125). **(PERMANÊNCIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA)** não somente para tratar das consequências das violências escolares, mas também como estratégia de prevenção prevista no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, inicialmente nas escolas que aderiram ao Projeto de Implantação da Justiça Restaurativa e, (p.125). **( JUSTIÇA RESTAURATIVA MEDIDA PREVENTIVA QUE DEVE ESTAR PREVISTA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA)** que se amplie com oferta de novos curso de formação (p. 125) **(AMPLIAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO)**.

A realização de Círculos de acolhimento, discussão e celebração com diferentes grupos de estudantes, familiares, professores, funcionários e equipe gestora para discutir livremente temas que estão presentes no cotidiano e são desencadeadores de violências, podem colaborar para o estreitamento das relações e alinhamento das ações, servindo como prevenção e preparando a escola para a realização de Círculos de resolução de violências quando elas ocorrerem (p. 125). **(MEDIDAS A SEREM IMPLEMENTADAS:REALIZAÇÃO DE CÍRCULOS DE ACOLHIMENTO; DISCUSSÃO E CELEBRAÇÃO COM DIFERENTES GRUPOS DE ESTUDANTES; FAMILIARES, PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E EQUIPE GESTORA PARA DISCUTIR LIVREMENTE TEMAS QUE ESTÃO PRESENTES NO COTIDIANO E SÃO DESENCADEADORES DE VIOLÊNCIAS)**.

**Quadro 66** – Quadragésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada apresentou as suas representações sobre como deve se dar o processo restaurativo na escola/ quais medidas devem ser implementadas para que ele seja eficaz.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?



Os relatos dos professores apontam para a necessidade das instituições tratarem o tema violência com seriedade, procurando estratégias para amenizar os impactos de suas manifestações nas escolas (p. 122). **(TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA DEVE SER TRATADA COM SERIEDADE A FIM DE MINIMIZAR A SUA OCORRÊNCIA).**

**Quadro 67** – Quinquagésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante ponderou o que a escola deve adotar para prevenir e/ou coibir a violência.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

Os gestores, professores, funcionários, estudantes e seus familiares precisam assumir a parcela de corresponsabilidade que lhes cabe, mas o Estado é o maior responsável pelas violências que ocorrem nas escolas (p. 122) **(CORRESPONSABILIZAÇÃO COMUNITÁRIA E RESPONSABILIZAÇÃO ESTATAL PELO ESTADO DE VIOLÊNCIA)**. Não é possível resolver questões tão sérias com a lógica de projetos, que mudam a cada conveniência, especialmente, a econômica. É preciso políticas públicas que enfrentem as violências escolares com a seriedade que o problema requer (p. 122) **(NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EFICAZES)**. Para que isso ocorra é necessário pesquisas com levantamento de dados da base – que é o “chão da escola”. (p. 122) **(NECESSIDADE DE PESQUISAS PARA LEVANTAMENTO DO QUE OCORRE NAS ESCOLAS)**.

É preciso nomear as violências como elas são, sem o verniz das expressões “conflito” ou “ocorrências” que amenizam a questão, fragiliza os profissionais da educação e os estudantes e não promove insumos para políticas públicas eficazes (p. 122) **(NOMEAR AS VIOLÊNCIAS COMO ELAS SE APRESENTAM)**.

Escola de qualidade para todos é uma medida protetiva possível, urgente e necessária (p. 122) **(ESCOLA DE QUALIDADE: MEDIDA NECESSÁRIA, URGENTE E PROTETIVA)**.

Os órgãos governamentais, especialmente na instância estadual, precisam focar na prevenção primária para que situações como as apontadas pelos professores não ocorram nas escolas, pois certamente o tempo das equipes escolares e dos estudantes seria melhor aproveitado, com reflexos positivos na aprendizagem (p. 125) **(ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS DEVEM FOCAR NA PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA)**.

Diante de tantas violências, iniciativas como a Justiça Restaurativa e as técnicas dos círculos devem ser utilizados permanentemente, (p. 125)

**(PERMANÊNCIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA)** não somente para tratar das consequências das violências escolares, mas também como estratégia de prevenção prevista no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, inicialmente nas escolas que aderiram ao Projeto de Implantação da Justiça Restaurativa e, (p. 125) (**JUSTIÇA RESTAURATIVA MEDIDA PREVENTIVA QUE DEVE ESTAR PREVISTA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA**) que se amplie com oferta de novos curso de formação (p. 125) (**AMPLIAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO**).

A realização de Círculos de acolhimento, discussão e celebração com diferentes grupos de estudantes, familiares, professores, funcionários e equipe gestora para discutir livremente temas que estão presentes no cotidiano e são desencadeadores de violências, podem colaborar para o estreitamento das relações e alinhamento das ações, servindo como prevenção e preparando a escola para a realização de Círculos de resolução de violências quando elas ocorrerem (p. 125) (**MEDIDAS A SEREM IMPLEMENTADAS: REALIZAÇÃO DE CÍRCULOS DE ACOLHIMENTO; DISCUSSÃO E CELEBRAÇÃO COM DIFERENTES GRUPOS DE ESTUDANTES; FAMILIARES, PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E EQUIPE GESTORA PARA DISCUTIR LIVREMENTE TEMAS QUE ESTÃO PRESENTES NO COTIDIANO E SÃO DESENCADEADORES DE VIOLÊNCIAS**).

Algumas ações podem ser feitas pela própria instituição escolar, [...]. As reuniões de equipe para debater e refletir sobre a rotina das escolas, suas fragilidades e experiências de sucesso, a partir das próprias vivências, aliadas a força dos coletivos, podem ser poderosos antídotos contra as violências de menor potencial ofensivo (p. 126-127) (**REUNIÕES DE EQUIPE PARA REFLETIR SOBRE AS FRAGILIDADES E AS NECESSIDADES DA ESCOLA**) Os gestores precisam debater abertamente com alunos, professores e comunidade, para construir estratégias para minimizar as violências escolares, “as 127 desigualdades e seus mecanismos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas.” Bourdieu, (1998, p. 41). (**GESTORES PRECISAM FOMENTAR O DEBATE COM A COMUNIDADE A FIM DE CONSTRUIR ESTRATÉGIAS PARA MINIMIZAR AS VIOLÊNCIAS ESCOLARES**).

**Quadro 68** – Quinquagésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante elencou as seguintes medidas necessárias para prevenir a violência: corresponsabilização da comunidade pelas violências institucionalizadas e legitimadas/ responsabilização do Estado pela violência; implementação de políticas públicas pelo Estado.

**Fonte:** Produção autoral

- 4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Elaborar coletivamente o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica, manter esses documentos atualizados (p. 127) **(NORMATIZAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DE AÇÕES COLETIVAS)** e garantir que a comunidade interna e externa ao ambiente escolar conheça o seu teor, minimiza e muito, as manifestações das violências simbólica e institucional (p. 127) **(DIVULGAÇÃO DO CONTEÚDO DAS AÇÕES DOCUMENTADAS)** Destaca-se que a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência são princípios da administração pública, previstos no Artigo 37 da Constituição Federal de 1988 que deve ser respeitada por todo gesto público. Sem esses instrumentos atualizados na conformidade da lei, a escola fica ainda mais desprotegida (p. 127) **(ATENÇÃO AOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA)**.

**Quadro 69** – Quinquagésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta captamos que a informante apresentou algumas sugestões de medidas estatais a serem adotadas: normatização e atualização de ações coletivas / divulgação do conteúdo das ações documentadas/ atenção aos princípios constitucionais da administração pública.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 70** – Décima quarta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autor e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Programa/Área de concentração</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Participantes</b>
14. SANTOS FILHO, José Valdemar dos. <b>Percepções sobre a justiça restaurativa sob a ótica dos participantes envolvidos:</b> estudo de uma escola da Baixada Santista.	2019	Universidade Metodista de São Paulo/Educação/Formação de Educadores.	Caráter qualitativo; cunho narrativo; modalidade autobiográfica, abordagem interpretativista	Duas turmas de alunos do ensino fundamental, totalizando 7 alunos e 7 professores

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa do informante:

O trabalho do pesquisado José Valdemar Santos Filho, sob o título “Percepções sobre a Justiça Restaurativa sob a Ótica dos Participantes Envolvidos: estudo de uma escola da Baixada Santista”, realizou-se no ano de 2019, tendo como participantes duas turmas de alunos do ensino fundamental, totalizando 7 alunos e 7 professores. A pergunta de pesquisa que o pesquisado respondeu foi a seguinte: “quais as percepções emergem sobre o uso das resoluções de conflito, quando os professores promovem aprendizagem significativa, utilizando as técnicas da Justiça Restaurativa com alunos do terceiro ano do ensino fundamental da Secretaria Municipal de educação (SEDUC) da cidade de Santos/SP?”. No seu resumo, o informante afirma que sua pesquisa teve como objetivo geral “refletir sobre o que emerge da reflexão de alunos e professores do 3º ano do ensino médio, participantes do projeto sobre o foco da educação na justiça restaurativa e seus desdobramentos nos alunos da Rede Municipal de Ensino na cidade de Santos/SP”. Para isso, conforme vocalizado no seu resumo, ele fez uma pesquisa com as seguintes características: abordagem interpretativista, caráter qualitativo; cunho narrativo; modalidade autobiográfica.

b) Perguntas:

1) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

Mas, mesmo antes de tudo isso, eu sempre observei que na sala de aula (ou mesmo na relação entre professores e equipe técnica) funciona muito bem, dá resultados exitosos. trabalhar em roda de conversa, trabalhar em círculo, escutar o outro. a escuta atenta e respeitosa, que não é perder tempo, é investir no tempo (p. 91) **(CÍRCULOS RESTAURATIVOS PROPORCIONAM UMA ESCUTA ACOLHEDORA).**

Invés de criarmos rótulos como hiperatividade, dificuldade de aprendizagem, medidas preventivas são e serão essenciais enquanto estivermos aqui, preparando, fortificando as futuras gerações, deixando as sementinhas para que elas floresçam, [...] (p. 91) **(MEDIDAS RESTAURATIVAS SÃO PREVENTIVAS).**

Ouvir, respeitosamente, a história de alguém é honrar seu valor intrínseco e empoderar construtivamente. a preocupação com os envolvidos nos círculos que possuem deficiência se faz necessário. A dinâmica para suprir as expectativas deste grupo tem que ser alcançada. Conforme narrativa da Professora Selma. Se nós tivermos um aluno deficiente auditivo, nós precisamos ter nesse círculo um profissional de libras; um deficiente visual, precisamos dar oportunidade dele manusear os objetos e falar sobre esses objetos, enquanto ele está manuseando (p. 91-92) **(CÍRCULOS PRECISAM ACOLHER AS PLURALIDADES/ FRAGILIDADES PARA SEREM EFICAZES).**

Kay Pranis diz que no círculo, muitas vezes, há pessoas hiperativas. Então, é importante deixar no círculo objetos para ela apertar, como as bolinhas de fisioterapia. Tem gente que faz tricô no círculo, borda, enquanto não chega o bastão da fala para que ela possa centrar, centralizar essa energia no círculo, melhorando cada vez mais o foco no que está acontecendo (p. 92) **(CÍRCULOS ACOLHEDORES).**

Compartilhar com o pai que foi desrespeitoso com o amigo na escola e declarar, de coração aberto, que sobre a orientação paterna se reencontraram e os laços foram reativados de forma simples, com a mesma leveza do próprio sorriso quando se encontravam no pátio da escola durante o intervalo para brincar (p. 92) **(CÍRCULOS PROVOCAM DESCOBERTAS DE COMPORTAMENTOS DESCONHECIDOS/ CÍRCULOS PROVOCAM NOVOS SENTIMENTOS/ CÍRCULOS PROVOCAM INTERAÇÃO FAMILIARES).**

[...] Ouvir narrativas em que a família foi chamada para dentro da escola, como participante ativo no Programa de Processos Circulares de Construção de Paz, manifestações de pais verbalizando o sentimento de perceber sua falta de atenção afetiva com o filho, a própria ausência de paciência e tempo tão precioso, que deveria investir ao lado do filho e não o faz (p. 93) **(CÍRCULOS PROPORCIONAM INTEGRAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA).**

Dificuldades vivenciadas em tempo real com alunos, que não conseguem ver o pai ou mãe durante a semana por causa da jornada longa e pesada; alunos que por um tempo não tinham perdido o brilho do sol da natureza juvenil, agora restaurados e reintegrados ao convívio do habitat natural de seu desenvolvimento (p. 93) **(ALUNOS RESTAURADOS E REINTEGRADOS).**

**Quadro 71** – Décima quarta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta.

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que o informante externalizou as suas impressões sobre as potencialidades dos círculos.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que o informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

Segundo a professora Selma Lara, independentemente da questão cognitiva, nós temos a necessidade de competências sociomorais. Nesse sentido, ninguém consegue aprender se não está bem consigo mesmo (p. 91) (**APRENDIZADO DEMANDA BEM-ESTAR CONSIGO MESMO**).

Cada participante apresentou, por meio das narrativas, seus objetivos. Para os alunos surgiram várias reflexões sobre como melhorar os relacionamentos com os colegas de classe (p. 92) (**APRENDIZADO DEMANDA MELHORIA NOS RELACIONAMENTOS**).

[...] narrativas de professores sonhadores, cômico de seu papel na educação, vibrantes com o programa e surpreendidos com os relatos compartilhados por alunos em sala de aula (p. 93) (**PROFESSORES ENTUSIASMADOS E CRÉDULOS**).

A fala da Coordenadora Pedagógica do Programa de Justiça Restaurativa, sempre equilibrada, com tom de orientação e com olhar de expectativa positiva quanto ao crescimento e desenvolvimento do programa. Sua alegria, Professora Selma Lara, pelo Programa, é contagiante, envolvente e restaurador (p. 96) (**ENVOLVIMENTO E EMPOLGAÇÃO DA COORDENADORA**).

**Quadro 72** – Quinquagésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que o pesquisado registrou algumas reflexões e posturas positivas dos sujeitos da sua pesquisa.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pelo informante, para o problema levantado?

Como todo Programa, ajustes são necessários e fazem parte do crescimento. (p. 96) (**AJUSTES**).

**Quadro 73** – Quinquagésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta interpretamos que o pesquisado sugeriu a necessidade de ajustes do programa.

**Fonte:** Produção autoral

- 4) Qual foi a ponderação do informante no último parágrafo das considerações finais?

Encerro, assim, lembrando as palavras de Pranis (2014, p. 50). As narrativas pessoais são o manancial de revelação e sabedoria dos círculos. Há ainda uma inquietação que não consegui atender no tempo desta pesquisa: por quanto tempo este efeito restaurativo permanecerá ativo na vida dos alunos? (p. 96) **(PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DA DURABILIDADE DO EFEITO RESTAURATIVO)**.

**Quadro 74** – Quinquagésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta captamos que o informante problematizou a durabilidade do efeito restaurativo.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 75** – Décima quinta dissertação analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Programa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locus da pesquisa</b>
15.SCHMIDT, Ana Carolina. <b>Práticas Restaurativas Comunitárias:</b> um olhar psicodramático sobre o lugar do jovem nos círculos restaurativos.	2010	Universidade Católica de São Paulo/ Psicologia Social.	O aporte teórico e metodológico é o Psicodrama, com foco na Teoria de Papéis e nos conceitos de Papel Social e Personagem.	Uma escola pública em um bairro de São Caetano do Sul

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Ana Carolina Schmidt, sob o título “Como o jovem é afetado pelo conflito e pelos personagens que lhe são atribuídos?”, realizou-se no ano de 2010, tendo como *locus* uma escola pública em um bairro de São Caetano do Sul. A pergunta de pesquisa que a autora respondeu foi a seguinte: “como o jovem é afetado pelo conflito e pelos personagens que lhe são atribuídos?”. Na sua introdução, o a então pesquisadora afirma ser o objetivo geral “problematizar, a partir do referencial do psicodrama, as práticas restaurativas no contexto comunitário de São Caetano do Sul, com foco nos modos pelos quais se desenha o lugar do jovem nos círculos restaurativos e nos conflitos tratados nesses círculos”. Para isso, ela priorizou o psicodrama como aporte teórico e metodológico. Os dados foram tratados por meio de cenas, ou passagens de cenas, ocorridas no próprio contexto do círculo restaurativo ou nos contextos onde ocorreram e se desdobraram os conflitos.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

O que percebemos é que, em diversos momentos, a atuação do facilitador dizia de outro Papel social, de mãe ou de educadora, principalmente em momentos de aconselhamento aos jovens (p. 129) (**DESVIRTUAMENTO DO PAPEL DO FACILITADOR**).

Assim, aos jovens que estiveram nos círculos restaurativos foram atribuídos Personagens, estereótipos de comportamentos que perpassavam, principalmente, a relação professor-aluno (p. 129) (**CONFUSÃO MODELOS ATRIBUÍDOS AOS JOVENS NOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS**) (p. 129) Seja no contexto do conflito ou no próprio círculo, foram-lhes atribuídos Personagens: “problemático”, “silenciado”, “violento”, “homossexual”. Todos com forte carga de pré-conceito (p. 129) (**CARGA PRECONCEITUOSA DE ESTEREÓTIPOS ATRIBUÍDOS AOS PARTICIPANTES NO CÍRCULO**) Em alguns momentos, pudemos perceber que os jovens aceitam o Personagem (p. 129) (**ASSUJEITAMENTO DOS JOVENS AOS PAPÉIS QUE LHES SÃO ATRIBUÍDOS**), em outros, que o rejeitam (p. 129) (**LIBERTAÇÃO DOS JOVENS AOS PAPÉIS QUE LHES SÃO ATRIBUÍDOS**).

A participação dos jovens nos círculos restaurativos mostrou-se como um aspecto que deve ser problematizado pelas práticas restaurativas, pois visa, muitas vezes, a confissão do jovem, seu pedido de desculpas e a promessa de que mudará seus comportamentos (p. 130) (**DOCTRINAMENTO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS**).

Em relação aos acordos, percebe-se uma forte condução por parte dos adultos presentes no círculo, sejam eles professores, facilitadores ou familiares (p. 130) (**ACORDOS SENDO MONOPOLIZADOS PELOS PROFESSORES**) Acordos feitos sem a efetiva problematização do conflito e de seus desdobramentos para as pessoas e relações envolvidas (p. 130) (**REALIZAÇÃO IRREFLETIDA DOS ACORDOS**). Acordos unilaterais,



impostos aos jovens (p. 130) (**IMPOSIÇÃO DOS ACORDOS**) Acordos que visaram o afastamento das partes e que buscaram silenciar o conflito (p. 130) (**ACORDOS DE CONVENIÊNCIA**) Em apenas um dos círculos o acordo foi realizado entre os jovens, pois estavam presentes as duas partes do conflito e a relação entre eles era, a princípio, horizontalizada; referia-se a um conflito entre colegas de sala. (p. 130) (**UMA EXCEÇÃO À VERTICALIZAÇÃO DOS ACORDOS: AUTONOMIA DAS PARTES ENVOLVIDAS NA DECISÃO**).

Nos círculos que acompanhamos, em sua maioria, são as mulheres da família (mães, avós e irmãs) que acompanham os jovens nos círculos (p. 130) (**AUSÊNCIA PATERNA NOS CÍRCULOS**).

Pudemos perceber que a proposta restaurativa de proporcionar um espaço diferenciado, valorizando a participação de todas as pessoas não consegue, ainda, possibilitar a participação efetiva do jovem para além dos Personagens que lhe são atribuídos. (**INEFICÁCIA DA PROPOSTA RESTAURATIVA/ REINCIDÊNCIA DE ESTEREÓTIPOS ATRIBUÍDOS**) (p. 131) No espaço dos círculos são reproduzidos os modos sociais dos adultos relacionarem-se com os jovens (p. 131) (**EXERCÍCIO DO PODER NOS CÍRCULOS**).

**Quadro 76** – Quinquagésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que ela ponderou as causas da ineficácia dos círculos restaurativos.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

O que pudemos perceber é que o conflito segue os caminhos institucionais até chegar ao círculo restaurativo (p. 127) (**INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CONFLITOS**) Mesmo nesse contexto percebemos, por parte da escola, uma falta de envolvimento na resolução dos conflitos, pois, de forma geral, não comparecem ao círculo (p. 127) (**APATIA DA ESCOLA/ DESÍDIA DA ESCOLA**).

O que se percebe, inclusive nos conflitos que chegam aos círculos restaurativos, é a dificuldade de lidar com os conflitos no próprio contexto escolar (p. 128) (**DIFICULDADE DA ESCOLA DE LIDAR COM OS CONFLITOS**).

**Quadro 77** – Quinquagésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante registrou as ações da escola que revelam as suas dificuldades com a apreensão dos princípios da justiça restaurativa.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

Destacamos que, se não houver um investimento (**INVESTIMENTO**), com novas capacitações (**CAPACITAÇÃO**), e, principalmente, com valorização dos facilitadores (**VALORIZAÇÃO DOS FACILITADORES**) a continuidade e potência das práticas podem ser afetadas (p. 128).

Por isso, consideramos essencial desenvolver estratégias que possam favorecer a participação da “vítima”, (**PROPORCIONAR ESTRATÉGIAS PARA O ENGAJAMENTO DA VÍTIMA**), visto que as pesquisas até então realizadas parecem apontar certa resistência destas em participar dos processos restaurativos. Além disso, no transcorrer dos círculos, ficou evidente a necessidade da presença de outras pessoas relacionadas ao conflito, que, porém, não foram convidadas (p. 128) (**NECESSIDADE DA PRESENÇA DE OUTRAS PESSOAS RELACIONADAS AO CONFLITO**).

Tal fato exigiria maiores investimentos no tocante à formação dos facilitadores (p. 129) (**INVESTIMENTOS VISANDO À FORMAÇÃO DOS FACILITADORES**).

**Quadro 78** – Quinquagésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante apontou algumas políticas públicas a serem adotadas.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Do lugar de quem se preocupa com a transformação social e do outro, se as práticas restaurativas apontam para a experimentação de formas jurídicas com base na corresponsabilização e na consideração da alteridade, é importante que essas práticas possam ser problematizadas sempre que produzam a normalização dos conflitos e a heteronomia dos jovens. (**PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS**) É importante garantirmos espaços de expressão, autonomia e não assujeitamento aos jovens (p. 132) (**GARANTIA DA INDEPENDÊNCIA, RECHAÇO DA IMPOSIÇÃO E REIFICAÇÃO**).

**Quadro 79** – Sexagésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada sugeriu a problematização das práticas restaurativas, verbalizando a necessidade de garanti da independência e resistência a imposições.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 80** – Primeira tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/ Programa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locus da pesquisa</b>
01. AMES, Maria Alice Canzi. <b>Violências e Indisciplinas/Incivilidades Escolares: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/RS</b>	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Sociologia	A amostra teve 906 questionários respondidos, os quais foram registrados em um banco de dados no sistema Statistical Package for Social Sciences (SPSS 18.0). O estudo se apóia em contribuições teóricas clássicas e contemporâneas da Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação, Criminologia e Direito.	O universo da pesquisa compreendeu três regiões de estudo, sendo duas do estado do RS/Brasil: Santa Rosa (Interior do RS) e Porto Alegre (Capital do RS) e uma do estado de SC/Brasil: Chapecó (considerada uma cidade em desenvolvimento).

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Maria Alice Canzi Ames, sob o título “Violências e Indisciplinas/Incivilidades Escolares: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/RS”, realizou-se no ano de 2018 e teve como universo da pesquisa, como a autora menciona no resumo da sua tese, “três regiões de estudo, sendo duas do estado do RS/Brasil: Santa Rosa (Interior do RS) e Porto Alegre (Capital do RS) e uma do estado de SC/Brasil: Chapecó (considerada uma cidade em desenvolvimento)”. A pesquisada apresenta, na página 18 da sua introdução, as seguintes perguntas que a sua tese respondeu: 1ª) Quais as variáveis mais correlacionadas com a violência manifestada pelos estudantes no ambiente

escolar? 2<sup>a</sup>) Haveria um processo crescente de envolvimento em indisciplinas/incivilidades para violências criminais? e 3<sup>a</sup>) Como a escola tem lidado com as diversas manifestações de violências neste espaço? No seu resumo, formalizou-se como objetivo geral “compreender e analisar as principais relações entre as variáveis causais do processo de indisciplinas/incivilidades e violências praticadas por jovens do ensino médio às e nas escolas e analisar os encaminhamentos dados pelas escolas às diferentes formas de comportamentos”. Já no capítulo intitulado “PANORAMA DESCRITIVO DOS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, HIPÓTESES, METODOLOGIA E DADOS DA AMOSTRA” a informante elaborou, respectivamente, como hipóteses e metodologia: 1) O comportamento violento nas e às escolas (tanto reportado quanto registrado) está associado ao pertencimento ou relação com gangues; 2) o aumento nos indicadores de violências nas e às escolas está associado ao porte de armas; 3) o consumo de drogas lícitas e ou ilícitas impulsiona o aumento das manifestações de indisciplinas/incivilidades e/ou violências; 4) as escolas com maiores níveis de violência escolar estão localizadas no contexto da região metropolitana e em espaços centrais, onde há maior circulação de pessoas, contribuindo para a aglomeração e incidência de conflitos, tráficos, brigas, conforme a concentração demográfica; 5) as escolas de autarquia pública apresentam níveis mais fortes de indisciplinas/incivilidades e violências em relação às escolas de autarquia privada, considerando que haja uma influência da renda sobre a violência; 6) O comportamento violento na escola é reflexo do aprendizado introjetado pelos hábitos adquiridos na socialização primária. A criança que vive em um contexto de violência doméstica tende a reproduzir este comportamento na escola; 7) a variação nos índices de indisciplinas/incivilidades e violências (registradas e reportadas) está associada à maior ou menor rejeição da autoridade do professor, fator historicamente construído pela violência social de colonização latino americano e continuada pela globalização pós-moderna; 8) a variação nos índices de indisciplinas/incivilidades e violências (registradas e reportadas) estão associadas ao sentimento de injustiça escolar; 9) as posturas práticas de enfrentamento às indisciplinas/incivilidades e violências expressas em sua forma predominantemente repressiva por parte dos educadores, bem como as formas anômicas, tendem a aumentar as reações violentas dos alunos, contribuindo para o aumento no nível de violências nas escolas; e 10) os estudantes que apresentam registros de indisciplinas e incivilidades têm maior probabilidade de envolver-se em atos infracionais e criminais. Considerando a extensão e complexidade da sua metodologia, compreendemos ser imperioso e didático assim resumi-la: a) a amostra teve 906 questionários respondidos, os quais foram registrados em um banco de dados no sistema *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 18.0); b) as variáveis originais dos questionários

são em quase sua totalidade de natureza qualitativa; c) o Banco de Dados foi construído a partir da codificação dos dados obtidos pelas respostas dos questionários e em conformidade com o código atribuído no instrumento de investigação e as questões abertas foram tratadas pela ACM – Análise de Classificação Múltipla (FRICKE, 2005); d) as respostas abertas foram avaliadas e em cada uma delas se encontram múltiplos argumentos que são sistematizados de forma a conhecer as prioridades argumentativas dos entrevistados para a questão; e) após a digitação e a revisão, mediante o programa SPSS versão 18.0, adotou-se como tratamento dos dados univariados como tratamento estatístico e os Testes Estatísticos com Métodos de Qui-Quadrado (correlação de Pearson) para avalia os potenciais de generalização das associações verificadas entre as variáveis cruzadas.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

A utilização de práticas baseadas em princípios restaurativos no espaço escolar mostra-se absolutamente salutar [...] (p. 225) (**EFICÁCIA DOS PRINCÍPIOS RESTAURATIVOS NO ESPAÇO ESCOLAR**).

**Quadro 81** – Sexagésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante registrou a eficácia da JR para redução das incivilidades/ atos infracionais e/ crimes.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

Assim como o Estado tem adotado historicamente uma conduta de isolamento aos “criminosos”, “aos maus elementos”; a escola, como instituição integrante deste aparato legal, tem agido na mesma direção: isolando os alunos problemas através dos dispositivos de expulsão, suspensão ou transferência (p. 221) (**ESCOLA REFORÇA O ESTADO BELIGERANTE POR MEIO DE EXPULSÃO, SUSPENSÃO E/OU TRANSFERÊNCIA DE ALUNOS-PROBLEMA**). Também tem adotado os mecanismos de “advertências”, ensaiando-se, na atualidade, a adotar práticas alternativas conciliatórias. Porém, entre a internalização dos princípios de um modelo a outro, instaura-se um vácuo, desorganizando a escola, provocando apatia e/ou ressentimento por parte dos estudantes e uma postura docente que varia majoritariamente entre o autoritarismo e a anomia (p. 221) (**ALUNOS DESMOTIVADOS E RESENTIDOS/ POSTURA DOS**

**PROFESSORES OSCILA ENTRE O AUTORITARISMO E A ANOMIA/DESORDEM).**

A Hipótese 1, de que o comportamento nas e às escolas estaria associado ao pertencimento ou não com gangues, ficou comprovada, conforme todos os resultados que apontamos e discutimos nos resultados apresentados (p. 226)

**(O COMPORTAMENTO NAS E ÀS ESCOLAS ESTARIA ASSOCIADO AO PERTENCIMENTO OU NÃO COM GANGUES) (O CONTEXTO SOCIAL DO ALUNO POTENCIALIZA O SEU COMPORTAMENTO NAS ESCOLAS).**

A hipótese 2, de que o aumento nos indicadores de violências nas e às escolas estaria associado ao porte de armas também foi comprovado, conforme todos os dados apresentados e discutidos (p. 226) **(PORTE DE ARMAS POTENCIALIZA A VIOLÊNCIA).**

O contexto de participação à grupos ilegais, proporciona o acesso facilitado às armas e drogas, o que acaba por contribuir, em alguma medida, uma relação de transgressão com as normas e regras escolares (p. 226) **(O CONTEXTO SOCIAL DO ALUNO – ACESSO ÀS ARMAS E ÀS DROGAS - POTENCIALIZA O SEU COMPORTAMENTO INCIVILIZADO NA ESCOLA)** Quando está relacionado apenas com o consumo individual, não apresentou correlação, conforme demonstramos nos exercícios estatísticos da primeira fase (p. 226) **(USO DE DROGAS PARA CONSUMO NÃO POTENCIALIZA COMPORMENTO REFROTÁRIO ÀS REGRAS DA ESCOLA).**

[...] as incivildades tiveram correlação maior com as cidades menores; (p. 227) **(CIDADES DE PEQUENO PORTE APRESENTAM ALUNOS MAIS INSUBMISSOS ÀS REGRAS DA ESCOLA)** o ato infracional e a violência criminal apresentaram maior correlação com a cidade de maior urbanização (p. 227) **(CIDADES DE GRANDE PORTE POSSUEM MAIS ESCOLAS COM UM PÚBLICO QUE COMETE ATOS INFRACIONAIS E CRIMES).** Já as escolas situadas em bairros foram as que tiveram maior correlação tanto com incivildades quanto ato infracional e violências, conforme os contextos históricos de suas formações culturais e sociais (p. 227) **(ESCOLAS SITUADAS EM BAIRROS POSSUEM UMA MAIOR CORRELAÇÃO COM INCIVILIDADES, ATOS INFRACIONAIS E CRIMES).**

A hipótese 6, que aponta que o comportamento violento na escola seria reflexo do aprendizado introjetado pelos hábitos adquiridos na socialização primária, onde, a criança que viveria em um contexto de violência doméstica tenderia a reproduzir esse comportamento na escola, ficou correlacionado em parte. Conforme discutimos amplamente com os diversos autores, tanto a disciplina quanto a violência são aprendidos (p. 227) **(DISCIPLINA E VIOLÊNCIA SÃO APRENDIDAS).** Porém, nem sempre estes comportamentos são reproduzidos contra outros, mas, como demonstrou nossa pesquisa empírica, a violência aprendida às vezes se volta contra si próprios, como a auto mutilação, isolamento, tentativas de suicídio (p. 227) **(VIOLÊNCIA APRENDIDA SE VOLTA CONTRA OS OUTROS E CONTRA SI MESMO).**

A hipótese 7, de que haveria uma variação nos índices de indisciplinas/incivildades e violências relacionadas à maior ou menor rejeição da autoridade do professor, ficou comprovada [...] (p. 227) **(REJEIÇÃO À AUTORIDADE DO PROFESSOR PROVOCA COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADOS E VIOLENTOS).**

Quando os estudantes não percebem suas necessidades atendidas de forma equitativa, seja em um recurso avaliativo ou o reconhecimento nas relações cotidianas da escola ou quando as regras não são claras, eles não se identificam com elas e não enxergam os reais objetivos, tendendo a sentirem-se injustiçados, conforme apontamos em nossa hipótese 8 (p. 227-228) **(ESTUDANTES QUE NÃO SE VEEM ACOLHIDOS SE SENTEM INJUSTIÇADOS)**.

As posturas práticas de resolução de conflitos por parte dos educadores tendem a ser autoritária ou anômica (ou como uma simples “estratégia de sobrevivência), contribuindo para uma ação/reação de indisciplina/incivilidade ou violência por parte dos estudantes, conforme a hipótese 9 (p. 228) **(POSTURAS DOS PROFESSORES NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS SÃO AUTORITÁRIAS OU ANÔMICAS E CONTRIBUEM PARA AÇÃO/REAÇÃO DE INDISCIPLINA/INCIVILIDADE OU VIOLÊNCIA)**.

A hipótese 10 buscou verificar se haveria um processo gradativo dos jovens que se envolvem em alguma transgressão escolar. Do comportamento indisciplinado para o ato infracional não houve correlação, em nossa pesquisa. Já do ato infracional para o criminal, sim (p. 228) **(COMPORTAMENTO INCIVILIZADO NÃO EVOLUI PARA O ATO INFRACIONAL, PORÉM O ATO INFRACIONAL EVOLUI PARA O CRIME)**.

**Quadro 82** – Sexagésimo segundo memorando analítico referente ao primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante apresentou as causas que potencializam a violência na e como a escola fomenta isso.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

Para fazer frente aos comportamentos incivilizados, tendo sido constatados os preditores principais (rejeição da autoridade dos professores; classe social; consumo de drogas nas famílias; violência doméstica; porte de armas e urbanização), há que se trabalhar na reconstrução da imagem e postura da autoridade dos professores, (p. 219) **(RECONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO PROFESSOR; RESGATE DA AUTORIDADE)** juntamente com uma política social de redução das desigualdades sociais, metodologia dialógica sobre o consumo de drogas pelas famílias, práticas de redução de estereótipos relacionados aos atos infracionais e discussão sobre a atual disponibilidade das armas (p. 219) **(POLÍTICAS SOCIAIS: REDUÇÃO DAS DESIGUALDADE; DIÁLOGO FAMILIAR COM VISTAS AOS ESCLARECIMENTOS SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DO CONSUMO DE DROGAS; PRÁTICAS DE REDUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS RELACIONADOS AOS ATOS INFRACIONAIS E DISCUSSÃO SOBRE A ATUAL DISPONIBILIDADE DAS ARMAS)**. As infracionalidades podem ser amenizadas prestando atenção à formação de grupos ilegais, incentivando a associação em outras formas de pertencimento, reforçando o controle sobre as armas e drogas, aumentando a coesão e solidariedade entre e com as famílias. esse olhar deve ter especial atenção aos estudantes no turno noturno, uma vez que nossa pesquisa constatou significância estatística nesta variável, conforme apontamos acima (p. 219) **(SOLIDARIEDADE/COESÃO; ATENÇÃO/VIGILÂNCIA: FORMAÇÃO DE GRUPOS ILEGAIS E USO DE ARMAS NA ESCOLA)**.

[...] a reconstrução da imagem positiva, segura e confiante das autoridades e lideranças políticas, contribui para uma identificação dos jovens e pertencimento a grupos sociais legais (p. 219-220) **(RECONSTRUÇÃO DA IMAGEM DAS AUTORIDADES E DAS LIDERANÇAS POLÍTICAS)**.

[...] Tanto para o enfrentamento das condutas incivilizadas, infracionais ou criminais, parece fundamental a formulação de programas de intervenção que articulem a resolução dos problemas a partir das comunidades onde as escolas e os sujeitos estão inseridos (p. 220) **(INTERVENÇÕES LOCALIZADAS)**.

[...]. O que torna um conflito violento é a forma como administramos. É preciso encontrar meios de enfrentar os pequenos conflitos e tornar visíveis os sentimentos de raiva, desafetos seja entre pares ou entre professor-aluno, sem retroalimentar a violência (p. 220) **(ENFRENTAMENTO DOS PEQUENOS CONFLITOS MEDIANTE VISIBILIDADE DOS SENTIMENTOS QUE EMERGEM SEM RETROALIMENTAR A VIOLÊNCIA)** Para que isso ocorra, faz-se necessário assumir um novo paradigma norteador das práticas escolares, fundado na construção de uma nova cultura, que tenha como princípio o senso de justiça e não de vingança. (p. 220) **(CONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA ALICERÇADO NA JUSTIÇA)**.

[...] afirma-se que a solidariedade e a confiança mútua entre os residentes de determinada comunidade, combinadas com expectativas compartilhadas, constituem um ambiente favorável ao controle social informal sobre a incidência de crimes (p. 221) **(CONTROLE SOCIAL INFORMAL: SOLIDARIEDADE, CONFIANÇA MÚTUA E EXPECTATIVAS COMPARTILHADAS)**.



[...] necessário se faz a abertura ao novo, experimentando novas estratégias articuladoras e capazes de substituir a “cultura de guerra” por uma “cultura de paz”. Um novo olhar é fundamental, em especial nas instituições responsáveis pela formação de crianças e jovens, [...] (p. 223) **(SUBSTITUIR A CULTURA DA GUERRA PARA A CULTURA DA PAZ)**.

[...] “uma nova lente”, é necessária. E também um novo paradigma, pois respostas inovadoras exigem muito mais do que uma forma de ver ou uma perspectiva, [...] (p. 223) **(NOVA LENTE E NOVO PARADIGMA)** [...] é necessário partir de algum ponto que guie/norteie/referencie a busca de soluções para a crise atual instaurada nas instituições escolares, que devem se constituir como instituições democráticas (p. 223) **(INSTITUIÇÕES ESCOLARES DEVEM SE CONSTITUIR EM INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS)** Visões alternativas fundadas em princípios, experiências compartilhadas, podem contribuir para uma prática mais coesa e menos coercitiva (p. 223) **(VISÕES ALTERNATIVAS FUNDADAS EM PRINCÍPIOS, EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS)**.

[...] É preciso observar atentamente o comportamento do outro, sem julgamentos apressados; escutar a versão dos fatos sob todos os ângulos possíveis (p. 224) **(OBSERVAR ATENTA DO COMPORTAMENTO DO OUTRO/ SEM JULGAMENTOS APRESSADOS/ ESCUTA DE TODAS AS VERSÕES)** Isso requer maior investimento de tempo e paciência, mas sem dúvida, é um investimento na melhoria do presente e futuro da humanidade (p. 224) **(INVESTIMENTO DE TEMPO E DE PACIÊNCIA)**. [...] é necessário recuperar o espaço de escuta, reorganizando as estratégias, focando no que é essencial para a formação dos indivíduos, observando suas necessidades, reconhecendo-os como sujeitos (p. 224) **(RECUPERAR O ESPAÇO DE ESCUTA; REORGANIZAR AS ESTRATÉGIAS; FOCAR NO QUE É ESSENCIAL PARA A FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS; OBSERVAR SUAS NECESSIDADES E RECONHECÊ-LOS COMO SUJEITOS)** Talvez a escola precise rever seu lugar na sociedade, articulando-se para o trabalho em rede com outras instituições. [...] (p. 224) **(ESCOLA: REVER SEU LUGAR NA SOCIEDADE/ ARTICULAR O TRABALHO EM REDE)**.

Esses princípios, que dizem respeito à construção de uma nova cultura, precisam ser incorporados nas estruturas das diversas instituições, estabelecendo uma nova configuração do poder, tornando as relações mais democráticas. Isso exige um trabalho coletivo e sistemático, compartilhamento de ações, de práticas, erros e acertos, [...] (p. 225) **(INCORPORAÇÃO DE PRINCÍPIOS RELACIONADOS À CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA/RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS/ TRABALHO COLETIVO E SISTEMÁTICO)**.

**Quadro 83** – Sexagésimo terceiro memorando analítico referente ao primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a informante apresenta as seguintes ações e posturas a serem adotadas: políticas sociais/ ações para uma escola restaurativa/ como enfrentar com vistas a minimizar os atos infracionais/ as incivildades e os crimes/ controle social informal como medida/ visibilidade respeitosa dos conflitos e das violências/ escuta atenta e solidária.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Entendemos que, para ensinar, é preciso ir além de conteúdos curriculares. É preciso compreender as vivências, experiências e sentimentos dos estudantes, sem julgamentos. Escutar com atenção e sensibilidade o que pode estar ocorrendo e propor contratos de convivência que possam ser (re) construídos em conjunto, sempre que necessário. Quando o estudante se sente reconhecido e pertencente aquele meio educativo, coopera para garantir um clima pertinente para aprendizagem, e os mal-estares dos educadores diminuem (p. 228) **(ENSINAR TRANSCENDE CONTEÚDOS, DEMANDA A COMPREENSÃO DE VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E SENTIMENTOS DOS ESTUDANTES)**.

**Quadro 84** – Sexagésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante apresenta a sua visão holística do ensino.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 85** – Segunda tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Programa/Linha de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Loci da pesquisa</b>
02. ARCHANGELO, Rosemeire Marques Ribeiro. <b>Um Olhar nas Relações de Convivência na Escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamento</b>	2018	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Educação/ Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo.	Estudo exploratório de abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico a pesquisa documental e, como complemento aos dados, entrevista semiestruturada	Duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II no interior paulista. Apenas uma das unidades escolares possui em seu quadro de servidores Professor Mediador Escolar Comunitário – PMEC.

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Rosemeire Marques Ribeiro Archangelo, cujo título é “Um Olhar nas Relações de Convivência na Escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamento” realizou-se no ano de 2018, teve como *loci* duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental II, no interior paulista. Ressalte-se que apenas uma das unidades praticava as técnicas da justiça restaurativa mediante adesão ao programa denominado “Sistema de Proteção Escolar”. A pergunta de pesquisa que a autora respondeu foi a seguinte: “o trabalho com a justiça restaurativa em escola estadual do Ensino Fundamental II, em um município do Estado de São Paulo, por meio do Professor Mediador, contribui para resolução de conflitos de ordem interpessoal de forma mais positiva, diminuindo a violência dura e as microviolências escolares se comparado àquela que não possui o Professor Mediador e se está contribuindo para o exercício da cidadania?”. A pesquisadora apresentou como hipótese “a presença do Professor Mediador na escola seria positiva, na medida em que duas unidades estariam sendo confrontadas”. Para a realização da sua pesquisa, a autora priorizou um estudo exploratório de abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico a pesquisa documental e entrevista semiestruturada.

- b) Perguntas:
- 1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

[...] não foi possível responder a primeira parte da questão, porque se identificou que o trabalho com a Justiça Restaurativa não estava presente na Escola 01, mesmo com a presença do Professor Mediador que era nossa referência para olhar os dados entre as duas escolas. Apesar da presença desse profissional entre o quadro de servidores, constatou-se que o trabalho com a Justiça Restaurativa era burocrático, situando-se apenas nos documentos da instituição de ensino. O que inviabilizou a análise desta proposta de trabalho que promete melhorar as relações de convivência na escola (p. 195) **(DESCONSIDERAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA JR MESMO COM A PRESENÇA DO PROFESSOR MEDIADOR) (BUROCRACIA DO TRABALHO COM A JR INVIABILIZOU SUA EXECUÇÃO).**

E o fato da instituição possuir um profissional com formação voltada para a mediação desses conflitos não contribui com uma diferença entre elas nem para a construção de um ambiente mais harmonioso e positivo para o processo educativo e nem para um trabalho preventivo que se pauta na cultura da paz (p. 196) **(INEFICÁCIA DA JR) (MEDIADOR NÃO CONTRIBUI PARA: A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE HARMÔNICO/ E POSITIVO PARA O PROCESSO EDUCATIVO/ UM TRABALHO PREVENTIVO PAUTADO NA CULTURA DA PAZ).**

A inserção do PMEC na escola pesquisada apresentou a contradição entre as reais funções deste profissional que foram trocadas pelas de um ajudante geral, “um faz tudo” que está à disposição da Unidade para colaborar com o melhor que se pode fazer, porém sem realmente cumprir com a sua real função que consiste produzir e executar projetos preventivos das microviolências escolar e na mediação de conflitos interpessoais por meio de círculos restaurativos pautados na Justiça Restaurativa. Refutando a hipótese que o PMEC dentro da Unidade Escolar pesquisada fosse uma ferramenta de controle (p. 197) **(DESVIRTUAMENTO DA FUNÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR/ AJUDANTE GERAL).**

E, a inserção do Professor Mediador dentro dela não contribuiu para que a mesma se conscientiza da sua finalidade e responsabilidade no processo de humanização, pensando aqui na formação para o exercício da cidadania plena [...] (p. 198) **(INSERÇÃO DE UM MEDIADOR NÃO CONTRIBUIU PARA A ESCOLA PENSAR NO SEU PAPEL HUMANIZADOR).**

**Quadro 86** – Sexagésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada apresentou a sua constatação sobre a seguinte causa que contribuiu para ineficácia da justiça restaurativa: a ineficiência do professor mediador que apesar de presente não desenvolvia os princípios da JR na escola.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

[...] a escola pouco mudou, aqueles problemas vivenciados por esta pesquisadora enquanto aluna continuam lá, mudando agora os atores, encenando o mesmo enredo. Muitas vezes a escuta foi angustiante (p. 146) (**ESCOLA ESTÁTICA/PROBLEMAS CONTINUAM/ MUDAM APENAS OS SUJEITOS**).

[...] a escola vivencia hoje um processo caótico de relações desrespeitosas, seja entre estudantes/estudantes ou estudantes/adultos educadores, (p. 195/196) (**RELAÇÕES DESRESPEITOSAS/INCIVILIDADES NAS ESCOLAS**) porém apontou a presença da violência escolar de forma tímida, quase inexistente em detrimento as incivildades, aqueles comportamentos que irritam (p. 196) (**VIOLÊNCIA QUASE INEXISTENTE**).

Todavia, apesar de verificar que a violência entre os estudantes é em menor número, foi possível constatar que a escola apresenta-se como produtora de violência e não tem consciência que as suas ações frente aos conflitos interpessoais, as microviolências muitas vezes são a mola propulsora da própria violência, ou seja, fala-se neste momento sobre a violência da escola, [...] (p. 196) (**ESCOLA PRODUZ VIOLÊNCIA POR MEIO DAS MICROVIOLÊNCIAS**).

[...] Ratificando a hipótese inicial deste trabalho que consiste que a escola, ao introduzir o PMEC para o trabalho com a JI, não considera a violência produzida pela própria escola (p. 196) (**ESCOLA DESCONSIDERA A VIOLÊNCIA QUE ELA PRODUZ**).

A busca por informações nos documentos das duas Unidades contribuiu para enxergar uma escola que esbarra na burocratização do ensino, (p.196) (**ESCOLA BUROCRÁTICA**) ao preocupar-se em organizar a documentação da instituição, mas sem colocar em pauta a escola abordada nestes documentos ou mesmo apresentar um projeto de escola para os problemas levantados por elas descritos em seus documentos, as interações e conflitos interpessoais (p. 196) (**DESCOMPASSO ENTRE DOCUMENTOS E A PRÁTICAS DAS ESCOLAS**). As dificuldades encontradas em ambas as instituições nas resoluções de conflitos apresentaram uma escola preocupada com o controle, com a disciplina rígida, em se livrar do problema, como se isso fosse possível (p. 196) (**ESCOLAS PREOCUPADAS COM O CONTROLE, COM A DISCIPLINA RÍGIDA**) No entanto, a diferença entre as duas unidades referente à atuação do papel do gestor escolar apresentou que quanto mais rígida, mais constrangedora, mais os alunos se revoltam (p. 196) (**RIGIDEZ PROVOCA REVOLTA NOS ALUNOS**).

Nos relatos dos estudantes, foi possível verificar o ambiente caótico, que não contribui com a aprendizagem dos saberes historicamente acumulados pela

humanidade, com o currículo, na medida em que a exclusão do ambiente escolar priva ainda mais do direito a uma educação de qualidade, principalmente naqueles meninos e meninas em que o comportamento hostil indicava a necessidade maior de um trabalho intencional (p. 197) **(ESTUDANTES RELATAM AMBIENTE CAÓTICO / EXCLUSÃO PRIVA O DIREITO DOS ALUNOS A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE)**.

E, comportamentos que poderiam servir de pauta inicial de discussão e diálogo com alunos acabaram por ser estopim de atitude arbitrária e punitiva por parte da própria escola (p. 196) **(ESCOLA ARBITRÁRIA E PUNITIVA DIANTE DE COMPORTAMENTOS INDESEJADOS)**

O estudo apresentou que as regras e normas eram pouco compreendidas pelos estudantes, (p. 197) **(INCOMPREENSÃO DAS NORMAS PELOS ALUNOS)** não eram debatidas, e que muitas vezes o desconhecimentos de sua importância nas relações de convivência e a forma como eram cobradas dos estudantes convertiam em problemas, pois as mesmas, ao invés de contribuir com interações e convivências mais harmoniosas, tornavam-se geradoras de problemas e conflitos, (p. 197) **(NORMAS INCOMPREENDIDAS E NÃO DEBATIDAS DESENCADAVAM PROBLEMAS E CONFLITOS)** já que as proibições presentes nestas regras causavam mal-estar nos alunos e muitas vezes constrangimento, e tudo em nome de educar (p. 197) **(PROIBIÇÕES GERAVAM MAL-ESTAR E CONSTRANGIMENTO)**.

[...] a escola, muito além de ensinar/educar, agia de modo a uniformizar padrões de conduta e de aparências, promovendo injustiças que consequentemente produziam a violência ou as microviolências nas escolas. (p. 198) **(CONSEQUÊNCIAS DA UNIFORMIZAÇÃO DE PADRÕES: INJUSTIÇAS; VIOLÊNCIAS E MICROVIOLÊNCIAS)**.

[...] as instituições de ensino ainda desconsideram as dimensões do cuidar e educar que foram inseridos na etapa de ensino das escolas pesquisadas pelos documentos mandatários da Educação propostos pelo CNB/ CEB [...] (p. 198) **(ESCOLAS DESCONSIDERAM OS ACORDOS DOCUMENTADOS)**.

[...] a instituição escolar não tem clareza, que cabe a ela, também, a responsabilidade pelo processo de humanização (p. 198) **(INSTITUIÇÃO ESCOLAR ESTÁ ALHEIA AO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO)**.

**Quadro 87** – Sexagésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada argumentou, mediante exemplificações, como a escola demonstra a sua resistência às mudanças.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações apontadas pela informante para o problema levantado?

[...] não se defende aqui os comportamentos agressivos e indisciplinados, mas considera-se sim, que esses episódios identificados nas duas unidades de ensino estudadas deveriam ser discutidos, resolvidos entre os envolvidos e aqui o Professor Mediador seria a ponte nesse contexto para esse trabalho (p. 198) **(PROFESSOR MEDIADOR DEVE SER A PONTE QUANDO DA RESOLUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E INDISCIPLINADOS)**.

**Quadro 88** – Sexagésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada ponderou sobre o papel que o professor mediador deve incorporar.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

OBS. Preliminarmente, informamos que tendo em vista que no último parágrafo das considerações finais a pesquisada apresentou uma citação, fizemos a transcrição do seu penúltimo parágrafo.

E para sinalizar algumas reflexões, é importante pontuar que não foi possível responder a pergunta inicial deste estudo, pois apesar da teoria apresentar a Justiça Restaurativa como uma possibilidade de enfrentamento à violência e às microviolências escolares, ela não está presente na escola, ou pelo menos na escola pesquisada, apesar de estar presente nos documentos, dessa forma não foi possível refletir sobre esta proposta de prática de resolução de conflitos, uma vez que ela existe apenas na letra da lei, enquanto a escola urge por ações positivas para a compreensão das relações que se estabelecem em seu interior e que culminam nas violências e microviolências na escola. Mas, para um dos estudantes, para se obter convivência mais humana na escola seria necessário considerá-la como espaço que propicie a autonomia e a responsabilidade do estudante, em sua voz (p. 200-201) **(DESCOMPASSO ENTRE DOCUMENTO QUE PREVÊ A JR E A EXECUÇÃO DO PROGRAMA/ PARA OS ESTUDANTES UMA CONVIVÊNCIA HARMÔNICA SE FAZ POR MEIO DE ESCUTA E AUTONOMIA)**.

**Quadro 89** – Sexagésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta elaboramos que a pesquisada ponderou sobre os óbices para a implementação da justiça restaurativa na escola.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 90** – Terceira tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Programa/Área de concentração/Linha de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Loci da pesquisa</b>
<b>03. CAGLIARI, Cláudia Taís 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 coordenadoras regionais de educação do Vale do Rio Pardo e Taquari.</b>	2014	Universidade de Santa Cruz do Sul/ Direito/ Direitos Sociais e Políticas Públicas/ Diversidade e Políticas Públicas.	O estudo utiliza como método de abordagem o dedutivo, priorizando o histórico como método de procedimento.	Escolas que fizeram parte das Coordenadorias Regionais de Educação do Vale do Rio Pardo e do Taquari (RS)

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da pesquisada Cláudia Taís Siqueira Cagliari, sob o título “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 coordenadoras regionais de educação do Vale do Rio Pardo e Taquari”, realizou-se no ano de 2014, tendo como *loci* de investigação as escolas que fizeram parte das Coordenadorias Regionais de



Educação do Vale do Rio Pardo e do Taquari (RS). Apesar de termos realizado uma leitura inspecional de toda a tese da informante, não conseguimos extrair os seguintes dados: pergunta de pesquisa e hipótese. Além disso, ressaltamos que, no seu resumo, a pesquisada apresenta dois objetivos. Todavia, em que pese essa dualidade, considerando o contexto da pesquisa, achamos adequado socializar, como objetivo geral, o seguinte: “investigar se os círculos restaurativos apresentam um novo referencial paradigmático na humanização e na pacificação das relações sociais envolvidas em conflitos escolares, de forma a garantir os direitos fundamentais de crianças e adolescentes nas escolas e promover a cultura da paz”. Para a realização da sua investigação, a informante explicitou que utilizou o método de abordagem dedutivo, priorizando o histórico como método de procedimento. Ressaltamos que para a coleta de dados realizou-se uma entrevista semiestruturada com as Coordenadorias Regionais de Educação do Vale do Rio Pardo e do Taquari, fundamentais para conclusão do trabalho.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?

[...] a finalidade dos círculos restaurativos nas escolas é a mesma da Justiça Restaurativa, isto é, restabelecer a relação afetada pelo conflito, se possível com a reparação do dano causado à vítima (p. 203) **(RESTABELECIMENTO DAS REALAÇÕES/ REPARAÇÃO DO DANO CAUSADO À VÍTIMA)**.

As práticas restaurativas nas escolas conjeturam comportamentos, procedimentos e práticas proativas que buscam disseminar boas relações no espaço escolar (p. 204) **(PRÁTICAS PROATIVAS QUE DISSEMINAM BOAS RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR)** [...]. As práticas restaurativas, que servem para restaurar as relações rompidas e (re)conectar as pessoas, dão uma atenção especial aos valores essenciais das crianças e dos adolescentes, tais como o respeito, a empatia, a responsabilidade social e a autodisciplina (p. 204) **(FOMENTO DE VALORES: RESPEITO; EMPATIA; RESPONSABILIDADE SOCIAL E AUTODISCIPLINA)**

O modelo restaurativo pode ser um importante instrumento para a construção de uma justiça participativa, para a promoção dos direitos humanos, da cidadania, da inclusão e da paz social (p. 204) **(POTENCIALIZADOR DE UMA JUSTIÇA PARTICIPATIVA, PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS; DA CIDADANIA, DA INCLUSÃO E DA PAZ SOCIAL)**.

**Quadro 91** – Sexagésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a informante apresentou de que forma a justiça restaurativa pode ser sustentável, isto é, quais são as ações e as mudanças que devem ser implementadas porquanto sinalizadoras das potencialidades da justiça restaurativa.

**Fonte:** Produção autoral

- 2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola|?

Destaca-se que se precisa de uma educação que fortaleça individualmente cada ser humano e cultive uma boa convivência escolar, permitindo o sentimento de inclusão, de pertencimento e de conexão de cada um, preparando os alunos para a solução positiva dos conflitos (p. 203) **(FORTALECIMENTO INDIVIDUAL/ BOA CONVIVÊNCIA ESCOLAR/CULTIVO DE SENTIMENTOS DE INCLUSÃO E PERTENCIMENTO)**.

**Quadro 92** – Septuagésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada socializou as suas ponderações acerca do que é necessário para uma educação sustentável.

**Fonte:** Produção autoral

- 3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

Não se pode cair na banalização do conceito de bullying, no entanto, se o assunto for bem conhecido e elucidado, isso não ocorrerá. É necessário conhecer e reconhecer esse fenômeno, para poder diferenciá-lo das brincadeiras inocentes das crianças e adolescentes (p. 201) **(CONHECIMENTO DO QUE VEM A SER O BULLYING COMO FORMA DE PREVENI-LO)**.

[...] as estratégias *antibullying* devem estar voltadas para o enfrentamento da violência escolar e no entorno da escola, assim como nas políticas de prevenção à violência (p. 202) **(ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E NO ENTORNO DA ESCOLA)**.

[...] reflexão sobre a responsabilidade da família, estado, sociedade e escola na proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes (p. 202) **(RESPONSABILIZAÇÃO DA FAMÍLIA, ESTADO, SOCIEDADE E ESCOLA NA PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES)**.

**Quadro 93** – Septuagésimo primeiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, elaboramos que a pesquisada elencou ações que a escola deve incorporar para prevenir a violência.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Por fim, conclui-se que o bullying e cyberbullying não são tratados de forma isolada pelas políticas públicas e, sim, há políticas públicas de prevenção à violência como um todo (p. 207) **(BULLYING E CYBERBULLYING NÃO SÃO TRATADOS DE FORMA ISOLADA PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS)**.

**Quadro 94** – Septuagésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a informante apresenta a necessidade de o bullying e o cyberbullying, para sua prevenção, serem pensados de forma específica.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 95** – Quarta tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Programa/ Linha de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locis da pesquisa</b>
04. CÂNDIDO, Valéria Bressan. <b>Aplicações dos Princípios da Justiça Restaurativa à Mediação Escolar.</b>	2020	Universidade Metodista de São Paulo / Educação/ Política e Gestão Educacional	Pesquisa exploratório-descritiva de abordagem qualitativa	Três escolas públicas no município de Mogi das Cruzes e uma escola pública de São Paulo – capital – sendo que todas já utilizaram os princípios da justiça restaurativa na mediação escolar.

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Valéria Bressan Cândido teve como título “Aplicações dos princípios da justiça restaurativa à mediação escolar” e foi publicado em 2020. Na página 5 da sua apresentação, a autora explicita que os *loci* de investigação foram três escolas públicas do município de Mogi das Cruzes e uma escola pública localizada em São Paulo, capital, sendo que todas já utilizaram os princípios da justiça restaurativa na mediação escolar. Logo no seu resumo, a informante explicita o seguinte objetivo geral: “analisar como a implementação dos princípios da Justiça Restaurativa na Mediação Escolar pode ser uma maneira eficaz para as soluções dos conflitos existentes nesse ambiente”. As perguntas que motivaram a sua pesquisa foram: “como se manifesta a violência nas escolas e quais práticas podem conter a violência e mediar os conflitos? Como as escolas podem aplicar os princípios da JR nas soluções e prevenções de conflitos de modo a mitigar os índices de violência? Quais práticas emergem nas diferentes escolas públicas investigadas? Como os profissionais da educação veem os resultados dessas práticas?”. Para a realização da sua investigação, a informante explicitou que priorizou uma pesquisa exploratório-descritiva de abordagem qualitativa, mediante técnica de observação, nas escolas participantes.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a Justiça Restaurativa?

Nesse contexto de desafios, a mediação escolar aponta para um caminho novo e eficaz escolhido para a solução de conflitos, pois integra toda a comunidade escolar na busca de um bem comum, que é a formação de cidadãos (p. 158) **(EFICÁCIA DE MEDIAÇÃO: INTEGRAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR/ BUSCA DO BEM COMUM/ FORMAÇÃO DE CIDADÃOS)**.

A mediação é um instrumento hábil para trabalhar questões fundamentais do cotidiano, além de constituir ou aprimorar relacionamentos de humanidade entre as partes, ou ainda, para extinguir relacionamentos de uma forma que os reflexos psicológicos sejam minimizados (p. 158) **(MEDIAÇÃO: CONSTITUI E APRIMORA RELACIONAMENTOS DE HUMANIDADE)**.

As observações feitas em campo demonstraram que [...] quando as práticas restaurativas são aliadas à mediação escola, [...] elas identificam o que precisa ser feito para reparar o dano, o que precisa ser feito para que não aconteça de novo, e muda o novo de ver que quem causa o conflito não precisa, necessariamente, ser excluído do grupo (p. 160) **(MEDIAÇÃO ESCOLAR CONTRIBUI PARA MUDANÇAS DE PARADIGMAS: DANO – O QUE PRECISA SER FEITO PARA REPARAR, PARA QUE NÃO SE REPITA; NÃO EXCLUINDO QUEM O PRATICOU)**.

**Quadro 96** – Septuagésimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a pesquisada apresentou os motivos pelos quais ela pondera que a mediação escola é eficaz quando da resolução de conflitos.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

Este estudo pode observar que o conflito escolar, em linhas gerais, aparece como uma forma de exposição de questões não resolvidas pelo ofensor, que se materializa em ações não admitidas na sociedade e, inevitavelmente, acabam por resultar em violência (p. 157) **(CONFLITO ESCOLAR APARECE MEDIANTE QUESTÕES NÃO RESOLVIDAS; CONFLITO ESCOLAR ENSEJA A VIOLÊNCIA)**.

É preciso que se mude o foco do olhar para os problemas cotidianos das escolas, como vem ocorrendo nas escolas visitadas. Essas escolas puderam demonstrar que, quando o aluno, apesar de todos os problemas que os rodeiam dentro e fora da escola, é visto como pessoa, indivíduo, ele se sente parte do grupo, e que por mais dificuldades que possa passar, ele se sente apto a ajudar o outro (p. 161) **(ALUNO ACOLHIDO PRÁTICA A SOLIDARIEDADE)**. [...] pudemos encontrar profissionais, que apesar dos obstáculos, lutam por seus direitos, mas acima de tudo, são vocacionados e ama o que fazem o que nos leva a acreditar que ainda é possível existir uma escola pública de qualidade (p. 161) **(PROFESSORES DEDICADOS E VOCACIONADOS)**.

**Quadro 97** – Septuagésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a pesquisada apresentou as causas que ensejam os conflitos escolares e como eles podem ser solucionados.

**Fonte:** Produção autoral

- 3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

Vem à tona, então, uma grande oportunidade de pensar e agir sobre o que realmente é justiça, como esse termo está tão deturpado na mente do brasileiro e vem sendo pouco reconhecido no ambiente escolar, que deveria ser o primeiro lugar a identificá-lo. Faz-se urgente, não somente ressignificar o termo, mas retomar o seu significado original, e também saber a diferença entre justiça e igualdade, a diferença entre igualdade e equidade – e o papel da escola é fundamental nessa retomada (p. 160) (**ESCOLA DEVE: RESSIGNIFICAR A JUSTIÇA/ RETORNAR O SEU SIGNIFICADO ORIGINAL; DISTINGUIR JUSTIÇA E IGUALDADE; IGUALDADE E EQUIDADE**).

O caminho para se chegar a uma compreensão dos resultados benéficos, que é a soma de atos de mediação escolar e princípios da Justiça restaurativa, é árduo e somente poderá ser trilhado com um exercício contínuo e de vivências experimentadas nas escolas, que serão refletidas nas comunidades e, por consequência, irão se multiplicar nas sociedades (p. 161) (**EXERCÍCIO CONTÍNUO DAS MEDIAÇÕES NAS ESCOLAS COMO ELIXIR PARA REPERCUSSÃO EM OUTRAS ESFERAS DASOCIEDADE**).

Outro braço fundamental para que esse foco de olhar seja alterado é a participação do corpo diretivo/administrativo escolar. Não só professores, mas também diretores e demais membros da administração escolar devem estar engajados na busca de uma solução de conflitos que não somente leve ao caminho da punição, mas que acolha e faça que o jovem se sinta pertencente ao grupo em que ele está inserido (p. 161) (**PARTICIPAÇÃO DO CORPO ADMISTRATIVO DA ESCOLA COM VISTAS A SOLUCIONAR OS CONFLITOS DE FORMA ACOLHEDORA**).

**Quadro 98** – Septuagésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a informante apresenta as seguintes ponderações: necessidade de a escola fazer uma reflexão sobre o conceito de justiça; exercício contínuo das mediações escolares e participação do corpo administrativo da escola na solução dos conflitos.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Este estudo não se encerra aqui, já que novas pesquisas podem e devem ser feitas. O Brasil carece, ainda, de um maior aprofundamento sobre o tema. Ações e acompanhamentos acadêmicos dos métodos de soluções de conflitos que são experimentados nas escolas, não só no estado de São Paulo, mas em todo o país precisam ser feitos para a compreensão sobre quais formas melhor se adaptam às realidades tão diversas de nossa cultura de dimensão continental (p. 162) (**APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA; DISSEMINAÇÃO DAS AÇÕES E ACOMPANHAMENTOS ACADÊMICOS DOS MÉTODOS DE SOLUÇÕES DE CONFLITOS**).

**Quadro 99** – Septuagésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, elaboramos que a pesquisada recomenda as seguintes mudanças: aprofundamento da JR; disseminação das suas técnicas e acompanhamentos acadêmicos dos métodos de soluções de conflitos.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 100** – Quinta tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Programa/Área de concentração</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b>
05. PEREIRA, Ana Carolina Reis. <b>História Oral de vida de professores: direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar</b>	2018	Universidade Estadual de Campinas /Doutorado em Educação/	Enfoque qualitativo, com base em entrevistas gravadas e analisadas a partir do referencial teórico-metodológico da história oral de vida	Professores que trabalham na rede estadual de ensino, na cidade de Campinas-SP, após o seu egresso do curso de formação “Cultura Restaurativa e Suas Práticas”

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

O trabalho da informante Ana Carolina Reis Pereira, sob o título “História Oral de Vida de Professores: direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar”, realizou-se no ano de 2018. Ela explicita como sujeitos da sua pesquisa os professores da rede estadual de ensino, na cidade de Campinas-SP, que participaram do curso de formação “Cultura Restaurativa e Suas Práticas”. Logo no seu resumo, a então pesquisadora indica como objetivo geral “conhecer o lugar que a noção de direitos humanos e justiça têm na história oral de vida de professores que trabalham na rede estadual de ensino, na cidade de Campinas-SP”. Como problema de pesquisa que foi respondido formulou-se o seguinte: “como estão situados na história oral de vida dos professores entrevistados os direitos humanos e a justiça restaurativa?” Para a realização da sua investigação priorizou-se o enfoque qualitativo, com base em entrevistas gravadas e analisadas a partir do referencial teórico-metodológico da história oral de vida.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a JR?

[...] embora tenha havido consenso sobre os benefícios da justiça restaurativa neste locus, sobretudo, no que diz respeito à introdução do diálogo, (**JR POSSIBILITOU A INTRODUÇÃO DO DIÁLOGO**) a grande maioria identifica ser este um trabalho realizado solitariamente, (**TRABALHO**



**REALIZADO SOLITARIAMENTE)** ou porque falta tempo e espaço para envolver todo o coletivo escolar na proposta, **(FALTAM TEMPO E ESPAÇO)** ou porque não há interesse por parte do coletivo em se envolver; **(FALTA DE ENVOLVIMENTO DO COLETIVO)** ademais, identificam excesso de autoridade por parte dos gestores e dos professores na escola; **(EXCESSO DE AUTORIDADE DOS PROFESSORES E GESTORES)** consideram que não existe imparcialidade nas relações escolares; **( FALTA DE IMPARCIALIDADE NAS RELAÇÕES ESCOLARES)** que a intervenção ao conflito geralmente se dá pela imposição da obediência, ou da confissão; **(INTERVENÇÕES NOS CONFLITOS EM DESCOMPASSO COM A VOLUNTARIEDADE DA JR)** e por fim, consideramos o fato de associarem a introdução do diálogo após sua participação no curso sobre a justiça restaurativa bastante emblemático. De modo geral, é possível afirmar que nas expressões dos professores a justiça restaurativa ficou reduzida ao “vamos sentar e conversar”, desprovida do potencial transformador que poderia ensejar neste espaço (p. 324) **(JUSTIÇA RESTAURATIVA REDUZIDA AO INCENTIVO PARA INTRODUÇÃO DO DIÁLOGO, DESPROVIDA DE POTENCIAL TRANSFORMADOR).**

[...] o que se pode verificar nas narrativas dos professores é que as práticas restauradoras ou se dão em contextos marcados por relações de poder e autoritarismos, ou são por elas atravessadas **(PRÁTICAS RESTAURATIVAS MARCADAS POR RELAÇÕES DE PODER E AUTORITARISMOS OU SÃO POR ELAS ATRAVESSADAS)**. Práticas que até solucionam os conflitos, mas não empoderam os sujeitos, tampouco os preparam para o agonismo de posições da esfera pública; sendo exercidas com base nos dispositivos de controle, retroalimentam neste lócus a mesma violência que pretendem arrefecer [...] (p. 325) **(PRÁTICAS RESTAURATIVAS: SOLUCIONAM OS CONFLITOS/NÃO EMPODERAM OS SUJEITOS/ NÃO PREPARAM OS SUJEITOS PARA OS AGONISMOS INERENTES À ESFERA PÚBLICA/ EXERCIDA COM BASE NO CONTROLE/ RETROALIMENTAM A VIOLÊNCIA).**

**Quadro 101** – Septuagésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada apresentou as suas ponderações sobre os benefícios da JR nas escolas e os óbices que foram encontrados.

**Fonte:** Produção autoral

## 1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola:

Em menores percentuais, apresentaram percepções favoráveis aos direitos humanos: em âmbito escolar, atribuíram sua ausência à formação técnica e despolitizada dos professores; (**AUSÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS TENDO EM VISTA A FORMAÇÃO TÉCNICA E DESPOLITIZADA DOS PROFESSORES**) na sociedade, associaram as violações a esses direitos ao desconhecimento e à falta de educação política. Desconhecimento que também notamos nas expressões de alguns professores, quando não o absoluto silêncio com relação a essa temática, que não remetem à tipologia dos silêncios concebida por Orlandi (2007), mas à dificuldade em atribuir sentido a algo com o qual não têm contato e que por essa razão, nunca foi objeto de reflexão. Essa ausência encontra respaldo nos dados já apresentados sobre a percepção dos brasileiros acerca dos direitos humanos e o [...] o desprestígio justamente daqueles direitos que deveriam garantir a possibilidade de os sujeitos intervirem ativamente na esfera pública e nos conflitos sociais, de classe etc., em que estão (queiram ou não) envolvidos. (KEHL, 2010, p. 35). (p. 324) (**AUSÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS**). Claro está que dentre eles localizamos os “professores errantes”, de que nos fala Duschatzky (2012), aqueles professores que apesar das inúmeras dificuldades e do descaso do Estado, possuem uma disposição ativa para transformar o que se apresenta como adversidade no contexto educacional; executam projetos alternativos, embora sejam ações muito pontuais e revelem a ausência das políticas públicas que deveriam convertê-las em atos contínuos (LEÃO, 2011). De uma maneira geral, é possível afirmar que os professores entrevistados ainda acreditam no poder transformador da educação e na potência da justiça restaurativa (324-325) (**“PROFESSORES ERRANTES”: MESMO DIANTE DAS ADVERSIDADES E DO DESCASO DO ESTADO ACREDITAM NA POTENCIALIDADE DA JR E POSSUEM UMA POSTURA TRANSFORMADORA**).

**Quadro 102** – Septuagésimo oitavo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a pesquisada apresentou as percepções dos professores acerca das causas que impedem a apreensão dos direitos humanos na escola.

**Fonte:** Produção autoral

2) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

O que propomos, em consonância com Pignatelli (1994) e Groppa Aquino (2013), é que ao invés de fantasiarmos que a melhoria dos processos pedagógicos advenha de reformas ou revoluções extrínsecas à escola, “[...] tratar-se-ia de enfrentá-los sempre no limite que a liberdade de seus protagonistas decreta, esta vetorizada nas e pelas próprias relações concretas entre eles, e não necessária ou exclusivamente às suas margens” (GROPPA AQUINO, 2013, p. 208). De maneira que um reposicionamento da prática da justiça restaurativa em âmbito educacional tornaria possível não apenas a resolução dos conflitos e a prevenção da violência no interior das unidades escolares, mas poderia ensejar modos de conviver mais potentes, abertos ao diálogo, dispostos à experiência do encontro com a alteridade e alguma permeabilidade à mudança que encontros desse tipo possam acarretar (GROPPA AQUINO, 2013; DÜSCHATZKY, 2012). (p. 327) (**REFORMAS OU REVOLUÇÕES EXTRÍNSECAS À ESCOLA; REPOSICIONAMENTO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL**).

**Quadro 103** – Octogésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Ponderamos que por meio dessa pergunta a pesquisada apresenta a necessidade de um reposicionamento das práticas restaurativas no âmbito educacional.

**Fonte:** Produção autoral

3) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

E é precisamente porque desejamos contribuir de algum modo com o desafio de pensar como a proposta da justiça restaurativa possa se dar em outros termos, que concluímos esse estudo com a mesma motivação expressa por Foucault: “Eu não realizo minhas pesquisas para dizer: eis como as coisas são, vocês estão dominados. Eu só falo estas coisas à medida em que considero que isso permite transformá-las. Tudo o que faço, eu faço para que isso aconteça.” (FOUCAULT, 1994, p. 93, tradução nossa) (p. 327) (**NOVAS PESQUISAS PARA SE PENSAR A JUSTIÇA RESTAURATIVA**).

**Quadro 104** – Octogésimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Memorando:</b>
Por meio dessa pergunta captamos que a informante pondera a contribuição da sua pesquisa para se pensar a JR em outros termos.

**Fonte:** Produção autoral

**Quadro 105** – Sexta tese analisada mediante o sexto desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Programa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Loci da pesquisa</b>
06. RAMOS, Katury Rayane Rodrigues. <b>Juventude(s) e Participação:</b> construção da justiça restaurativa e, escolas públicas	2021	Universidade Federal em Rio Grande do Norte/ Ciências Sociais.	Abordagem qualitativa, priorizando como técnica de pesquisa a observação direta, a aplicação de questionários, as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais.	Duas realidades distintas do nordeste brasileiro tomando como campo empírico a escola FC/RN e a escola ER/CE.

**Fonte:** Produção autoral

a) Contextualização da pesquisa da informante:

A pesquisa da informante Katury Rayane Rodrigues Ramos foi intitulada “Juventude(s) e Participação: construção da justiça restaurativa e, escolas públicas”, com data de publicação no ano de 2021. A autora explicita como *loci* da sua pesquisa duas escolas públicas das cidades de Natal-RN e de Fortaleza-CE. Logo no seu resumo, a então pesquisadora indica como objetivo geral: “compreender as ações que caracterizam os procedimentos restaurativos vivenciados nas escolas”. A pesquisadora partiu da hipótese de que as ferramentas da justiça restaurativa colocam em foco a autonomia dos indivíduos, bem como favorecem a escuta ativa, o diálogo e a participação. O problema de pesquisa que motivou a sua investigação está assim formalizado: “quais são as estratégias que dão sentido à concretização da justiça restaurativa nas escolas públicas?” Para a realização da investigação, Katury Ramos priorizou a abordagem qualitativa com coleta de dados realizada no período de 2017 a 2020. A informante evidenciou

como técnicas de pesquisa a observação direta, a aplicação de questionários, as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a JR?

Foram momentos de construção do paradigma restaurativo que revelaram as possibilidades de avanço no ambiente escolar, bem como a ressignificação da vida pessoal e emocional de cada aluno. Nos momentos finais, os jovens colocaram suas questões de maior dor, e que já tinham tido resultados significativos no que se refere a melhora qualitativa das relações vivenciadas nos relacionamentos mais íntimos com pai, mãe e amigos. (p.163) **(AVANÇO NO AMBIENTE ESCOLAR; RESSIGNIFICAÇÃO DA VIDA PESSOAL E EMOCIONAL DE CADA ALUNO, FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS- PAI/MÃE/ AMIGOS)**

No percurso do desenvolvimento das reflexões de pesquisa, adentramos em um ambiente escolar restaurativo. Com isso, ampliamos nosso olhar para uma realidade em que a justiça restaurativa estava nas etapas de monitoramento das ações. Isso quer dizer que as fases de sensibilização e implementação já haviam ocorrido. Estamos nos referindo à escola ER localizada na cidade de Fortaleza-CE que é uma das escolas que vem tendo destaque no cenário cearense das ações restaurativas. Vivenciamos esta realidade e entramos em contato com um ambiente escolar ressignificado, em que a regra que norteia as atividades provém dos princípios restaurativos que fundamentam o diálogo, a escuta e a cultura de paz (163|164) **(AMBIENTE ESCOLAR RESSIGNIFICADO: REGRAS ORIUNDAS DOS PRINCÍPIOS RESTAURATIVOS- DIÁLOGO/ESCUTA/CULTURA DA PAZ).**

[...], o paradigma restaurativo revela a interconexão sistêmica entre os atores escolares, como também as possibilidades trazidas com a prática da constelação familiar que contribui para o aprofundamento das questões individuais voltada para o estabelecimento do equilíbrio emocional, responsabilização, pertencimento, empoderamento e autonomia dos envolvidos (p. 164) **(PRÁTICAS RESTAURATIVAS EXEQUÍVEIS E EFICAZES: APROFUNDAMENTO DAS QUESTÕES INDIVIDUAIS; ESTABELECIMENTO DO EQUILÍBRIO EMOCIONAL; RESPONSABILIZAÇÃO; PERTENCIMENTO; EMPODERAMENTO E AUTONOMIA).**

Os resultados visualizados nesta pesquisa revelam que a justiça restaurativa é mudança de posturas e de comportamentos, bem como a ressignificação das relações sociais advindas da transição do paradigma punitivo para o restaurativo (p. 164) **(JUSTIÇA RESTAURATIVA FOMENTOU: MUDANÇA DE POSTURAS E DE COMPORTAMENTOS/ RESSIGNIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS/ TRANSIÇÃO DO PARADIGMA PUNITIVO PARA O RESTAURATIVO).**

**Quadro 106** – Octogésimo segundo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, elaboramos que a pesquisada apresentou as razões que a levam a ponderar as potencialidades das práticas restaurativas no ambiente escolar.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

[...] os núcleos gestores necessitam estar abertos a essa perspectiva e que nas duas escolas em estudo foram receptivos à possibilidade de reconstrução do ambiente escolar ao demonstrarem posturas de adesão e de participação se envolvendo nas atividades e contribuindo para legitimação da proposta (p. 164) **(ESCOLAS RECEPTIVAS/PARTICIPARAM DAS ATIVIDADES/ CONTRIBUÍRAM PARA A LEGITIMAÇÃO DA PROPOSTA RESTAURATIVA)**.

Esse caminho é significativo para pensarmos a potencialização e a cooperação entre os atores escolares que vivenciavam um ambiente eminentemente conflituoso. Todavia, fortificamos as mudanças nas posturas individuais, como vimos na escola ER, alunos que eram tidos como indisciplinados passaram a ser facilitadores restaurativos contribuindo como exemplo para a mudança de paradigma. **(ALUNOS ACEITARAM E PARTICIPARAM DA PROPOSTA: PASSARAM A SER FACILITADORES RESTAURATIVOS, CONTRIBUINDO COMO EXEMPLO PARA A MUDANÇA DE PARADIGMA)** Professores que se tornaram facilitadores restaurativos e que inseriram em suas práticas a escuta ativa. **(PROFESSORES SE TORNARAM FACILITADORES RESTAURATIVOS/ PRATICANTES DA ESCUTA ATIVA)** Os gestores que também vivenciaram o curso da justiça restaurativa, e que diminuíram suas falas de violência, como também inseriam nas resoluções de situações de conflitos a prática dos círculos de paz que envolvem uma turma para a realização do processo restaurativo. **(GESTORES VIVENCIARAM O CURSO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA/ DIMINUÍRAM SUAS FALAS DE VIOLÊNCIA/ INSERIAM NAS RESOLUÇÕES DE SITUAÇÕES DE CONFLITOS A PRÁTICA DOS CÍRCULOS DE PAZ)**. O que antes seria recorrente às práticas de punição, como expulsão e suspensão, o que fica notório é a preferência pela ação restaurativa com as práticas de diálogo e de escuta. Também ressaltamos a diminuição expressiva da evasão escolar após a entrada da justiça restaurativa na escola ER, como também a diminuição dos índices de violência (p. 164) **(USO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS: DIÁLOGO/ESCUTA; MUDANÇAS POSITIVAS: REDUÇÃO DA EVASÃO ESCOLA E DOS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA)**.

Na escola FC, mesmo com um intervalo curto de sensibilização para proposta, já foi perceptível mudança a nível comportamental dos jovens que se sentiram acolhidos e trouxeram relatos de transformação pessoal, o que representa um resultado qualitativo da pesquisa. **(JOVENS SE SENTIRAM ACOLHIDOS/ RELATARAM TRANSFORMAÇÃO PESSOAL)**. O sentimento de pertencimento com a escola é fortificado e aliado a diversas estratégias de efetivação, como é o caso da escuta empática e dos círculos em movimento que oferecem uma possibilidade de ações itinerantes.

**(SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO À ESCOLA/ESCUTA EMPÁTICA/ CÍRCULOS EM MOVIMENTO: AÇÕES ITINERANTES)** A disciplina eletiva de cultura de paz também entra nesse leque como uma sugestão dos jovens da escola ER para legitimar o trabalho da reconstrução com o caráter de obrigatoriedade que favorece o reconhecimento na escola. Assim, as possibilidades de criarmos um ambiente receptivo para os atores escolares tornam-se um caminho promissor para a educação como palco de mudanças e transformações sociais (p. 165) **(JOVENS COMPROMETIDOS COM A RECONSTRUÇÃO DA PAZ E LEGITIMAÇÃO DO PROJETO RESTAURATIVO).**

**Quadro 107** – Octogésimo terceiro memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a pesquisada registrou as razões que a levam a ponderar que JR foi eficaz na escola: aderência da escola ao projeto/ receptividade e adesão dos alunos/professores e gestores.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

[...] O interessante é criar um ambiente de reconhecimento da importância da justiça restaurativa, bem como ampliar a contribuição na sala de aula como estratégia de facilitação da cultura de paz, o que já é visto com a legitimação das ações restaurativas no regimento da escola ER. (165-166) **(CRIAR AMBIENTE DE RECONHECIMENTO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA/ IMPLEMENTAÇÃO DA CULTURA DA PAZ NAS SALAS DE AULA/ FORMALIZAR AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS).**

**Quadro 108** – Octogésimo quarto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta captamos que a informante sugere a disseminação e legitimação das práticas restaurativas.

**Fonte:** Produção autoral

- 4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Na abordagem restaurativa, portanto, tem-se a necessidade do exercício da escuta empática para buscar a formalização de acordos baseados na cooperação e na solidariedade, a partir do lugar de fala de cada ator escolar **(COMO SE EFETIVA UMA ABORDAGEM RESTAURATIVA: ESCUTA EMPÁTICA; ACORDOS BASEADOS NA COOPERAÇÃO/NA SOLIDARIEDADE A PARTIR DO LUGAR DE FALA DE CADA UM)**. O que favorece o pertencimento e a superação das questões mais delicadas. Outro aspecto que merece atenção são as questões atreladas as condições objetivas dos sujeitos, pois estes vivenciam a escassez e a carência tanto material e como afetiva. Todavia, nos círculos de paz, as emoções vêm para superfície e aciona mecanismos de quebra das limitações contribuindo para transformação, por meio da valorização da autoestima e da participação dos jovens e dos outros atores escolares que passam a ser protagonistas da construção do paradigma restaurativo (p. 166) **(CÍRCULOS DA PAZ CONTRIBUEM PARA A VALORIZAÇÃO DA AUTOESTIMA E PROMOVEM A PARTICIPAÇÃO DE OUTROS ATORES ESCOLARES QUE PASSAM A SER PROTAGONISTAS NA CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA RESTAURATIVO)**.

**Quadro 109** – Octogésimo quinto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta elaboramos que a pesquisada pondera os fatores que favorecem a efetivação das práticas restaurativas e as contribuições dos círculos restaurativos.

**Fonte:** Produção autoral



**Quadro 110** – Sétima tese analisada mediante o primeiro desdobramento da codificação aberta

<b>Autora e título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Programa/Área de concentração/Linha de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Locis da pesquisa</b>
07. ZARDO, Thayliny. <b>O Programa ‘Justiça Restaurativa na Escola’ em Campo Grande/MS sob a Perspectiva do Desenvolvimento Local</b>	2020	Universidade Católica Dom Bosco/ Desenvolvimento Local /Desenvolvimento Local em Contexto de Territorialidades/Cultura, Identidade e Diversidade na Dinâmica Territorial.	Pesquisas bibliográfica e exploratória, em face da descrição e da caracterização teóricas, pesquisa documental, pelo acesso a arquivos e documentos durante a investigação, assim como a pesquisa de campo, para a observação e a coleta de dados do programa em análise. A abordagem é qualitativa-quantitativa.	Escolas estaduais e municipais do de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, envolvidas com o programa “Justiça Restaurativa na Escola”.

**Fonte:** Produção autoral.

a) Contextualização da pesquisa da informante:

Em “O Programa ‘Justiça Restaurativa na Escola’ em Campo Grande/MS sob a Perspectiva do Desenvolvimento Local”, publicado em 2020, a informante Thayliny Zardo explicita como *locis* da sua pesquisa as escolas estaduais e municipais do município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, envolvidas com o programa “Justiça Restaurativa na Escola”. Logo no seu resumo, a então pesquisadora indica o seguinte objetivo geral: “analisar a prática da justiça restaurativa fundamentada numa relação dialógica, aplicada na comunidade escolar do município de Campo Grande por meio do programa “Justiça Restaurativa na Escola”, no que se refere à prevenção e solução de conflitos relacionados à violência escolar e na promoção da pacificação social, sob a perspectiva do desenvolvimento local”. Partiu-se, assim, da hipótese de que “a inserção da justiça restaurativa no processo educativo de crianças e adolescentes, fundamentada em uma relação dialógica, pode contribuir positivamente para o

desenvolvimento e formação de sujeitos de direitos, para a prevenção e a solução de conflitos relacionados à violência escolar, assim como para a promoção da pacificação social, em um processo de desenvolvimento local, de forma plusificada”. O problema de pesquisa que motivou a sua investigação não foi apresentado. Para a realização da sua investigação, priorizou-se a abordagem quali-quantitativa, sendo realizadas as seguintes pesquisas: bibliográfica e exploratória, em face da descrição e da caracterização teóricas, pesquisa documental, pelo acesso a arquivos e documentos durante a investigação, assim como a pesquisa de campo, para a observação e a coleta de dados do programa em análise.

b) Perguntas:

1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a JR?

O terceiro momento desta tese demonstra que na realidade escolar investigada de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, não se verifica essa apropriação local, mesmo diante de um cenário propício à justiça restaurativa nas escolas, como revelam os dados e as percepções dos sujeitos questionados. Assim como a chegada verticalizada da justiça restaurativa no Brasil, o programa “Justiça Restaurativa na Escola” surgiu como uma iniciativa governamental e institucional, de cima para baixo, que não partiu dos agentes locais e que, desde então, permanece como tal (p. 95) (**CHEGADA VERTICALIZA DA JR IMPEDIU A APROXIMAÇÃO LOCAL**).

**Quadro 111** – Octogésimo sexto memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a pesquisada apresentou a causa que impediu a comunidade local de interagir com a JR.

**Fonte:** Produção autoral

2) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a escola?

Há uma participação voluntária e intencional das pessoas nas atividades e ações propostas pela justiça restaurativa às escolas e ao público em geral. Todavia, a voluntariedade e o interesse não têm sido suficientes para provocar um engajamento coletivo e comunitário expressivo na política pública oferecida, capaz de propiciar a absorção local da técnica e a transformação do vertical em horizontal, ou então, do exógeno, de fora para dentro, em endógeno, de dentro para fora (p. 95) (**PARTICIPAÇÃO INSUFICIENTE PARA PROVOCAR UM ENGAJAMENTO**).

**Quadro 112** – Octogésimo sétimo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a pesquisada apresentou a causa da falta de engajamento da comunidade estudantil com a JR.

**Fonte:** Produção autoral

3) Quais foram as recomendações, apontadas pela informante, para o problema levantado?

Se a comunidade não for incluída no programa proposto, de forma a ser ouvida e atendida em suas necessidades, a verticalidade levará à falta de identificação e adesão comunitárias ao programa ofertado, tornando distantes a possibilidade de plusificação e o processo de desenvolvimento (p. 95) **(INCLUSÃO DA COMUNIDADE RUMO A UMA HORIZONTALIDADE)**.

Já se sabe que a justiça restaurativa pode representar, em si mesma, o desenvolvimento local, mas o programa “Justiça Restaurativa na Escola” pode ir além e assumir o papel de plusificar esse desenvolvimento local, maximizando os resultados positivos para as relações interpessoais com a solução dos conflitos escolares e potencializando os benefícios para a comunidade com as transformações e a pacificação sociais conquistados. Quanto mais o programa “Justiça Restaurativa na Escola” integrar e se aproximar das escolas e das comunidades atendidas, mais próximo estará da plusificação, de exercer o papel de plusificador do processo de desenvolvimento, de representar um elemento potencializador das transformações e melhorias sociais (p. 96) **(INTEGRAÇÃO COM AS ESCOLAS E A COMUNIDADE PARA PLUSIFICAR O DESENVOLVIMENTO LOCAL)**.

A inserção de conteúdos humanizadores na grade curricular escolar configura um exemplo de mudança educacional que muito pode contribuir com as relações interpessoais e a pacificação social (p. 97) **(INSERÇÃO DE CONTEÚDOS HUMANIZADORES NA GRADE CURRICULAR)**.

Os problemas enfrentados pelo programa “Justiça Restaurativa na Escola” são complexos, mas complexidade não se confunde com impossibilidade. A solução dos entraves existentes requer pesquisa, estudos e análises contínuas, assim como exige organização e planejamento para, pouco a pouco, atacar e resolver cada um dos itens citados. **(PESQUISAS/ESTUDOS E ANÁLISES CONTÍNUAS E PLANEJAMENTO)**. Uma das estratégias para transpor esses obstáculos ou, ao menos, alguns deles, é buscar aliados que contribuam com essas ações e um deles é a universidade. **(PARCERIAS COM AS UNIVERSIDADES)**. Cabe às instituições e ao governo, articuladores de políticas públicas, ampliar o acesso e as parcerias com as universidades a fim de que as pesquisas científicas auxiliem técnica e pessoalmente o aprimoramento das ações governamentais, como o programa investigado. **(INSTITUIÇÕES E GOVERNOS ARTICULADORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS DEVEM ALINHAR PARCERIAS COM AS UNIVERSIDADES)**. A própria pós-graduação pode ser um desses parceiros, pois é hábil em desenvolver pesquisas e estudos sobre indicadores de produtividade e desempenho, assim como auxiliar a informatização e gestão

dos dados e suas análises, o que seria possível em um estudo futuro a essa tese, por exemplo (p. 98) (**A PÓS-GRADUAÇÃO PODERIA SER UMA PARCEIRA**).

**Quadro 113** – Octogésimo oitavo memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a informante sugere quais políticas são políticas públicas porquanto são humanas.

**Fonte:** Produção autoral

4) Qual foi a ponderação da informante, no último parágrafo das considerações finais?

Todos esses entraves impedem ganhos individuais advindos dos valores restaurativos e frustram o gozo de benefícios coletivos em razão da fragmentação de vínculos interpessoais provocada pelos conflitos e violências, cuja consequência é o prejuízo à plusificação da justiça restaurativa ao desenvolvimento local e ao desenvolvimento em escala humana. Assim sendo, ainda que existam empecilhos ao pleno exercício e eficácia da técnica restaurativa na escola, a superação desses obstáculos é fundamental para que o programa “Justiça Restaurativa na Escola” assumo o seu papel de plusificar o desenvolvimento local, tal como tem condições para exercê-lo (p. 98) (**SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS É CONDIÇÃO PARA QUE A JR ASSUMA O PAPEL DE PLUSIFICAR O DESENVOLVIMENTO LOCAL**).

**Quadro 114** – Octogésimo nono memorando analítico do primeiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando:**

Por meio dessa pergunta, captamos que a informante registra o enfrentamento de ações apolíticas para que a JR assumo o papel de plusificar o desenvolvimento local.

**Fonte:** Produção autoral

Objetivando finalizar esse primeiro desdobramento e pavimentar o segundo, elencamos, por perguntas, conforme o quadro 115, a seguir, os conceitos iniciais identificados. Ao procedermos a esse agrupamento, analisamos, concomitantemente, as ideias que eles expressavam.

Ressaltamos que essas ideias se materializaram não por perguntas, mas pela proximidade semântica dos conceitos.

**Quadro 115** – Compilação dos conceitos identificados da 1ª questão com as respectivas ideias centrais

Ideias Centrais	Conceitos Identificados
Potencialidades	Círculos eficazes
	Potencialidade dos círculos restaurativos
	Subjetividade
	Singularidades
	JR maneira fácil de resolução de conflito
	Prática cooperativa
	Envolvimento da escola para intimidade dos sujeitos com os círculos
	Apreensão dos valores do projeto pela aluna entrevistada
	Mudanças nas suas materializações
	Educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto
	Educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto
	Mudanças transcenderam a escola
	Justiça restaurativa princípios vão de encontro ao excesso como resposta aos conflitos
	Coerência do modelo restaurativo de justiça com as características da educação e as necessidades das escolas
	Justiça restaurativa política pública positiva, mas fragilizada
	Justiça restaurativa política pública positiva, mas fragilizada
	Compromisso dos promotores da JR no enfrentamento dos conflitos no contexto escolar
	Eficácia das ações restaurativas
	Mediação de conflitos, embasada em princípios restaurativos, responde às novas demandas do cotidiano escolar
	Mediação de conflitos - prática necessária
	Diálogo/ visão restaurativa prepondera na gestão da escola
	Cultura de paz incorporada à necessidade da escola
	Justiça restaurativa – postura democrática de gestão
	Prática restaurativa: professores (re)encantados/ efeito multiplicador
	Prática restaurativa: engajamento
	Práticas restaurativas: envolvimento de todos para uma convivência mais justa
	Interfaces entre os princípios da JR e os do sistema faxinalense
	Círculos restaurativos representam uma possibilidade de reconhecimento social
	Potencialidades do modelo restaurativo
	As situações de conflito e violência são vistas como oportunidades de aprendizagem e crescimento
	Viés restaurativo: corresponsabilização
	Interface entre os ideais restaurativos e as práticas tradicionais: responsabilidade compartilhada e compromissos construídos em grupo
	Aceitação dos círculos pelos professores
Redução dos conflitos violentos	
Eficácia da JR	
Envolvimento dos participantes	
Coesão	
Habilidades do facilitador	

	Eficiência dos círculos
	Potencialidades dos círculos restaurativos/círculos restaurativos são libertadores
	Círculos restaurativos proporcionam uma escuta acolhedora
	Medidas restaurativas são preventivas
	Círculos acolhedores
	Círculos provocam descobertas de comportamentos desconhecidos/ círculos provocam novos sentimentos/ círculos provocam interação familiares
	Círculos proporcionam integração dos pais na escola
	Alunos restaurados e reintegrados
	Libertação dos jovens aos papéis que lhes são atribuídos
	Uma exceção à verticalização dos acordos: autonomia das partes envolvidas na decisão
	Eficácia dos princípios restaurativos no espaço escolar
	Restabelecimento das relações/ reparação do dano causado à vítima
	Práticas proativas que disseminam boas relações no espaço escolar
	Fomento de valores: respeito; empatia; responsabilidade social e autodisciplina
	Potencializador de uma justiça participativa, promoção dos direitos humanos; da cidadania, da inclusão e da paz social
	Eficácia de mediação: integração da comunidade escolar/ busca do bem comum/ formação de cidadãos
	Mediação: constitui e aprimora relacionamentos de humanidade
	Mediação escolar contribui para mudanças de paradigmas: dano – o que precisa ser feito para reparar, para que não se repita; não excluindo quem o praticou
	JR possibilitou a introdução do diálogo
	Práticas restaurativas: solucionam os conflitos
	Avanço no ambiente escolar; ressignificação da vida pessoal e emocional de cada aluno, fortalecimento das relações interpessoais- pai/mãe/ amigos
	Ambiente escolar ressignificado: regras oriundas dos princípios restaurativos- diálogo/escuta/cultura da paz
	Práticas restaurativas exequíveis e eficazes: aprofundamento das questões individuais; estabelecimento do equilíbrio emocional; responsabilização; pertencimento; empoderamento e autonomia
	Justiça restaurativa fomentou: mudança de posturas e de comportamentos/ ressignificação das relações sociais/ transição do paradigma punitivo para o restaurativo
	Práticas restaurativas: solucionam os conflitos

Continua...

**Quadro 115** – Compilação dos conceitos identificados da 1ª questão com as respectivas ideias centrais (Continuação)

Dificuldades	Não empoderam os sujeitos/ não preparam os sujeitos para os agonismos inerentes à esfera pública/ exercida com base no controle/ retroalimentam a violência
	Chegada verticalizada da JR impediu a aproximação local
	Resistência à resolução pacífica dos conflitos
	Reforço da punição
	Descrença nas práticas restaurativas
	Desesperança dos docentes
	Falta de assistência da escola proporciona desânimo docente
	Círculos restaurativos ineficazes
	Enfraquecimento da ferramenta da justiça restaurativa
	Princípios da justiça restaurativa prejudicados
	Condução inadequada dos círculos restaurativos, inobservância dos princípios pelo professor mediador
	Execução inadequada dos círculos
	Círculos não seguem a proposta da justiça restaurativa
	Círculos não focam os objetivos reais do encontro
	Círculos não estimulam a autonomia
	Falta de empenho dos facilitadores no cumprimento dos objetivos dos círculos
	Falta de empenho dos sujeitos na reconstrução das relações interpessoais
	Valores não fortalecidos
	Práticas restaurativas ao avesso
	Justiça restaurativa política pública positiva, mas fragilizada
	Problematização da JR como ação casuística/ destaque para o descomprometimento do governo estadual paulista
	Paradoxo acerca da justiça restaurativa: método eficaz x descrédito como política pública
	Falta de progresso do projeto
	Pouca divulgação contribui para a incompreensão do projeto
	Falta de socialização dos resultados obtidos com o projeto
	Apesar de terem incorporado a mentalidade restauradora os professores mediadores encontraram dificuldades para a propagação do projeto
	Práticas não norteiam a escola
	Quando da resolução de conflitos por meio das práticas restaurativas professores questionam o rompimento da hierarquia
	Falta de divulgação do projeto
	Corpo docente desinteressado
	Indisponibilidade dos professores/ intervenções restaurativas pontuais
	Simplificação na utilização da JR
	Descontinuidade do projeto
	Inércia da secretaria de educação
Falta de perfil do facilitador	
Falta de envolvimento da equipe gestora e da comunidade educativa	
Instalação unilateral do projeto	
Crença equivocada sobre a origem do conflito	
Princípios da JR são desrespeitados	
Ineficácia da JR tendo em vista a inobservância dos seus princípios	
Ceticismo dos professores em relação à eficácia da justiça restaurativa	
Causas para a descrença no projeto: desconhecimento; falta de socialização dos resultados dos círculos operados; instabilidade na permanência dos professores na escola	

Falta de socialização dos resultados reforça desconfiança na proposta
Falta de voluntários para realização do projeto; falta de engajamento da comunidade externa
Falta de voluntários e troca de professores: dificuldades para execução da JR
Comportamento das professoras-mediadoras dificulta execução do projeto
Desvirtuamento do papel do facilitador
Confusão modelos atribuídos aos jovens nos círculos restaurativos
Carga preconceituosa de estereótipos atribuídos aos participantes no círculo
Assujeitamento dos jovens aos papéis que lhes são atribuídos
Doutrinação das práticas restaurativas
Acordos sendo monopolizados pelos professores
Realização irrefletida dos acordos
Imposição dos acordos
Acordos de conveniência
Ausência paterna nos círculos
Ineficácia da proposta restaurativa/ reincidência de estereótipos atribuídos
Abuso de poder nos círculos
Desconsideração dos princípios da JR mesmo com a presença do professor mediador
Burocracia do trabalho com a JR inviabilizou sua execução
Ineficácia da JR
Mediador não contribui para: a construção de um ambiente harmônico/ e positivo para o processo educativo/ um trabalho preventivo pautado na cultura da paz
Desvirtuamento da função do professor mediador/ ajudante geral
Inserção de um mediador não contribuiu para a escola pensar no seu papel humanizador
Trabalho realizado solitariamente
Faltam tempo e espaço
Falta de envolvimento do coletivo
Excesso de autoridade dos professores e gestores
Falta de imparcialidade nas relações escolares
Intervenções nos conflitos em descompasso com a voluntariedade da JR
Justiça restaurativa reduzida ao incentivo para introdução do diálogo, desprovida de potencial transformador
Práticas restaurativas marcadas por relações abusivas de poder e autoritarismos ou são por elas atravessadas

Continua...



**Quadro 115** – Compilação dos conceitos identificados da 1ª questão com as respectivas ideias centrais (Continuação)

Necessidades	Práticas pedagógicas associadas ao escopo da JR
	Conhecimento e comprometimento individual e coletivo
	Comunidade escolar acreditar que as práticas restaurativas podem ser promissoras
	Permanência da justiça restaurativa
	Justiça restaurativa medida preventiva que deve estar prevista nos documentos oficiais da escola
	Ampliação de cursos de formação
	Medidas a serem implementadas: realização de círculos de acolhimento; discussão e celebração com diferentes grupos de estudantes; familiares, professores, funcionários e equipe gestora para discutir livremente temas que estão presentes no cotidiano e são desencadeadores de violências
	Círculos precisam acolher a pluralidade/ fragilidades para serem eficazes

**Fonte:** elaboração autoral

**Tabela 1** – Quantitativo, por ideia central, dos conceitos iniciais identificados da 1ª questão

<b>Ideia Central</b>	<b>Quantitativo de Categorias</b>
Potencialidades	66
Dificuldade	86
Necessidades	8

Fonte: Produção autoral

**Quadro 116** – Compilação dos conceitos identificados da 2ª questão com as respectivas ideias centrais

<b>Ideias Centrais</b>	<b>Conceitos Identificados</b>
Dificuldades	Implementação tímida
	Desorganização
	Causas adversas: desinteresse da comunidade falta de mobilização e articulação interna e desprofissionalização; desarticulação entre a parceria e a escola
	Práticas restaurativas na escola foram promissoras para poucas pessoas
	Desânimo em relação às práticas restaurativas
	Dificuldade de romper com hábitos, pensamentos e discursos reificantes
	Desencontro entre as vivências docentes e as práticas restaurativas
	Inobservância do perfil do professor para atuar como mediador
	Professores-mediadores não fomentaram o projeto
	Professores-mediadores sobrecarregados e sem parceiros
	Professor-mediador não permanece muito tempo na escola/ falta de vínculo impede a consolidação do projeto
	Falta de envolvimento da escola
	Direção não se empenha/ participação limitada da direção ao envio do professor-mediador ao curso de capacitação
	Maioria dos professores desconhece o projeto
	Dificuldade e desinteresse dos facilitadores na propagação do projeto desdobaram-se na falta de envolvimento da comunidade e no bom resultado dos círculos
	Professor mediador vai de encontro á proposta da justiça restaurativa
	Insensibilidade moral dos professores mediadores
	Ações na escola vão de encontro aos princípios da JR
	Modelo militarizado de convivência
	Escola controladora/papel homogeneizador
Resistência às normas impostas	
Dificuldade de transformar o <i>modus operandi</i>	
Poder visto como ordem e subserviência	
Punição é a forma eficaz de solucionar os conflitos	
Causas da violência estão no indivíduo insubmisso	
Sujeito indócil produz indisciplina e violência	

Continua...

**Quadro 116** – Compilação dos conceitos identificados da 2ª questão com as respectivas ideias centrais (Continuação)

Dificuldades	Documentos não espelham as práticas restaurativas aplicadas na escola
	Professores não compreendem o que é a violência e a indisciplina
	Predomínio da cultura punitiva
	Dificuldades de lidar com o passado/ preponderância da cultura punitiva
	Conhecimento superficial dos alunos acerca do projeto
	Dinâmica própria da escola: falta de planejamento/ pouca difusão na formação docente; culpabilização do outro; desconsideração do contexto dos sujeitos e sobrecarga de trabalho da gestora
	Preconceito em função das subjetividades rurais
	Professores: visão da violência como agressão física
	Ações simbólicas/ exercício do poder
	Alguns alunos banalizam atitudes violentas
	Descontinuidade dos círculos
	Formação quantitativa insuficiente de mediadores
	Faltam: incentivos financeiros /tempo/local apropriado
	Divulgação acerca das características do facilitador
	Professores conhecem precariamente o projeto
	Crença equivocada sobre a origem do conflito
	Intervenção inadequada dos docentes nos conflitos
	Descontinuidade dos círculos restaurativos
	Medidas verticalizadas e violentas da escola quando os conflitos aconteciam
	Relações agressivas entre os alunos
	Relação distante e autoritária entre os professores e os alunos
	Ambiente sociomoral da escola não era cooperativo
	Dificuldade para gestão do projeto e resistência para incorporação dos princípios da JR
	Descompasso entre as ações horizontais/democráticas da escola com as materializações verticalizadas e autoritárias dos seus documentos
	Dados da pesquisa reverberam uma cultura punitiva para se educar
	Percepção rudimentar de professores e alunos em relação aos efeitos da JR na resolução dos conflitos
	Professores se subtraem da responsabilidade de resolver os conflitos
Mentalidade punitiva dos alunos	
Descrédito dos alunos em relação aos professores para resolução dos conflitos	

Continua...

**Quadro 116** – Compilação dos conceitos identificados da 2ª questão com as respectivas ideias centrais (Continuação)

	Institucionalização dos conflitos
	Apatia da escola/ desídia da escola
	Dificuldade da escola de lidar com os conflitos
	Escola reforça o estado beligerante por meio de expulsão, suspensão e/ou transferência de alunos-problema
	Alunos desmotivados e ressentidos/ postura dos professores oscila entre o autoritarismo e a anomia/desordem
	O contexto social do aluno potencializa o seu comportamento nas escolas
	Porte de armas potencializa a violência
	O contexto social do aluno – acesso às armas e às drogas - potencializa o seu comportamento incivilizado na escola
	Rejeição à autoridade do professor provoca comportamentos indisciplinados e violentos
	Estudantes que não se veem acolhidos se sentem injustiçados
	Posturas dos professores na resolução dos conflitos são autoritárias ou anômicas e contribuem para ação/reação de indisciplina/incivilidade ou violência
	Escola estática/problemas continuam/ mudam apenas os sujeitos
	Relações desrespeitosas/incivilidades nas escolas
	Escola produz violência por meio das microviolências
	Escola desconsidera a violência que ela produz
	Escola burocrática
	Descompasso entre documentos e a práticas das escolas
	Escolas preocupadas com o controle, com a disciplina rígida
	Rigidez provoca revolta nos alunos
	Estudantes relatam ambiente caótico / exclusão priva o direito dos alunos a uma educação de qualidade
	Escola arbitrária e punitiva diante de comportamentos indesejados
	Incompreensão das normas pelos alunos
	Normas incompreendidas e não debatidas desencadeavam problemas e conflitos
	Proibições geravam mal-estar e constrangimento
	Escolas desconsideram os acordos documentados
	Instituição escolar está alheia ao processo de humanização
	Ausência dos direitos humanos
	Participação insuficiente para provocar um engajamento

Continua...

**Quadro 116** – Compilação dos conceitos identificados da 2ª questão com as respectivas ideias centrais (Continuação)

Posturas Positivas	Enfrentamento positivo da escola diante dos conflitos
	Propagação do trabalho/ações afirmativas
	Gestão incorporou o princípio democrático da responsabilização / professor conselheiro
	Envolvimento da gestora apesar da sua equipe não corresponder
	Consequências de uma gestão escolar democrática: sujeitos se sentem acolhidos/ abertura para novas alternativas estruturais
	Gestão cuidadosa permeada pela prática restaurativa
	80% dos alunos não naturalizam conflitos violentos
	Escola faz uso das práticas restaurativas para enfrentar e prevenir os conflitos violentos de bullying
	Busca de qualificação para atuar com os conflitos violentos da escola
	Internalização dos princípios restaurativos
	Alguns profissionais assimilaram a lente restaurativa
	Sensibilidade restaurativa em algumas falas
	Professores entusiasmados e crédulos
	Envolvimento e empolgação da coordenadora
	Fortalecimento individual/ boa convivência escolar/cultivo de sentimentos de inclusão e pertencimento
	Aluno acolhido pratica a solidariedade
	Professores dedicados e vocacionados
	“Professores errantes”: mesmo diante das adversidades e do descaso do estado acreditam na potencialidade da JR e possuem uma postura transformadora
	Escolas receptivas/participaram das atividades/ contribuíram para a legitimação da proposta restaurativa
	Alunos aceitaram e participaram da proposta: passaram a ser facilitadores restaurativos, contribuindo como exemplo para a mudança de paradigma
	Professores se tornaram facilitadores restaurativos/ praticantes da escuta ativa
	Gestores vivenciaram o curso da justiça restaurativa/ diminuíram suas falas de violência/ inseriam nas resoluções de situações de conflitos a prática dos círculos de paz
	Uso das práticas restaurativas: diálogo/escuta; mudanças positivas: redução da evasão escola e dos índices de violência

Continua...

**Quadro 116** – Compilação dos conceitos identificados da 2ª questão com as respectivas ideias centrais (Continuação)

Posturas positivas	Jovens se sentiram acolhidos/ relataram transformação pessoal
	Sentimento de pertencimento à escola/escuta empática/ círculos em movimento: ações itinerantes
	Jovens comprometidos com a reconstrução da paz e legitimação do projeto restaurativo
	Consciência crítica da realidade
	Mudança de valores
	Avaliação do projeto
	Interação entre os envolvidos
	Respeito à dignidade humana
	Enfoque restaurativo plural e equânime
	Práticas restaurativas eficazes/ sujeitos envolvidos
	Sujeitos escolares são assertivos na resolução dos conflitos
	Gestão da escola embora resistente apoia mudanças
	Práticas restaurativas incorporadas preventivamente
	Consequências de uma gestão escolar democrática: sujeitos se sentem acolhidos/ abertura para novas alternativas estruturais

Continua...

**Quadro 116** – Compilação dos conceitos identificados da 2ª questão com as respectivas ideias centrais (Continuação)

Ponderações	Professores: visão da violência como agressão física
	Alunos: visão ampla da violência/ violência simbólica
	Ações concretas
	Ações simbólicas/ exercício do poder
	Positivo quando enfrentado por meio do respeito mútuo e do diálogo
	Conflitos nem sempre conduzem a atos de violência
	<i>Bullying</i> diferente de conflito
	Existência de conflitos violentos que são atos violentos
	Polícia ou justiça são acionadas quando os conflitos se dão fora da escola ou quando a conduta do aluno se enquadrar em uma conduta tipificada como crime
	Hipóteses para condição imposta pelas crianças e adolescentes para não participação dos pais nos círculos: autonomia ou desconforto com a presença dos pais
	Complexidade na prevenção e/ou redução dos conflitos na escola
	Necessidade de adoção de princípios para elaboração de políticas públicas
	Temática da violência deve ser tratada com seriedade a fim de minimizar a sua ocorrência
	Aprendizado demanda bem-estar consigo mesmo
	Aprendizado demanda melhoria nos relacionamentos
	O comportamento nas e às escolas estaria associado ao pertencimento ou não com gangues
	Uso de drogas para consumo não potencializa comportamento refratário às regras da escola
	Cidades de pequeno porte apresentam alunos mais insubmissos às regras da escola
	Cidades de grande porte possuem mais escolas com um público que comete atos infracionais e crimes
	Escolas situadas em bairros possuem uma maior correlação com incivildades, atos infracionais e crimes
	Disciplina e violência são aprendidas
	Violência aprendida se volta contra os outros e contra si mesmo
	Rejeição à autoridade do professor provoca comportamentos indisciplinados e violentos
	Estudantes que não se veem acolhidos se sentem injustiçados
	Posturas dos professores na resolução dos conflitos são autoritárias ou anômicas e contribuem para ação/reação de indisciplina/incivilidade ou violência

Continua...

**Quadro 116** – Compilação dos conceitos identificados da 2ª questão com as respectivas ideias centrais (Continuação)

Ponderações	Comportamento incivilizado não evolui para o ato infracional, porém o ato infracional evolui para o crime
	Violência quase inexistente
	Escola produz violência por meio das microviolências
	Descompasso entre documentos e a práticas das escolas
	Normas incompreendidas e não debatidas desencadeavam problemas e conflitos
	Proibições geravam mal-estar e constrangimento
	Consequências da uniformização de padrões: injustiças; violências e microviolências
	Conflito escolar aparece mediante questões não resolvidas; conflito escolar enseja a violência
	Ausência dos direitos humanos tendo em vista a formação técnica e despolitizada dos professores
	Jovens comprometidos com a reconstrução da paz e legitimação do projeto restaurativo
	Participação insuficiente para provocar um engajamento

Fonte: Produção autoral

**Tabela 2** – Quantitativo, por ideia central, dos conceitos iniciais identificados da 2ª questão

Ideia Central	Quantitativo de Categorias
Dificuldades	102
Postura Positiva	33
Ponderações	51

Fonte: Produção autoral



**Quadro 117** – Compilação dos conceitos identificados da 3ª questão com a respectiva ideia central

<b>Ideias Centrais</b>	<b>Conceitos Iniciais</b>
Ações Indicadas	Publicização dos círculos restaurativos para pacificação de conflitos
	Divulgação das potencialidades do projeto
	Divulgação da JR/ inserção como diretriz escolar/ criação de um projeto político pedagógico restaurativo que alicerce as formações de profissionais e o próprio modelo organizacional de outras escolas
	Escolas devem trabalhar em rede
	Conhecimento da temática
	Inclusão dos círculos restaurativos no projeto político pedagógico das escolas
	Necessidade dos professores conhecerem as prescrições das normatizações da escola
	Justiça restaurativa medida preventiva que deve estar prevista nos documentos oficiais da escola
	Ampliação de cursos de formação
	Medidas a serem implementadas: realização de círculos de acolhimento; discussão e celebração com diferentes grupos de estudantes; familiares, professores, funcionários e equipe gestora para discutir livremente temas que estão presentes no cotidiano e são desencadeadores de violências
	Reuniões de equipe para refletir sobre as fragilidades e as necessidades da escola
	Gestores precisam fomentar o debate com a comunidade a fim de construir estratégias para minimizar as violências escolares
	Políticas sociais: redução das desigualdades; diálogo familiar com vistas aos esclarecimentos sobre as consequências do consumo de drogas; práticas de redução de estereótipos relacionados aos atos infracionais e discussão sobre a atual disponibilidade das armas
	Escola: rever seu lugar na sociedade articular o trabalho em rede
	Conhecimento do que vem a ser o bullying como forma de preveni-lo
	Exercício contínuo das mediações nas escolas como elixir para repercussão em outras esferas da sociedade
	Criar ambiente de reconhecimento da justiça restaurativa/ implementação da cultura da paz nas salas de aula/ formalizar as práticas restaurativas
	Pesquisas/ estudos e análises contínuas e planejamento
Parcerias com as universidades	

Continua...

**Quadro 117** – Compilação dos conceitos identificados da 3ª questão com a respectiva ideia central (Continuação)

Ações Indicadas	Instituições e governos articuladores de políticas públicas devem alinhar parcerias com as universidades
	A pós-graduação poderia ser uma parceira
	Estabelecimento de parcerias pelas escolas
	Criação de canais com vistas á interação
	Formação continuada sólida dos envolvidos com o projeto
	Projeto pedagógico repleto de valores concernentes à lógica comunitarista
	Círculo para debate acerca das convergências e divergências do que vem a ser violência e conflito
	Capacitações e orientações no ambiente escolar
	Formação continuada
	Trabalho com os profissionais/ catalisar práticas restaurativas
	Divulgação da JR/ inserção como diretriz escolar/ criação de um projeto político pedagógico restaurativo que alicerce as formações de profissionais e o próprio modelo organizacional de outras escolas
	Escolas devem trabalhar em rede
	Conhecimento da temática
	Escola deve motivar e fortalecer os vínculos que semeiam as práticas da justiça restaurativa
	Capacitação docente
	Necessidade de acompanhamento dos formadores
	Envolvimento de todo o corpo educativo em todas as fases de implantação do projeto
	Contratação de um psicólogo escolar
	Necessidade dos professores conhecerem as prescrições das normatizações da escola
	Necessidade de procedimentos sofisticados
	Corresponsabilização comunitária e responsabilização estatal pelo estado de violência
	Necessidade de políticas públicas eficazes
	Necessidade de pesquisas para levantamento do que ocorre nas escolas
	Nomear as violências como elas se apresentam
	Escola de qualidade: medida necessária, urgente e protetiva
	Órgãos governamentais devem focar na prevenção primária da violência
Permanência da justiça restaurativa	
Justiça restaurativa medida preventiva que deve estar prevista nos documentos oficiais da escola	

Continua...

**Quadro 117** – Compilação dos conceitos identificados da 3ª questão com a respectiva ideia central (Continuação)

Ações Indicadas	Medidas a serem implementadas: realização de círculos de acolhimento; discussão e celebração com diferentes grupos de estudantes; familiares, professores, funcionários e equipe gestora para discutir livremente temas que estão presentes no cotidiano e são desencadeadores de violências
	Reuniões de equipe para refletir sobre as fragilidades e as necessidades da escola
	Gestores precisam fomentar o debate com a comunidade a fim de construir estratégias para minimizar as violências escolares
	Ajustes
	Investimento
	Capacitação
	Valorização dos facilitadores
	Proporcionar estratégias para o engajamento da vítima
	Necessidade da presença de outras pessoas relacionadas ao conflito
	Investimentos visando à formação dos facilitadores
	Políticas sociais: redução das desigualdades; diálogo familiar com vistas aos esclarecimentos sobre as consequências do consumo de drogas; práticas de redução de estereótipos relacionados aos atos infracionais e discussão sobre a atual disponibilidade das armas
	Intervenções localizadas
	Instituições escolares devem se constituir em instituições democráticas
	Investimento de tempo e de paciência
	Recuperar o espaço de escuta; reorganizar as estratégias; focar no que é essencial para a formação dos indivíduos; observar suas necessidades e reconhecê-los como sujeitos
	Escola: rever seu lugar na sociedade articular o trabalho em rede
	Enfrentamento da violência escolar e no entorno da escola
	Responsabilização da família, estado, sociedade e escola na proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes
	Escola deve: ressignificar a justiça/ retornar o seu significado original; distinguir justiça e igualdade; igualdade e equidade
	Exercício contínuo das mediações nas escolas como elixir para repercussão em outras esferas da sociedade

Continua...

**Quadro 117** – Compilação dos conceitos identificados da 3ª questão com a respectiva ideia central (Continuação)

Ações Indicadas	Participação do corpo administrativo da escola com vistas a solucionar os conflitos de forma acolhedora
	Reformas ou revoluções extrínsecas à escola; reposicionamento das práticas restaurativas no âmbito educacional
	Criar ambiente de reconhecimento da justiça restaurativa/ implementação da cultura da paz nas salas de aula/ formalizar as práticas restaurativas
	Inclusão da comunidade rumo a uma horizontalidade
	Integração com as escolas e a comunidade para plusificar o desenvolvimento local
	Inserção de conteúdos humanizadores na grade curricular
	Pesquisas/ estudos e análises contínuas e planejamento
	Parcerias com as universidades
	Instituições e governos articuladores de políticas públicas devem alinhar parcerias com as universidades
	A pós-graduação poderia ser uma parceira
	Assunção de um papel ativo
	Envolvimento de todos os sujeitos da escola
	Participação ativa da comunidade escolar em todas as etapas do projeto
	Práticas escolares devem possibilitar uma escuta solidária dos estudantes
	Necessidade de vínculo positivo entre os sujeitos da escola
	Postura de resistência ao autoritarismo pode ser exitosa
	Engajamento de todos os sujeitos em práticas democráticas
	Tomada de consciência
	Compreensão holística do que é política
	Adoção dos métodos restaurativos serão eficazes se houver acolhimento dos seus pressupostos que transcenda o discurso
	Mudança de postura das escolas é necessária para a eficácia do projeto
	Refletir sobre as formas de violência que emergem no ambiente escolar
	Envolvimento de toda a comunidade por meio de eventos
Necessidade de acompanhamento dos formadores	
Envolvimento de todo o corpo educativo em todas as fases de implantação do projeto	
Corresponsabilização comunitária e responsabilização estatal pelo estado de violência	
Ajustes	

Continua...

**Quadro 117** – Compilação dos conceitos identificados da 3ª questão com a respectiva ideia central (Continuação)

Ações Indicadas	Proporcionar estratégias para o engajamento da vítima
	Necessidade da presença de outras pessoas relacionadas ao conflito
	Reconstrução da imagem do professor; resgate da autoridade
	Políticas sociais: redução das desigualdades; diálogo familiar com vistas aos esclarecimentos sobre as consequências do consumo de drogas; práticas de redução de estereótipos relacionados aos atos infracionais e discussão sobre a atual disponibilidade das armas
	Solidariedade/ coesão; atenção/vigilância: formação de grupos ilegais e uso de armas na escola
	Reconstrução da imagem das autoridades e das lideranças políticas
	Enfrentamento dos pequenos conflitos mediante visibilidade dos sentimentos que emergem sem retroalimentar a violência
	Construção de um paradigma alicerçado na justiça
	Controle social informal: solidariedade, confiança mútua e expectativas compartilhadas
	Substituir a cultura da guerra para a cultura da paz
	Nova lente e novo paradigma
	Instituições escolares devem se constituir em instituições democráticas
	Visões alternativas fundadas em princípios, experiências compartilhadas
	Observar atenta do comportamento do outro/ sem julgamentos apressados/ escuta de todas as versões
	Investimento de tempo e de paciência
	Recuperar o espaço de escuta; reorganizar as estratégias; focar no que é essencial para a formação dos indivíduos; observar suas necessidades e reconhecê-los como sujeitos
	Incorporação de princípios relacionados à construção de uma nova cultura/relações democráticas/ trabalho coletivo e sistemático
	Professor mediador deve ser a ponte quando da resolução dos comportamentos agressivos e indisciplinados
	Participação do corpo administrativo da escola com vistas a solucionar os conflitos de forma acolhedora
	Reformas ou revoluções extrínsecas á escola; reposicionamento das práticas restaurativas no âmbito educacional
Inclusão da comunidade rumo a uma horizontalidade	
Integração com as escolas e a comunidade para plusificar o desenvolvimento local	

**Fonte:** produção autoral

**Tabela 3** – Quantitativo, por ideia central, dos conceitos iniciais identificados da 3ª questão

<b>Ideia Central</b>	<b>Quantitativo de Categorias</b>
Ações Indicadas	112

Fonte: Produção autoral

**Quadro 118** – Compilação dos conceitos identificados da 4ª questão com a respectiva ideia central

<b>Ideias Centrais</b>	<b>Conceitos Identificados</b>
Reflexões	Publicização dos círculos restaurativos para pacificação de conflitos
	Pensar as relações de violência presentes no contexto faxinal
	O que se considera violência no ambiente escolar
	Como a JR opera como suporte no rompimento de concepções tradicionais sobre o tema
	Refletir sobre a organização escolar
	Problematização acerca da durabilidade do efeito restaurativo
	Problematização das práticas restaurativas
	Garantia da independência, rechaço da imposição e reificação
	Descompasso entre documento que prevê a JR e a execução do programa/ para os estudantes uma convivência harmônica se faz por meio de escuta e autonomia
	<i>Bullying</i> e <i>cyberbullying</i> não são tratados de forma isolada pelas políticas públicas/ existência de políticas públicas de prevenção à violência como um todo
	Potencialização de pesquisas que incentivem os princípios da JR e modifiquem a banalização da violência escolar
	Necessidade da tecnologia social atuar em favor da humanidade
	Envolvimento de toda a sociedade
	Reflexão representa a realidade educacional brasileira
	Pluralidade/solidariedade e comprometimento são apanágios propulsores para uma convivência restaurativa
	Considerando a complexidade dos problemas da violência escolar, necessidade de cooperação, parceria e interação para eficácia do projeto
	Relação entre gestão democrática e a justiça restaurativa
	Pensar as relações de violência presentes no contexto faxinal
	Investimentos e inserção da psicologia como área complementar
	Implementação dos princípios restaurativos
Normatização e atualização de ações coletivas	
Divulgação do conteúdo das ações documentadas	
Atenção aos princípios constitucionais da administração pública	

Continua...

**Quadro 118** – Compilação dos conceitos identificados da 4ª questão com a respectiva ideia central (Continuação)

Reflexões	Aprofundamento da temática; disseminação das ações e acompanhamentos acadêmicos dos métodos de soluções de conflitos
	Como se efetiva uma abordagem restaurativa: escuta empática; acordos baseados na cooperação/na solidariedade a partir do lugar de fala de cada um
	Refletir sobre a organização escolar
	Educar para a paz é dar respostas pacíficas
	Potencialidades da JR
	Investimentos e inserção da psicologia como área complementar
	Implementação dos princípios restaurativos
	Normatização e atualização de ações coletivas
	Divulgação do conteúdo das ações documentadas
	Atenção aos princípios constitucionais da administração pública
	Ensinar transcende conteúdos, demanda a compreensão de vivências, experiências e sentimentos dos estudantes
	Aprofundamento da temática; disseminação das ações e acompanhamentos acadêmicos dos métodos de soluções de conflitos
	Potencial da justiça restaurativa
	Como se efetiva uma abordagem restaurativa: escuta empática; acordos baseados na cooperação/na solidariedade a partir do lugar de fala de cada um
	Círculos da paz contribuem para a valorização da autoestima e promovem a participação de outros atores escolares que passam a ser protagonistas na construção do paradigma restaurativo
Superação de obstáculos é condição para que a JR assume o papel de plusificar o desenvolvimento local	

Fonte: produção autoral

**Tabela 4** – Quantitativo, por ideia central, dos conceitos identificados da 4ª questão

<b>Ideal Central</b>	<b>Quantitativo de Categorias</b>
Reflexões	41

Fonte: Produção autoral

b) Segundo desdobramento da codificação aberta: categorização dos conceitos e incipiente levantamento dos seus fenômenos correspondentes.

Com efeito, pensamos que a compilação acima demonstrada foi necessária, pois nos permitiu: 1) visualizar os conceitos que emergiram das perguntas; 2) identificar os campos semânticos desses conceitos; 3) verificar as repetições dos conceitos; e 4) analisar as ideias centrais com os seus correspondentes conceitos identificados.

Sendo assim, através desse ordenamento, passamos à categorização, por questão, dos conceitos que foram identificados.

Ressaltamos que isso se deu mediante as seguintes atividades: 1) descarte de alguns conceitos redundantes e, conseqüente eleição de uma categoria pertencente ao mesmo grupo semântico desses conceitos; 2) eliminação dos conceitos que se repetiam; e 3) indicação preliminar de fenômenos.

Apesar da integralidade do resultado desse desdobramento se encontrar anexada mediante os apêndices A, B, C e D, deste trabalho, achamos importante apresentar a seguinte exemplificação, para melhor entendimento:

**Quadro 119** – Recorte exemplificativo da(s) atividade(s) realizada (s) no segundo desdobramento da codificação aberta

Pergunta	Conceito	Fenômeno Inicial
1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?	<del>Educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto<sup>16</sup></del>	Potencialidades
	Educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto <sup>17</sup>	
	Círculos eficazes	
	Potencialidade dos círculos restaurativos	
	Subjetividade (...)	Dificuldades
	<del>Círculos não seguem a proposta da justiça restaurativa<sup>18</sup></del>	
	<del>Círculos não focam os objetivos reais do encontro<sup>19</sup></del>	
Círculos não estimulam a autonomia <sup>20</sup> (...)		

Fonte: Produção autoral

<sup>16</sup> Este conceito foi eliminado, por isso encontra-se tachado.

<sup>17</sup> Este conceito foi preservado, por isso encontra-se destacado em verde.

<sup>18</sup> Este conceito foi preservado.

<sup>19</sup> Este conceito foi eliminado (idem nota 16).

<sup>20</sup> Este conceito foi eliminado (idem nota 16).



**Quadro 120** – Recorte exemplificativo da(s) atividade (s) realizada (s) no segundo desdobramento da codificação aberta

<b>Conceitos Identificados no Primeiro Desdobramento:</b>	<b>Categorias Representativas do Segundo Desdobramento:</b>
<p>a.1) Educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto;</p> <p>a.2) Educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto</p> <p>b.1) Círculos não seguem a proposta da justiça restaurativa</p> <p>b.2) Círculos não focam os objetivos reais do encontro</p> <p>b.3) Círculos não estimulam a autonomia.</p>	<p>a) Educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto (por conta da repetição eliminamos um conceito);</p> <p>b) Círculos não seguem a proposta da justiça restaurativa. (essa categoria representa as demais)</p>

Fonte: Produção autoral

**Quadro 121** – Recorte exemplificativo do resultado do segundo desdobramento da codificação aberta

<b>Pergunta</b>	<b>Conceito</b>	<b>Fenômeno Inicial</b>
1) O que a informante registrou, nas considerações finais, sobre a justiça restaurativa?	Educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto; Círculos eficazes;	Potencialidade
	Potencialidade dos círculos restaurativos;	
	Subjetividade; (...)	
	Círculos não seguem a proposta da justiça restaurativa (...)	Dificuldades

Fonte: Produção autoral

Como pode ser observado no quadro 121, tendo em vista a repetição do conceito “educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto”, eliminamos a duplicidade.

Em relação aos conceitos “círculos não seguem a proposta da justiça restaurativa”; “círculos não focam os objetivos reais do encontro” e “círculos não estimulam a autonomia”,

conservamos o primeiro conceito – “círculos não seguem a proposta da justiça restaurativa” – já que as ações “não estimular a autonomia” e “não focar os objetivos reais do encontro” são espécies de “não seguir a proposta da justiça restaurativa”.

Registramos que, concomitantemente a essa atividade, analisávamos as ideias centrais representativas das categorias, com o fim de identificar os seus respectivos fenômenos.

Quando da nossa análise, achamos oportuno repetir as ideias centrais, nomeadas no primeiro desdobramento, como os nossos fenômenos iniciais, já que elas são capituláveis às categorizações identificadas.

Lembremos que Strauss e Corbin (2008, p. 105) assim nos ensinam sobre o objetivo dos fenômenos:

O objetivo por trás da nomeação de fenômenos é permitir aos pesquisadores agrupar fatos, acontecimentos e objetos similares sob um tópico ou uma classificação comum. Embora fatos ou acontecimentos possam ser elementos distintos, o fato de compartilharem características comuns ou significados relacionados permite que sejam agrupados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 105).

Como resultado dessa atividade, compartilhamos os fenômenos iniciais nomeados e o quantitativo das suas categorias representativas, após conclusão desse segundo desdobramento.

Ressaltamos que a redução das categorias se deu em mais ou menos 40%.

**Tabela 5** – Quantitativo, por fenômenos iniciais, da redução das categorias da 1ª questão

<b>Ideia Central</b>	<b>Quantitativo de Categorias</b>
Potencialidades	34
Dificuldades	46
Necessidades	8

**Fonte:** Produção autoral

**Tabela 6** – Quantitativo, por fenômenos iniciais, da redução das categorias da 2ª questão

<b>Ideia Central</b>	<b>Quantitativo de Categorias</b>
Dificuldades	49
Postura Positiva	17
Ponderações	26

**Fonte:** Produção autoral

**Tabela 7** – Quantitativo, por fenômeno inicial, da redução das categorias das categorias da 3ª questão

<b>Ideia Central</b>	<b>Quantitativo de Categorias</b>
Ações Indicadas	52

Fonte: Produção autoral

**Tabela 8** – Quantitativo, por fenômeno inicial, da redução das categorias da 4ª questão

<b>Ideia Central</b>	<b>Quantitativo de Categorias</b>
Reflexões	15

Fonte: Produção autoral

Cabe-nos, agora, analisar os fenômenos nomeados, por questão.

Relembramos que, na 1ª questão, identificamos três fenômenos, quais sejam, potencialidades, dificuldades e necessidades.

Tendo em vista esse desafio, informamos que, quando da nossa indicação do fenômeno inicial “dificuldades”, assim o elegemos, porquanto consignamos que ele representa as causas que os nossos pesquisados apresentaram como: a) aquilo que fragilizou um desenvolvimento a contento da justiça restaurativa na escola; e b) aquilo que impediu a credibilidade da justiça restaurativa na escola e, por consequência, aquilo que pode impedir que a educação seja restaurativa.

Nesses termos, categorizações do tipo: “condução inadequada dos círculos restaurativos”; “inobservância dos princípios da JR pelo professor mediador”; “desvirtuamento das práticas restaurativas”; “diálogo frágil e/ou inexistente porque permeado por autoritarismos, interrupções, controles etc.”; “dificuldades com as técnicas da justiça restaurativa”; “falta de perfil do mediador”; “escola arbitrária, punitiva e alheia aos direitos humanos”; “professores céticos e cansados” etc. são agrupamentos do fenômeno inicial “dificuldades”, já que, no nosso sentir, representam as espécies representativas dessa ideia central.

Por sua vez, nomeamos o fenômeno “potencialidades”, pois vislumbramos que ele indica como o projeto mobilizou, positivamente, a escola. Isso porque muitos pesquisados ponderaram que as práticas restaurativas favoreceram, por exemplo, a “resolução dos conflitos” que surgiam, a “cooperação” e a “apreensão dos seus valores”.

Elaboramos que tais reflexões apresentadas são ilustrativas de que ações calcadas na escuta e na cooperação favorecem a “Educação Restaurativa”.

Diante desse contexto, repise-se, refletimos que categorias como “escuta”, “cooperação” e “apreensão de valores” são espécies, de acordo com a nossa elaboração, que representam o fenômeno inicial “potencialidades”.

No que se refere ao último fenômeno nomeado da 1ª questão, qual seja, “necessidades”, analisamos que ele revela que categorias como “ampliação de cursos de formação”; “permanência da justiça restaurativa”; “justiça restaurativa medida preventiva que deve estar prevista nos documentos oficiais da escola” etc. impõem fazeres necessários para um desenvolvimento eficaz da justiça restaurativa na escola e, conseqüentemente, para a “Educação Restaurativa”. Por isso que intitulamos esse fenômeno como “necessidades”.

Na questão 02, conforme já compartilhamos no quadro 121, identificamos estes fenômenos representativos das categorizações: “dificuldades”, “postura positiva” e “ponderações”.

O primeiro fenômeno, também rotulado por “dificuldades”, representa o envolvimento obstaculizante da escola com o projeto, tais como: “inobservância do perfil do mediador”; “falta de cooperação dos envolvidos”; “desconhecimento do projeto” etc.

Analisamos, ainda, que esse fenômeno sinaliza alguns desajustes da escola quando da implementação de projetos como a “justiça restaurativa”.

Chamamos a atenção para o fato de que tanto na 1ª questão quanto na 2ª questão, os informantes descrevem quais fazeres e/ou quais desfazerem contribuíram para a eficácia da justiça restaurativa nas escolas. Todos esses fazeres e/ou desfazerem dizem muito sobre a postura de todos os envolvidos.

Em relação ao segundo fenômeno inicial dessa questão – “postura positiva” – assim o nomeamos porque acreditamos que a significação presente nele é representativa de todas as categorias exemplificativas das receptividades e da adesão dos alunos, professores e gestores das escolas.

Vislumbramos, também, que ele demarca a ideia de como os sujeitos cooperadores podem permitir a concepção da Educação Restaurativa.

Finalmente, no que se refere ao terceiro fenômeno da segunda questão, qual seja, “ponderações”, tivemos sinalizações de que as categorias relacionadas às seguintes análises: 1) percepções dos professores acerca das causas que impedem a apreensão dos direitos humanos na escola; 2) razões que o pesquisado atribui à eficácia da JR na escola e/ou 3) reflexões sobre o que ocasionou a falta de engajamento da comunidade estudantil, quando da implementação da JR, representam, ou melhor, são espécies desse fenômeno inicial que chamamos como “ponderações”.

Na terceira questão, cujo objetivo foi captar quais as recomendações que os pesquisados sugeriram, nas suas considerações finais, tendo em vista os resultados das pesquisas que eles fizeram, categorizamos muitos conceitos que refletiam sugestões de políticas educacionais que

podem possibilitar “o desenvolvimento humano”, a “adoção de práticas perenes e acolhedoras” etc.

Logo, consideramos que esses registros sinalizam alguns tipos de “ações indicadas” que precisam ser adotadas para a educação que temos denominado como restaurativa.

Finalmente, mediante a nossa quarta questão, que objetivou a captação do pensamento do pesquisado, formalizado no último parágrafo da sua pesquisa, tivemos a indicação de nomear o fenômeno “reflexões”, porque os pesquisados elaboraram diversas análises –recapitulação do resultado da pesquisa, citação, contribuição da pesquisa, recomendação etc. - tendo em vista os resultados das suas investigações.

Nesse contexto, compreendemos que todas elas são representativas do fenômeno eleito.

Diante do exposto, consideramos que, certamente, outros analistas podem sugerir outras nomeações para esses fenômenos e/ ou podem discordar da quantidade de fenômenos que levantamos. Sem dúvidas, isso é possível. Porém, em que pese essa viabilidade, ponderamos que as intitulações aqui apresentadas não se desviaram do conjunto das categorias. Ademais “novas possibilidades nos fenômenos e classificá-las de uma maneira que outras pessoas nunca tenham pensado antes” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 107), é uma das justificativas para tais análises.

Passemos agora ao nosso último desdobramento da codificação aberta.

c) Terceiro desdobramento da codificação aberta – microanálise.

Como já antecipado, o último desdobramento da nossa codificação aberta é a microanálise.

Informamos que, nessa etapa, o nosso desafio é a redução das categorias por meio das seguintes atividades: 1) reenquadramento das categorias do segundo desdobramento, a nível de propriedades e de dimensões, tendo em vista os seus potenciais significativos; e 2) reenquadramento das categorias em subcategorias tendo em vista as suas especificidades.

Para executar essa tarefa, inicialmente, tivemos de realizar os seguintes procedimentos: 1) reunir todas as categorias sem identificação das questões; 2) concomitante a isso, vimos a necessidade de redução dos oito fenômenos levantados; e 3) reenquadramento dos fenômenos às respectivas categorias compiladas.

Registramos que tais procedimentos não foram realizados sequencialmente e que o nosso retorno aos desdobramentos anteriores foi inevitável, pois vimos a necessidade de alguns ajustes das categorias, seja mediante a eliminação de repetições, seja mediante reenquadramento a outro fenômeno.

Simultaneamente a essa atividade, conforme já antecipado, reduzimos os nossos fenômenos que passaram a ter a seguinte representatividade: a) potencialidades + posturas positivas = “potencialidades”; b) dificuldades + dificuldades = “dificuldades”; c) necessidades + ações indicadas = “ações necessárias” e d) ponderações + reflexões = “reflexões”.

Mesmo correndo o risco de ser enfadonhos, justificamos que o fenômeno “potencialidades” passou a representar, também, o fenômeno “posturas positivas” porquanto para além de dizer o quão positivamente a justiça restaurativa mobilizou as escolas, ele também diz como se deu o envolvimento dos sujeitos das escolas às práticas restaurativas.

Em relação ao fenômeno “dificuldades”, ponderamos que ele representa não apenas os óbices enfrentados pelas escolas, mas, também, os óbices das escolas quando da aplicação do projeto. Para além disso, justificamos que ele simboliza muito bem as dificuldades que a JR encontrou quando do seu desenvolvimento nas escolas.

Ponderamos, ainda, que o fenômeno “ações necessárias” que substitui os fenômenos “necessidades” e “ações indicadas” vocaliza as categorias relacionadas às medidas que precisam ser adotadas para fomentar a Educação Restaurativa.

Finalmente, justificamos que o fenômeno “reflexões” conota todas as ponderações vocalizadas pelos pesquisados e pode ser, sem embargo, o seu substituto.

Socializada essa análise, impõe-se, ainda, uma demonstração de como desenvolvemos a microanálise.

Assim como no nosso desdobramento anterior, a integridade dos quadros referentes a esse procedimento encontra-se nos apêndices E, F, G e H deste trabalho.

**Quadro 122** – Recorte exemplificativo da (s) atividade(s) realizada (s) no terceiro desdobramento da codificação aberta

Fenômeno Inicial Correspondente	Categorias Iniciais
Dificuldades	Acordos sendo monopolizados pelos professores;
	Descrença nas práticas restaurativas (...)
	a.1) Não empoderam os sujeitos; <sup>21</sup>
	a.2) não preparam os sujeitos para os agonismos inerentes à esfera pública/ exercida com base no controle/ retroalimentam a violência;
	a) Práticas restaurativas marcadas por relações abusivas de poder e a.3) autoritarismos ou são por elas atravessadas;
	a.s.1) Condução inadequada dos círculos restaurativos, inobservância dos princípios pelo professor mediado;
	a.s) Abuso de poder nos círculos; a.s.2) Círculos não seguem a proposta da justiça restaurativa.

Fonte: Produção autoral

**Quadro 123** – Recorte exemplificativo da (s) atividade(s) realizada (s) no terceiro desdobramento da codificação aberta

Fenômeno Inicial Correspondente	Categorias Iniciais
Dificuldades	b) Ações na escola vão de encontro aos princípios da JR;
	Desânimo em relação às práticas restaurativas
	Dificuldade de romper com hábitos, pensamentos e discursos reificantes

Fonte: Produção autoral.

<sup>21</sup> Os destaques em verde e em amarelo representam as categorias que foram transformadas

**Quadro 124** – Recorte exemplificativo do resultado do terceiro desdobramento da codificação aberta

Fenômenos nomeados	Categorias	Propriedades	Dimensões	Subcategorias	Propriedades	Dimensões
<b>Dificuldades</b>	Acordos sendo monopolizados pelos professores	Princípios da justiça restaurativa prejudicados;				
	a) Práticas restaurativas marcadas por relações abusivas de poder	a.1) não empoderam os sujeitos;  a.2) Não preparam os sujeitos para os agonismos inerentes à esfera pública;	Retroalimentam a violência; a.3) Autoritarismos;	a.s) Abuso de poder nos círculos	a.s.1) Condução inadequada dos círculos  Princípios são desrespeitados;	a.s.2) círculos não seguem proposta da JR;
	b) Ações na escola vão de encontro aos princípios da JR					

Fonte: Produção autoral.



**Quadro 125** – Primeiro memorando explicativo do terceiro desdobramento da codificação aberta

**Memorando explicativo:**

Conforme se observa, os dois primeiros recortes se referem ao nosso segundo desdobramento. Relembramos que nele compilamos as categorias, após as devidas reduções, de acordo com as perguntas realizadas para os nossos informantes.

Apresentamos essa memória com o fim de demonstrar como foi engendrada a nossa microanálise.

**Fonte:** Produção autoral

Sublinhamos que o quadro 124 representa um exemplo do resultado dessa terceira etapa – microanálise – da codificação aberta.

O que fizemos? Utilizamos as categorias e os fenômenos do nosso segundo desdobramento.

Como procedemos? a) reunimos os fenômenos “dificuldades” da 1ª questão e o fenômeno “dificuldades” da 2ª questão cujo resultado foi a nomeação do fenômeno “dificuldades”; b) compilamos todas as categorias dessas duas questões em um único quadro; c) mediante a análise dos potenciais significativos das categorias, as reenquadramos ou em termos de propriedades; ou em termos de dimensões; ou em subcategorias; ou as conservamos como categorias.

Isso se deu através da seguinte elaboração:

a) Conservação da categoria “práticas restaurativas marcadas por relações abusivas de poder”; a.1) não empoderam os sujeitos – característica desse tipo de prática, nesse contexto passou a funcionar como propriedade; a.2) “não preparam os sujeitos para os agonismos inerentes à esfera pública” – característica desse tipo de prática, nesse contexto, também, passou a funcionar como propriedade; a.3) “autoritarismo” – como se dá a dimensão dessa prática (dimensão da categoria “práticas restaurativas” marcadas por relações abusivas de poder); a.s) “abuso de poder nos círculos” – fracionamento/especificação da categoria” práticas restaurativas marcadas por relações abusivas de poder”, logo, nesse contexto, transformou-se em subcategoria de “práticas restaurativas”; a.s.1) “condução inadequada dos círculos” – é uma propriedade/característica dos círculos marcados pelo abuso de poder; e, a.s.2) “círculos não seguem a proposta da JR” é uma dimensão desse tipo de condução inadequada”.

b) Conservação da categoria “ações da escola vão de encontro aos princípios da JR”.

**Quadro 126** – Recorte exemplificativo dos códigos utilizados para a nomeação das transformações das categorias

Fenômeno nomeado	Categorias	Propriedade	Dimensão	Subcategoria	Propriedade	Dimensão
<b>Dificuldades</b>	a	a.1 a.2	a.3	a.s	a.s.1	a.s.2
	b					

**Fonte:** Produção autoral

Finalizada esta última etapa da codificação aberta, passamos à materialização da codificação axial. Dizemos materialização porque era impossível fazer a microanálise sem vislumbrar a forma pela qual as categorias se relacionavam.

#### 4.2.3 Codificação Axial – produção e análise dos dados

**Quadro 127** – Primeiro memorando explicativo da codificação axial

**Memorando explicativo:**

Etapa cujo objetivo é o reagrupamento dos dados, mediante interação das categorias com os seguintes fracionamentos: as suas propriedades e as suas dimensões e, também, com as subcategorias e as suas propriedades e as suas dimensões.

Modelo paradigmático marcado pela indicação das condições/ações/interações e consequências orienta essa articulação.

Essa etapa e a anterior não são sequenciais.

**Fonte:** Produção autoral

Nesta etapa, tivemos como desafio reagrupar as categorias com os seus respectivos desdobramentos – propriedades; dimensões; subcategorias; propriedades e dimensões das subcategorias – objetivando demonstrar as suas relações e proporcionar uma explicação coerente.

Como já antecipado, em outra seção, para esta análise usamos um esquema organizacional denominado por Strauss e Corbin (2008) de paradigma. A respeito do esquema organizacional, os referidos autores afirmam que ele “não é nada além de uma perspectiva

assumida em relação aos dados, outro ponto de vista analítico que ajuda a reunir e a ordenar os dados sistematicamente, de forma que estrutura e processo sejam integrados” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 128).

Informamos que, quando do desenvolvimento dessa etapa, vimos que as categorias do fenômeno “reflexões” poderiam ser absorvidas e/ou eliminadas, em função da repetição e redundância semântica, aos outros três fenômenos, quais sejam: “dificuldades”, “potencialidades” e “ações necessárias”. Por isso, “fundimos” o fenômeno “reflexões” aos fenômenos “dificuldades”, “potencialidades” e “ações necessárias”.

Sendo assim, mediante a nossa análise e tendo como base o modelo paradigmático, em cada fenômeno, analisamos as seguintes indicações: a) condições – dizem respeito a categorias explicativas, materializadas mediante respostas ao uso de interrogativos como, por exemplo, “por que”, “onde”, “de que forma” e “quando”; b) ações/interações – referem-se às categorias representativas de “como” ou “os meios pelos quais” houve a materialização daquela categoria manifestada nas condições; e c) consequências – externalizam os resultado ou à falta dos resultados previstos ou reais das ações/interações.

Ressaltamos que, como dizem Strauss e Corbin (2008), as duas primeiras – condições e ações/ interações – estão intrinsecamente conectadas e nos informam, através das categorias identificadas, a contextualização do fenômeno em questão juntamente com os meios pelo quais ele se manifestou. Ambas representam, respectivamente, estrutura e processo.

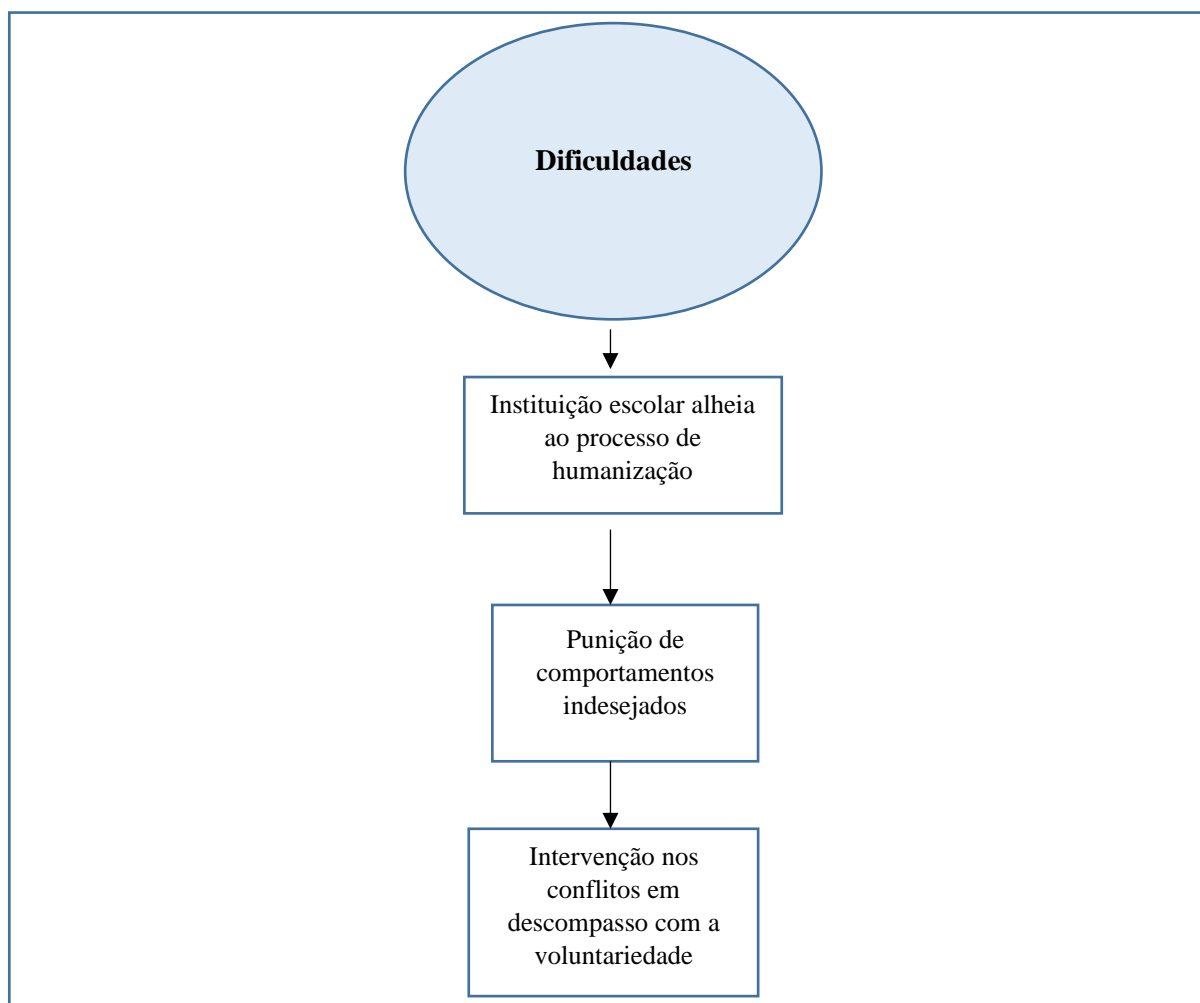
Em se tratando de processo e estrutura, Strauss e Corbin (2008, p. 127) fazem a consideração a seguir:

processo e estrutura estão intrinsecamente ligados [...]. Se alguém estuda somente estrutura, descobre por que, mas não como certos fatos acontecem. Se estuda apenas processo, entende como pessoas agem/interagem, mas, não o porquê. É necessário estudar estrutura e processo para capturar a dinâmica e a natureza evolutiva dos fatos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 127).

Nesses termos, compartilhamos, a seguir, um recorte da nossa análise, mediante a socialização dos diagramas representativos de cada fenômeno. Informamos que a integridade de cada diagrama se encontra inserta nos apêndices I, J e K.

Registramos ainda que, em algumas integrações, não conseguimos fazer articulações tão precisas entre as categorias como as demonstradas abaixo, todavia isso é previsível já que como pensam Strauss e Corbin (2008, p. 140) “embora útil, o paradigma nunca deve ser usado de forma rígida; caso contrário, ele se torna o fim, e não o meio”.

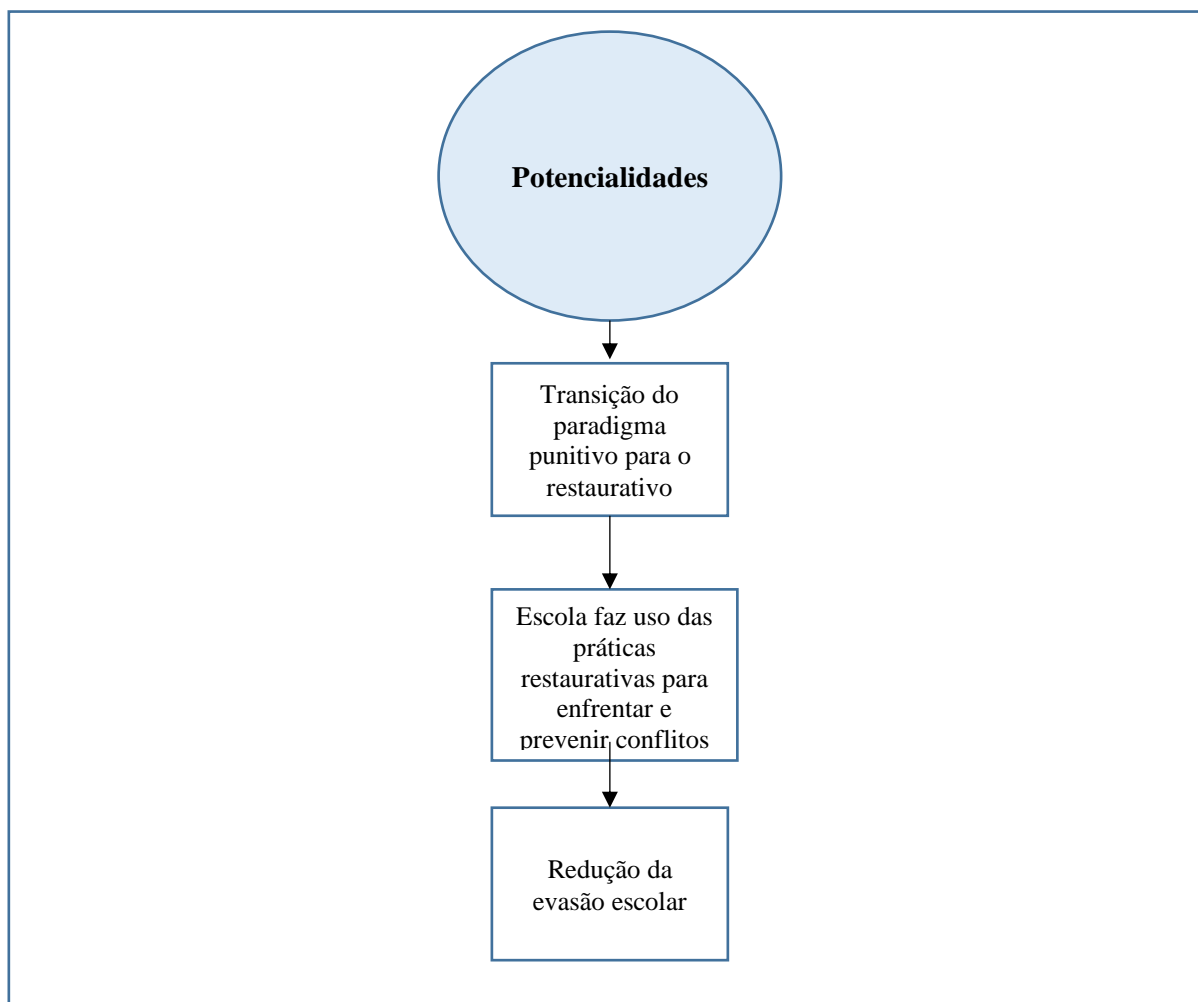
**Fluxograma 1** – Recorte do diagrama representativo do fenômeno “dificuldades” da codificação



**Fonte:** Produção autoral

Esclarecemos que, por meio desse recorte das categorias representativas do fenômeno “dificuldades”, uma das razões que explica o seu aparecimento é a categoria “instituição escolar alheia ao processo de humanização”, sendo que a categoria “punição de comportamentos indesejados” materializa a forma pela qual isso se manifesta. Temos ainda a categoria “intervenção nos conflitos em descompasso com a voluntariedade” que indica o resultado, isto é, a consequência desse tipo de ação.

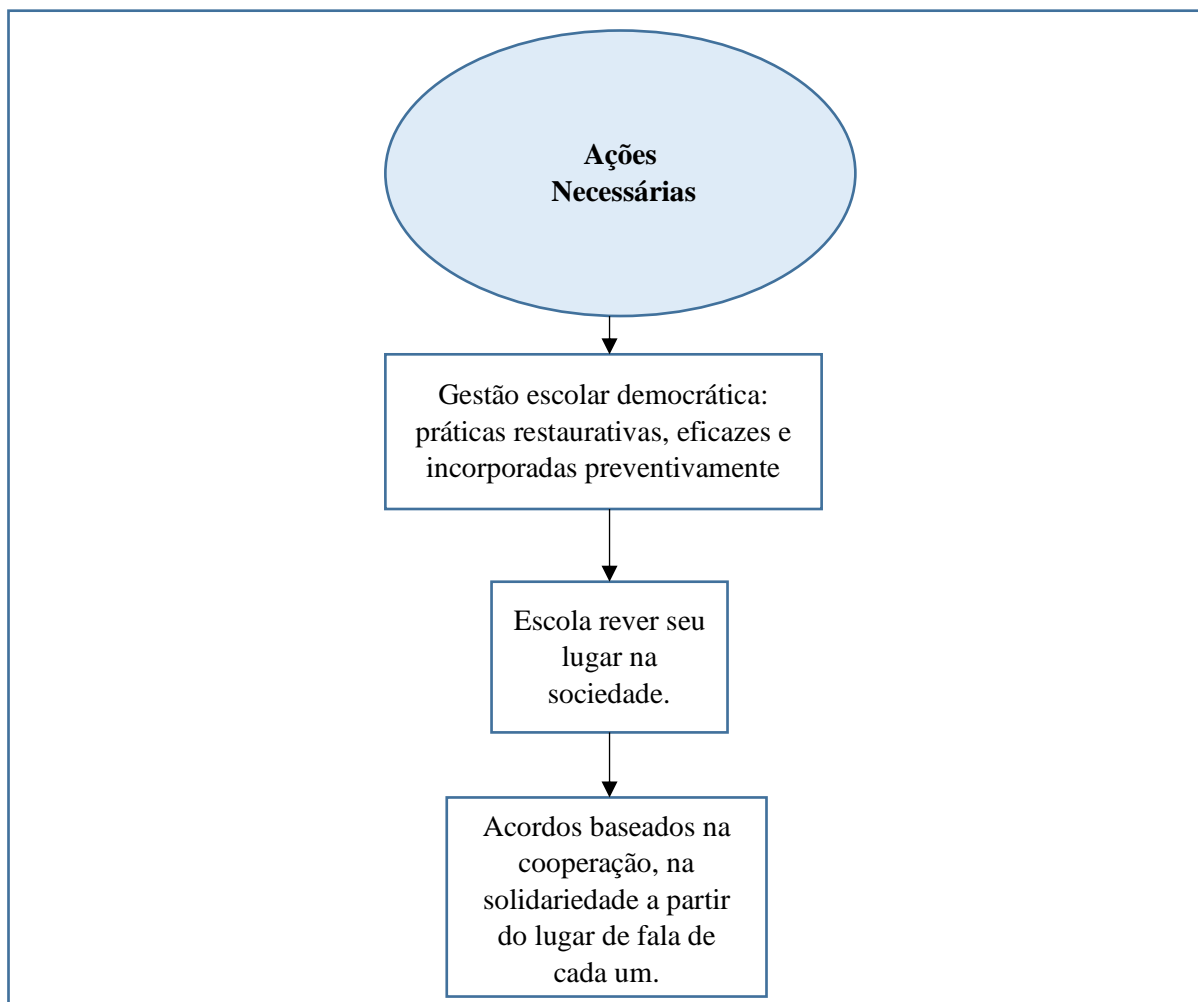
**Fluxograma 2** – Recorte do diagrama representativo do fenômeno “potencialidades” da codificação axial



**Fonte:** Produção autoral

Em relação ao fenômeno “potencialidades”, analisamos que a categoria “transição do paradigma punitivo para o restaurativo” justifica o seu aparecimento; por sua vez, a categoria “escola faz uso da prática restaurativa para enfrentar e prevenir conflitos violentos de *bullying*” é representativa das ações desenvolvidas pelas escolas que chancelam as suas potencialidades quando da implementação do projeto da justiça restaurativa e, por conseguinte, as suas permeabilidades para a Educação Restaurativa. Essa organicidade ainda nos permite ponderar que a “redução da evasão escolar” é um dos resultados esperados quando se utiliza esse tipo de ação.

**Fluxograma 3** – Recorte do diagrama representativo do fenômeno “ações necessárias” da codificação axial



**Fonte:** Produção autoral

Finalmente, quando da análise do fenômeno “ações necessárias”, vimos que a categoria “gestão escolar democrática: práticas restaurativas eficazes e incorporadas preventivamente” representa uma justificativa da necessidade desse fazer para ser materializada a gestão escolar democrática. A categoria “escola rever seu lugar na sociedade” representa o como, ou seja, o que é necessário a escola fazer para se consolidar a gestão democrática. Por sua vez, a categoria “acordos baseados na cooperação, na solidariedade a partir do lugar de fala de cada um” representa o resultado que pode ser vislumbrado através desse tipo de ação.

**Quadro 128** – Segundo memorando explicativo da codificação axial**Memorando:**

Simultaneamente a essa análise já conseguíamos vislumbrar o nosso esquema teórico que responde esta nossa questão de pesquisa: quando da implementação da justiça restaurativa na educação básica, quais categorias podem ser representativas de uma teoria substantiva que aborde a Educação restaurativa?

Ademais vemos que essas codificações têm nos permitido alcançar um dos nossos objetivos específicos, relembremos: desenvolver categorias centrais que servem para a formulação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa.

**Fonte:** Produção autoral

Finalizada esta análise, passamos para a nossa última etapa das codificações, ou seja, a codificação seletiva/integrativa.

**4.2.4 Codificação Seletiva/Integrativa – produção e análise dos dados**

Considerando, como já exposto, que nesta etapa temos que reunir os dados a fim de integrá-los e refiná-los, informamos que, ao fazer essas atividades, ou seja, reunião, integração e refinamento dos dados produzidos na codificação axial vimos o seguinte:

1) Dos três fenômenos levantados, a categoria central “potencialidades” tem uma força representativa para articular as demais categorias e, por conseguinte, nos possibilitar um desenho representativo/explicativo/ordenado/ do nosso problema de questão.

2) Ponderamos ainda que, embora o quantitativo de categorias e subcategorias argumentativas do fenômeno “dificuldades” tenha sido maior do que o quantitativo das categorias e das subcategorias do fenômeno “potencialidades”, as articulações e as progressões advindas da sua tessitura nos possibilitam um esquema mais coerente e denso.

3) Elaboramos, também, que, após os necessários refinamentos das categorias e das subcategorias dos fenômenos “dificuldades” e “ações necessárias”, quando fazíamos as incorporações ao esquema teórico da categoria “potencialidades”, vislumbrávamos uma maior consistência e os dados se integravam de uma forma lógica e espontânea. Isso, por conseguinte, teve como desdobramento uma maior profundidade e um maior poder explanatório do esquema teórico que estava emergindo.

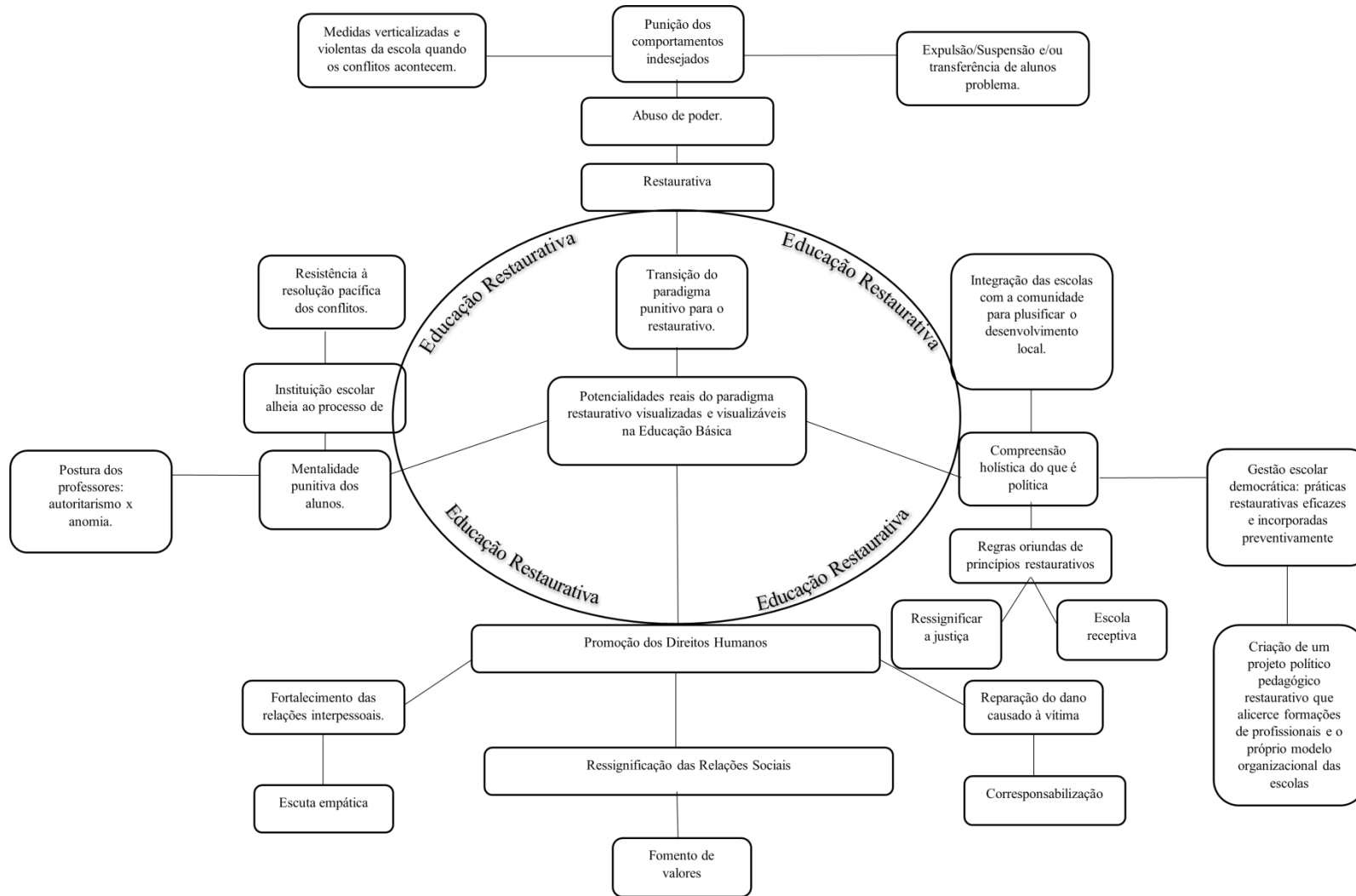
4) Ademais, muitas “sugestões” advindas da categoria “ações necessárias”, quando comparadas aos fazeres caracterizadores do fenômeno “potencialidades”, não se sustentavam tendo em vista que já tinham sido experienciadas/vivenciadas, logo, foram descartadas.

5) Outrossim, muitos óbices enfrentados quando da implementação da justiça restaurativa nas escolas e/ou muitas oposições das escolas, também, quando comparadas às categorias representativas das “potencialidades” das escolas não eram tão representativas ou não mais se sustentavam.

É necessário registrar que todas essas ações foram simultaneamente desenvolvidas mediante o nosso reiterado retorno aos dados elaborados quando das codificações e, também, aos dados “brutos” do primeiro desdobramento da codificação aberta. Logo, esses movimentos nos permitiram a consolidação dos processos de saturação teórica e, conseqüentemente, a validação do esquema teórico abaixo compartilhado.



**Fluxograma 4 – Esquema Teórico da Teoria Substantiva sobre a Educação Restaurativa**



Ponderamos que esse esquema teórico, representado por 26 categorias articuladas ao fenômeno central “Potencialidades reais do paradigma restaurativo visualizadas, e visualizáveis na Educação Básica”, permite-nos dizer que a Educação Básica tem potencial para ser/tornar a ser/consolidar-se em uma Educação Restaurativa. Categorias como “escuta empática”, “corresponsabilização”, “escola receptiva” e “fortalecimento das relações interpessoais” foram “didas” pelos nossos informantes quando da implementação da justiça restaurativa na educação básica.

Demarcamos ainda que, considerando esse cenário vivenciando e factível, as escolas podem orquestrar ações que possibilitam a superação de dificuldades, também, materializadas pelos nossos pesquisados, como “abuso de poder”; “punição de comportamentos indesejados” e/ou “exclusão/suspensão e/ou transferência de alunos-problema” sem prejuízo do fomento de políticas verdadeiramente públicas.

Na próxima seção, sob o título “Teoria Substantiva – Educação Restaurativa”, descrevemos a teoria substantiva que emergiu dos nossos dados.

## 5 TEORIA SUBSTANTIVA – EDUCAÇÃO RESTAURATIVA

Refletimos, mediante o esquema aqui apresentado, que o nosso fenômeno central “Potencialidades Reais do Paradigma Restaurativo Visualizadas e Visualizáveis na Educação Básica” demonstra densidade e potencial exploratório o que poderá alicerçar o desenvolvimento de uma teoria formal sobre a Educação Restaurativa”. Essa é a tese que defendemos, afirmando que, mesmo diante das “dificuldades” e das “ações necessárias”, a educação não tem se intimidado e por meio de fazeres éticos e democráticos demarca o seu viés restaurativo.

O nosso esquema teórico revela que a Educação Restaurativa tem potencial para se estabelecer, bem como demonstra que, para isso, faz-se necessária a superação de informações demarcadas através das inúmeras dificuldades vocalizadas pelos nossos informantes. Por outro lado, para se consolidar, deve compartilhar as (co) construções que demonstram toda a potencialidade da educação.

Para além da superação das dificuldades e da revelação das potencialidades, vemos que ações políticas são necessárias. Mas fazeres políticos que pensam a política holisticamente, porque são ações não-casuísticas; são ações políticas desprovidas de interesses mercadológicos; logo, são verdadeiras ações humanas, porque são pensadas, planejadas, construídas, desconstruídas e reconstruídas entre pessoas.

Pereira (2018), na conclusão da sua tese, faz a seguinte afirmação:

consideramos que a ausência de uma cidadania ativa, de uma esfera pública (no sentido arendtiano do termo), e de uma relação com os direitos humanos no Brasil contemporâneo, terminam por comprometer a realização de ações orientadas à justiça restaurativa, sobretudo, na prática escolar, espaço no qual consideramos que elas deveriam ser ensinadas e professadas (PEREIRA, 2018, p. 322).

Através dessas ponderações dos nossos pesquisados, ilustradas por meio dessa citação, é que categorias como “promoção dos DH”; “regras oriundas de princípios restaurativos”; “corresponsabilização” etc. são demarcadas, aqui, como referências para a elaboração desta nossa teoria substantiva e, com certeza, de uma possível teoria formal. Achamos oportuno dizer, também, que todo o esquema apresentado nos motiva a elaborar que por meio da ampliação da lente para o reconhecimento de si e do outro é possível a restauração.

A propósito, os nossos dados nos remetem a pensar que restaurar, muito mais do que “religar” a pessoa que causou algum dano à sua comunidade, é “religar” a pessoa à sua pessoa,

os sujeitos aos seus sentimentos, às suas fragilidades, às suas necessidades, à aprendizagem do autocuidado com o fim de se estabelecer uma autopercepção, uma autocompreensão e, por conseguinte, uma percepção e compreensão do outro. Sem dúvidas, isso levará ao autorrespeito e ao respeito pelo outro. Isso fortalecerá as relações interpessoais e nos permitirá o reconhecimento da nossa condição humana errante, mas, muito mais que errante, permeável à restauração.

Como conclui Araújo (2018):

as práticas restaurativas oportunizaram que as pessoas regulassem-se entre si através da problematização dos sentidos dados aos fatos no Círculo, constituindo numa contribuição ao processo de formação ética dos jovens, pois esse novo significado da justiça foi aprendido através de uma vivência que mostrou em algum sentido “que o homem compreensivo não sabe nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro de modo que não é afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une com o outro, de modo que é afetado com ele e pensa com ele” (GADAMER, 1997, p. 480) (ARAÚJO, 2010 p. 102).

Consignamos que o “fortalecimento das relações interpessoais”, por meio da “escuta empática”, do “diálogo”, do “envolvimento” e da “corresponsabilização” foram ações referendadas por todos os pesquisados que propugnaram como as práticas restaurativas demonstram ser uma abordagem colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos. Elaboramos, ainda, que a “transição do paradigma punitivo para o restaurativo” visualiza-se por superações espontâneas, avessas às abusividades e ao desrespeito pelas subjetividades.

Nosso esquema ilustra que imposições, verticalizações, arbitrariedades e autoritarismos são as várias dimensões de comportamentos abusivos e refratários ao estabelecimento de relações harmônicas. Todas essas ações obstam o diálogo e retroalimentam a violência. Além disso, normas não discutidas e incompreendidas, projetos impostos, desconhecidos não apenas por quem recebe, mas, também, por quem aplica, geram insubmissão e descrença.

Tais efeitos – insubmissão e descrença – foram alguns dos sentires formalizados por nossos pesquisados que experienciaram a implementação das práticas restaurativas calcadas em técnicas, práticas utilitaristas e engessadas.

Essa constatação pode ser ratificada mediante essa citação presente na conclusão de Archangelo (2018):

O estudo apresentou que as regras e normas eram pouco compreendidas pelos estudantes, não eram debatidas, e que muitas vezes o desconhecimento de sua importância nas relações de convivência e a forma como eram cobradas dos estudantes convertiam em problemas, pois as mesmas, ao invés de contribuir com interações e convivências mais harmoniosas, tornavam-se geradoras de problemas e conflitos, já que as proibições presentes nestas regras causavam mal-estar nos alunos e muitas vezes constrangimento, e tudo em nome de educar. Seja na imposição da roupa a ser utilizada, na falta de itens de higiene pessoal para uso coletivo nos 198 banheiros, no controle das necessidades biológicas dos estudantes como a sede, o controle dos esfíncteres. Ou seja, a escola, muito além de ensinar/educar, agia de modo a uniformizar padrões de conduta e de aparências, promovendo injustiças que conseqüentemente produziam a violência ou as microviolências nas escolas (ARCHANGELO, 2018, p. 197-198).

Captamos, também, mediante o nosso esquema teórico, que os fazeres arbitrários reificam algumas dinâmicas nas escolas e das escolas, quais sejam: cultura punitiva; controle; disciplina rígida; homogeneizações; alheamento ao outro; marginalização do outro; desconsideração do outro; culpabilizações; desordem e autoritarismos.

Sem dúvidas, essas ações reverberam a forma pela qual a escola produz a violência e são indicativas do porquê destas reações: 1) por parte dos alunos: comportamentos indisciplinados e violentos; banalização de atitudes violentas; respostas agressivas aos seus colegas e aos professores; mentalidades punitivas; descrença na autoridade dos professores; rejeição às regras e aos projetos etc.; 2) por parte dos professores: ceticismo; incompreensão da indisciplina e da violência; condutas autoritárias ou anômicas; desânimo, desinteresse etc.; 3) por parte dos gestores: burocracia; falta de planejamento; ceticismo; autoritarismos etc.; e 4) por parte da comunidade externa: desinteresse; falta de mobilização; ceticismo etc. Ademais, esses comportamentos são, também, exemplificativos e explicativos do porquê das dinâmicas infrutíferas das práticas restaurativas. Essas condutas nos permitem ainda afirmar o grande fosso entre esses (des) fazeres restaurativos porquanto carentes de princípios e os fazeres restaurativos porquanto alicerçados em princípios.

Esse cenário revelador das dificuldades que demarcam algumas das fragilidades vivenciadas pelas pessoas nos permite, ainda, afirmar que todos os sujeitos formadores e em formação são, igualmente, produtores das violências e vítimas das violências.

As nossas categorias centrais nos dizem que, em muitas escolas, quando da experiência com a JR, as práticas restaurativas ou se deram em contextos marcados por relações abusivas de poder e/ou autoritarismos e/ou foram por eles atravessadas. Práticas que “cessam”, pontualmente, os conflitos, porém não empoderam os sujeitos, “tampouco os

preparam para o agonismo de posições da esfera pública; sendo exercidas com base nos dispositivos de controle, retroalimentam neste lócus a mesma violência que pretendem arrefecer” (PEREIRA, 2018, p. 325).

Todavia, em que pese esse quadro, não como uma forma de dicotomizar as ações, mas como um meio de justificar o nosso fenômeno central – “Potencialidades Reais do Paradigma Restaurativo Visualizadas e Visualizáveis na Educação Básica” – ponderamos que a nossa educação é reveladora de uma base restaurativa. Isso porque, com muito mais vigor, mesmo que em números menores, visualiza-se a exequibilidade da transição do paradigma punitivo para o paradigma restaurativo.

Conforme Cagliari (2014) afirma no resumo da sua tese:

as práticas restaurativas são uma abordagem colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos, sendo, portanto, importante o diálogo e o envolvimento de todas as partes interessadas na determinação da melhor solução ao conflito e à reparação do dano causado, buscando a satisfação da vítima e a inclusão social do agressor. Com isso, poder-se-á verificar que os Círculos Restaurativos apontam para um diálogo produtivo e ressocializador (CAGLIARI, 2014, S/N).

Mudança de comportamentos e a abertura dos envolvidos para experienciar as ações que lhes faziam sair da zona de conforto, ações desestabilizadoras que confrontavam pensamentos e falares naturalizados e tidos como coerentes, mas que, quando recepcionadas, permitiram o fortalecimento das relações interpessoais, a integração da comunidade escolar e a promoção dos Direitos Humanos estão representadas, no nosso esquema, por categorias como, por exemplo, “fomento de valores”; “escuta empática” e “corresponsabilização”.

Dizemos que todas essas ações, verdadeiramente eficazes, por retratarem as “Potencialidades Reais do Paradigma Restaurativo Visualizadas e Visualizáveis na Educação Básica”, traduzem a essência da Educação Restaurativa. Com isso não queremos escamotear as superações já aqui delineadas que precisam ser enfrentadas e nomeadas, nem muito menos as necessárias ações. Com efeito, como pondera Zardo (2020):

Os problemas enfrentados pelo programa “Justiça Restaurativa na Escola” são complexos, mas complexidade não se confunde com impossibilidade. A solução dos entraves existentes requer pesquisa, estudos e análises contínuas, assim como exige organização e planejamento para, pouco a pouco, atacar e resolver cada um dos itens citados. Uma das estratégias para transpor esses obstáculos ou, ao menos, alguns deles, é buscar aliados que contribuam com essas ações e um deles é a universidade. Cabe às instituições e ao governo,

articuladores de políticas públicas, ampliar o acesso e as parcerias com as universidades a fim de que as pesquisas científicas auxiliem técnica e pessoalmente o aprimoramento das ações governamentais, como o programa investigado. A própria pós-graduação pode ser um desses parceiros, pois é hábil em desenvolver pesquisas e estudos sobre indicadores de produtividade e desempenho, assim como auxiliar a informatização e gestão dos dados e suas análises, o que seria possível em um estudo futuro a essa tese, por exemplo (ZARDO, 2020, p. 98).

“Ações necessárias” como as experienciadas exitosamente e que são ilustrativas da ER precisam ser divulgadas; “os autoritarismos”, “as posturas rígidas”, “o abuso de poder”, “as anomias”, “o ceticismo”, “a falta de engajamento”, “as diversas manifestações de violência” etc. precisam ser nomeados e enfrentados; parcerias e estudos sérios são igualmente necessários, enfim, todos esses fazeres devem ser conhecidos e reconhecidos.

A Educação Restaurativa é isso tudo, não é perfeita, mas é gigante para se estabelecer, para se restabelecer, para superar as fragilidades, para mudar posturas e comportamentos que resistem a uma solução pacífica de conflitos e é poderosa para provocar uma compreensão “holística da política”, uma “integração das escolas com a comunidade para plusificar o desenvolvimento local e desenvolver uma “gestão escolar democrática””. E uma “gestão escolar democrática”. Assim, ela se aproxima da Educação Ambiental que é, essencialmente, uma educação para a paz e a resolução de conflitos.

## CONCLUSÃO

Elaborar a conclusão desta pesquisa, impõe-nos enumerar três aspectos que merecem ser considerados, quais sejam: a) análise daquilo que reputamos que foi necessário para o alcance dos nossos objetivos; b) reflexão da resposta de pesquisa que emergiu com um consequente “cotejo” da nossa hipótese e c) aquilo que avistamos como as possíveis contribuições teóricas e sociais de nossa teoria substantiva.

a) Análise do que reputamos que foi necessário para o alcance dos nossos objetivos:

Relembremos que esta pesquisa teve como objetivo geral “explicitar como a análise da relação entre a educação básica e a justiça restaurativa pode potencializar a emergência de referências que servem para a estruturação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa”. Visando alcançar esse objetivo, para além de outros desdobramentos metodológicos, adotou-se como procedimento a Teoria Fundamentada nos Dados – TFD – seguindo a vertente straussiana, o que nos possibilitou investigar, em 15 teses e em 07 dissertações, produzidas no Brasil, durante o período de 2010 – 2021, como se deu a implementação da justiça restaurativa na educação básica.

Consigne-se, ainda, que considerando esse objetivo macro fracionamo-lo em quatro objetivos específicos. O primeiro objetivo específico – refletir sobre alguns aspectos da educação básica e da justiça restaurativa – foi necessário porque nos permitiu explorar, mediante pesquisas em autores clássicos e contemporâneos, concepções e ações políticas sobre estas duas categorias – educação básica e justiça restaurativa. Para a consecução desse objetivo, elaboramos duas seções, quais sejam, “Reflexões sobre a Educação Básica no Brasil: caminhos e descaminhos para a dignidade da pessoa humana” e “Pensando as Políticas Públicas: poder, violência e justiça restaurativa”.

Por meio da seção “Reflexões sobre a Educação Básica no Brasil: caminhos e descaminhos para a dignidade da pessoa humana” fizemos uma análise da educação, através da reflexão de alguns princípios constitucionais e de problematizações de algumas políticas públicas materializadas na LDB e no ECA.

É importante registrar que não apenas essas legislações promoveram o nosso debate, mas, também, algumas publicações clássicas e contemporâneas. Em relação à seção “Pensando as Políticas Públicas: poder, violência e justiça restaurativa”, escolhemos debatê-lo realçando estas três categorias: poder, violência e justiça restaurativa. Assim fizemos, pois, as nossas discussões nos permitiram demarcar as singularidades de cada temática, sem prejuízo de articulá-las às (re) (des) construções políticas. Nessa seção, basilaram as nossas ponderações



não apenas autores clássicos, contemporâneos e legislações, mas, também, algumas teses e dissertações que estiveram sob a nossa análise.

Pensamos estar evidente que, por meio desse recorte, que fizemos, nessas duas seções, não apenas atingimos o nosso primeiro objetivo específico, mas também, mediante absorção das leituras, do diálogo com todos os pesquisadores, das problematizações e da ampliação de nossa lente teórica nos municiamos para a consecução dos demais objetivos específicos e, também, do nosso objetivo geral.

Para o alcance dos nossos segundo e terceiro objetivos específicos – analisar a implementação da justiça restaurativa na educação básica tendo como alicerce o estudo de teses e de dissertações produzidas no Brasil no período de 2010 a 2021 e desenvolver categorias centrais que servem para a formulação da teoria substantiva sobre a educação restaurativa – fizemos, inicialmente, uma densa, criteriosa e consistente pesquisa em 22 qualificadas produções que investigaram a implementação da JR na EB. Pontuamos o quão necessário foi esse exaustivo exame, pois ele, por conseguinte, nos permitiu fazer uma profunda reflexão sobre como se desenvolveram as parcerias entre as escolas e os promotores da JR.

Obviamente que, ao fazer essa análise, apresentada, aqui, através dos 88 memorandos analíticos que seguem cada pergunta de pesquisa dirigida aos nossos informantes, procedemos à consecução do nosso segundo objetivo específico.

Seguindo esse trilhar e considerando o procedimento metodológico adotado nesta pesquisa, simultaneamente às análises, desenvolvíamos e refinávamos as categorias, verificáveis através das codificações aqui formalizadas.

Pontuamos que a sustentação de determinadas categorias como “transição do paradigma punitivo para o restaurativo”; “escuta empática”; “abuso de poder”; “expulsão/suspensão e/ou transferência de alunos-problema”; “compreensão holística do que é política” etc. eram, rigorosamente, validadas e revalidadas através do ir e vir aos nossos dados. Além disso, tais categorias articuladas ao nosso fenômeno central eram, também, analisadas e reanalisadas a fim de se verificar se elas foram compiladas, de acordo com o campo semântico dos fenômenos desenvolvidos – “dificuldades”, “potencialidades” e “ações necessárias”.

Pontuamos que, conforme as nossas codificações, essas três principais categorias levantadas, desde o primeiro desdobramento da codificação aberta, foram se confirmando e se conformando como uma das possibilidades de representação do nosso fenômeno central. Consignamos, ainda, que todas essas ações promoveram o alcance integral desses dois objetivos específicos e, conseqüentemente, nos municiaram para a consecução do nosso objetivo geral.

Tendo em vista este último objetivo específico, “apresentar uma teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa”, importante, inicialmente, sublinhar que as codificações, socializadas por meio da nossa quinta seção, nos guiaram. Convém lembrar que, por meio da TFD, emerge, a partir de um contexto específico, uma teoria aplicada apenas àquele campo investigativo. No caso da presente pesquisa, a teoria que aqui emergiu aplica-se somente à Educação Básica. Nesses termos, dizemos que a nossa teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa, cujo fenômeno representativo é “Potencialidades Reais do Paradigma Restaurativo Visualizadas e Visualizáveis na Educação Básica”, demonstra densidade e potencial exploratório o que poderá alicerçar o desenvolvimento de uma teoria formal sobre a Educação Restaurativa.

Repisamos que considerando os nossos três fenômenos – “dificuldades”, “potencialidades” e “ações necessárias” – que se mantiveram durante todas as codificações, elegemos o fenômeno “potencialidades” como central, tendo em vista a sua força representativa para articular as demais categorias e, por conseguinte, nos possibilitar um desenho explicativo do nosso problema de questão.

Dessa forma, a nossa teoria substantiva se materializou, sendo aqui compartilhada, por meio do esquema teórico apresentado através da codificação seletiva/integrativa, presente na última subseção da quarta seção deste trabalho, e da “narrativa” desse esquema, apresentada na nossa quinta seção.

Face toda essa elaboração reputamos, para além do alcance do nosso quarto objetivo específico, a integralização do nosso objetivo geral. Sendo assim, passemos a refletir sobre o segundo aspecto, qual seja, reflexão sobre a resposta de pesquisa.

b) Reflexão da resposta de pesquisa que emergiu desta pesquisa com um consequente “cotejo” da nossa hipótese:

Em relação à resposta que emergiu dos nossos dados para este nosso problema de pesquisa – “quando da implementação da justiça restaurativa na educação básica, quais categorias podem ser representativas de uma teoria substantiva que aborde a Educação restaurativa?” – temos aqui evidenciado que as categorias “dificuldades” e “ações necessárias” foram articuladas ao nosso fenômeno central “Potencialidades Reais do Paradigma Restaurativo Visualizadas e Visualizáveis na Educação Básica”.

Vemos assim, que mediante a tessitura das 26 categorias, conforme esquema teórico, ao nosso fenômeno central, a educação básica tem potencial para se estabelecer como a Educação Restaurativa. Todavia, para isso acontecer, faz-se necessária a superação de algumas dificuldades materializadas por meio de categorias referenciais como, por exemplo, “abuso de

poder” e “mentalidade punitiva dos alunos”. Ladeada a essa superação, são apresentadas ações necessárias, que visam, principalmente, a uma “compreensão holística da política”.

Afirmamos que, em que pesem as superações e as mudanças necessárias, isso não obscureceu os fazeres exitosos que retratam a Educação Restaurativa, representados no nosso esquema por meio de categorias como “escuta empática” e a “corresponsabilização”. Nesses termos, considerando que o nosso esquema teórico se formou por 26 categorias representativas das “potencialidades”, “dificuldades” e das “ações necessárias”, e considerando que a tessitura dos dados nos permitem propugnar que há “Potencialidades Reais do Paradigma Restaurativo Visualizadas e Visualizáveis na Educação Básica”, ponderamos que a nossa hipótese apresentada no início deste trabalho é um tanto frágil.

Afirmamos isso, pois, tendo em vista que dissemos que “a implementação da justiça restaurativa na educação básica, quando calcada em princípios e em fazeres horizontais que visam à dignidade da pessoa humana, pode potencializar a emergência de referências que, para além, de servir para a estruturação da teoria substantiva sobre a ER tem potencial para se transformar em uma teoria formal” tivemos a nossa lente muito restrita a um ideal de relações sem conflitos.

Ponderamos que tivemos uma postura um tanto engessada o que não nos permitiu pensar que, para ser restaurativa, as relações não precisam ser necessariamente sempre predeterminadas por fazeres horizontais e principiológicos. Ademais, a emergência de referências para a Educação Restaurativa surgiu, aqui, não apenas porque a implementação da JR na EB teve como base princípios e fazeres horizontais.

Vimos que a nossa pesquisa nos permitiu visualizar princípios e fazeres horizontais, mas também, captamos óbices e ações que precisam ser pensadas, planejadas e executadas e, nem por isso, deixamos de apresentar as referências para a ER. Com efeito, a nossa teoria nos permite ter a tranquilidade de pensar que conflitos são superáveis e reposicionados, e que podemos sempre nos restaurar e buscar restaurar as relações interpessoais, já que os conflitos fazem parte do viver em sociedade. Todavia, com os conflitos, e, apesar dos conflitos, a nossa educação deu exemplos que não se intimida, pois tem potencial para estabelecer um paradigma restaurativo sustentável.

Pensando como esta pesquisa possibilitou uma resposta consistente e coerente acerca de referências para a Educação Restaurativa e considerando que essa abordagem da educação tem potencial para se capilarizar e se consolidar é que somos otimistas em relação aos seus abundantes frutos, ou seja, sobre aquilo que avistamos como as possíveis contribuições teóricas e sociais da nossa Teoria Substantiva.

c) Aquilo que avistamos como as possíveis contribuições teóricas e sociais de nossa teoria substantiva

Conforme evidenciamos na introdução deste trabalho, dissemos que muitas pesquisas têm sido realizadas com o fim de explorar a implementação da JR, na EB. Porém, as produções se limitam a analisar, por exemplo, a relação da educação com a justiça restaurativa mediante investigação das técnicas empregadas, do envolvimento das pessoas, das potencialidades do programa, das dificuldades para a sua implementação, das parcerias estabelecidas etc.

Sendo assim, esta pesquisa, ao identificar os referenciais para a Educação Restaurativa, além de apresentar uma visão holística e integrativa do fenômeno “Potencialidades Reais do Paradigma Restaurativo Visualizadas e Visualizáveis na Educação Básica”, revela aspectos factíveis para se pensar a Educação Restaurativa como uma educação ética, que enxerga os sujeitos, os direitos humanos e as políticas públicas de forma complexa e principiológica. Essas questões que emergiram referendam como a educação deve ser pensada transdisciplinarmente, cujos estudos, fazeres e propostas devem ser pautados para o enfrentamento dos desafios que a impedem de se estabelecer.

Nesses termos, propugnamos que a teoria substantiva, aqui apresentada, tem um grande potencial para se capilarizar, transformando-se, em uma teoria formal. Isso, com efeito, fomentará debates entre os pesquisadores e educadores e novas discussões podem e devem ser incorporadas ao que aqui está proposto. Pensamos que, só assim, contribuindo e recebendo contribuições, é que esta pesquisa irá se consolidar como uma porta aberta para a constituição de um novo campo do conhecimento, a saber, a Educação Restaurativa.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Daniel. **Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal**: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2016.

ADOLESCENTE de doze anos vítima de estupro coletivo na BA saiu da escola após “virar chacota” entre os suspeitos, diz pai da jovem. TV Bahia e G1 BA. 12/08/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/08/12/adolescente-de-12-anos-vitima-de-estupro-coletivo-na-ba-teve-que-sair-da-escola-apos-virar-chacota-entre-os-suspeitos-diz-pai-da-jovem.ghtml>. Acesso em: 30 ago. 2022.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Associação Brasileira das Editoras Universitárias, 2009.

ALEXY, Robert. **Teoria da Argumentação Jurídica**: a teoria do discurso racional como teoria da fundamentação jurídica. Tradução de Zilda Hutchinson Schild Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

AMÉRICO JÚNIOR, Elston; LIMA, Cezar Bueno de. **Justiça Restaurativa e Educação**: mediação reconciliatória para os conflitos escolares. Disponível em: [Artigo JR Américo Jr e Lima.pdf](#). Acesso em: 02 mar. 2022.

AMES, Maria Alice Canzi. **Violências e Indisciplinas/Incivilidades Escolares**: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/RS. 268f. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

AMORIM, Cloves. **Leis antibullying**: ir, além de vigiar e punir. 120f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017.

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Juddy H. **Disciplina Restaurativa para Escolas**: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Empírico-Fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas; abril-junho 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>.

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça Restaurativa na Escola**: perspectiva pacificadora? 139f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

ARCHANGELO, Rosemeire Marques Ribeiro. **Um Olhar nas Relações de Convivência na Escola**: conflitos, violências, mediação e enfrentamento. 227f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julho de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Claro, 2018.

ARENDDT, Hannah. **O que é política**. Tradução de Reinaldo Guarany. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

\_\_\_\_\_. **Da Violência**. Tradução de Maria Cláudia Drummond. 2004. Disponível em: <http://pavio.net/download/textos/ARENDDT,%20Hannah.%20Da%20Viol%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

\_\_\_\_\_. **A Crise na Educação**. 1961. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre Little Rock**. São Paulo: Cia letras, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Fabiana/AppData/Local/Temp/ARENDDT,%20Hannah.%20Reflex%C3%B5es%20sobre%20little%20rock.pdf>; Acesso em: 22 fev. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor LTDA, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e Outros Temas Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2010.

BECKER, Valéria Aparecida Pinheiro. **Justiça Restaurativa na Resolução de Conflitos: a vez e a voz dos adolescentes**. 250f. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 2. ed. Ijuí: ED Unijuí, 2007.

\_\_\_\_\_. Exclusão, Inclusão e Cidadania no Ideário Neoliberal. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes pinto de; BONETI, Lindomar Wessler (org.). **Educação e Cidadania no Liberalismo: da experiência à análise crítica**. Campinas: Mercado de letras, 2008.

\_\_\_\_\_. As Políticas Públicas no Contexto do Capitalismo Globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidade do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/as-politicas-publicas-no-contexto-do-capitalismo-globalizado-da-razao-moderna-a>. Acesso em: 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Educação no Brasil: do debate clássico ao contemporâneo**. Curitiba: PUCPRESS, 2018, E-book.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. [s.l.]. Companhia das Letras, 2014, E-book.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations Pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 02 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.684/2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.796/2013**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.415 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 02 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos%20-%20201948.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais**. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto\\_internacional.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) /Lei 13.185/2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 05 ago. 2022.

BRAZ, Elaine Cristina Nochelli. **Justiça Restaurativa e Violência na Escola**: análise de uma experiência a partir da perspectiva histórico-cultural. 189f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A Dessegregação de *Little Rock* a partir de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/CVqwPpxChYvHB4dnL83GDYp/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0154>.

BRUNO, Lúcia. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. **Revista Brasileira de educação** v.16, n. 48 set.-dez. 2011, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BbvHJPJGSYw9TCWrYS7mfmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CAGLIARI, Cláudia Taís 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 Coordenadoras Regionais de Educação do

Vale do Rio Pardo Itaquari. 222f. 2014. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Direito, Santa Cruz do Sul, 2014.

CAMPOS, Eliane Christine Santos de. **Território e Gestão de Políticas Públicas: uma reflexão sob a perspectiva do Sistema Único de Saúde – SUS.** Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4188197/mod\\_resource/content/2/TERRIT%C3%93RIO%20E%20GEST%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4188197/mod_resource/content/2/TERRIT%C3%93RIO%20E%20GEST%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf). Acesso em: 25 jun. 2020.

CÂNDIDO, Valéria Bressan. **Aplicação dos Princípios da Justiça Restaurativa à Mediação Escolar.** 172f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

CARNEIRO, Alex Rodolfo. **Justiça Restaurativa: um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, São Bernardo do Campo, 2017.

CHARLOT, Bernard. A Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Tradução de Sonia Taborda. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CONQUISTA: mensagem com suposto ataque a escola causa pânico entre alunos; aulas foram suspensas. **Notícias VCA.** 29/09/2022. Disponível em: <https://www.noticiasvca.com.br/2022/09/29/conquista-mensagem-com-suposto-ataque-a-escola-causa-panico-entre-alunos-aulas-foram-suspensas/>. Acesso em: 10 out. 2022

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução 225 de 31 de maio de 2016.** Disponível em: [https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao\\_225\\_31052016\\_0206201616161414.pdf](https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_0206201616161414.pdf). Acesso em: 30 ago. 2022.

CORREIA, Adriano. Pensar o que Estamos Fazendo. In: ARENDT, Hannah. Trad. de Roberto Raposo. **A Condição Humana.** 13. ed., revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020. p. XIII-XLVIII.

COSTA, Silvana Ferreira Magalhães. **Mediação de Conflitos Escolares e Justiça Restaurativa.** 104f. 2012. Dissertação (Educação em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DALMAGRO, Sandra Luciana et al. Manifestações Atuais da Mercadoria Educação no Brasil. In: FERREIRA, Liliana Soares; MACHADO, Célia Tanajura; BRAIDO, Luiza da



Silva. **Educação e Trabalho em Tempos de Intervenção Reguladora do Capital**. Santa Maria: Editora UFSM, 2020, E-book.

DIAS, Gueroliny Ruany Uchoa. **Gestão Escolar e Prática de Redução dos Conflitos: a justiça restaurativa em questão**. 139f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2019.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e Poder**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e Qualidade na Pesquisa em Educação, na Perspectiva da Dialética Marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 124-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8rGTrz3HTMFpBjKkGkQqKQbG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Lala. Vítima de Estupro Coletivo em Salvador é Motivo de Chacota na Escola, ‘oh lá, aquela ali’. **Blog do Valente**, 12/08/2022. Disponível em: <https://blogdovalente.com.br/cidades/2022/08/vitima-de-estupro-coletivo-em-salvador-e-motivo-de-chacotas-na-escola-oh-la-aquela-ali/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FRIAS, Lincoln; LOPES, Nairo. Considerações sobre o Conceito de Dignidade Humana. **Revista Direito Gv**. São Paulo: p. 649-670, jul-dez 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/m85KdMFjcyJW8zSKssNkZRb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GATTI, Bernadete. **Pós-modernidade, Educação e Pesquisa**: confrontos e dilemas no início de um novo século. São Paulo: Psi. da Ed., 2005. p. 139-151.

HABERMAS, Jürgen. **A Teoria do Agir Comunicativo**. Vol. 1. Boston: Beacon Press, 1984.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

INFORME Oficial/através da nota Colégio Oficina detalha situação de ameaça em Vitória da Conquista. **Blog do Anderson**. 29 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.blogdoanderson.com/2022/09/29/informe-oficial-atraves-de-nota-colegio-oficina-detalha-situacao-de-ameca-em-vitoria-da-conquista/>. Acesso em: 02 out. 2022.

JELE, Patrícia do Carmo. **A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal**. 162f. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário, Irati, 2021.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70 LTDA, 2019.

LAGO, Andréa Carla de Moraes Pereira. **Gestão dos Conflitos e da Violência Escolar: da prevenção à resolução por meio da mediação escolar**. [s.l.]; [s.n.], 2019.

LOUZADA, Marcelle Cardoso. **Os Conflitos Violentos de *Bullying* na Escola e seus Entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa**. 182f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2013.

LUCATTO, Lara Cucolicchio. **A Justiça Restaurativa na Escola: investigando as relações interpessoais**. 242f. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: prática de fichamento, resumo, resenhas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELO, Eduardo Rezende. Fundamentos Éticos-Filosóficos da Justiça Restaurativa. In: DE VITTO, Slakmon C. R.; PINTO, Gomes R. (org.). **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

MENEZES, Rafael Erik 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**. 78f. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Metodista de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, São Bernardo do Campo, 2013.

MENINA de doze anos é estuprada por colegas de escola no subúrbio de Salvador. **Correio**. 11.08.2022. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/menina-de-12-anos-e-estuprada-por-colegas-de-escola-no-suburbio-de-salvador/>. Acesso em: 07 set. 2022.

MENINA de Salvador estuprada por quatro pessoas sofreu bullying na escola após crime. Estado da Bahia. **Estado da Bahia – Portal de notícias**. 14/08/22. Disponível em: <https://www.estadodabahia.com.br/noticia/21575/menina-de-salvador-estuprada-por-quatro-pessoas-sofreu-bullying-na-escola-apos-crime>. Acesso em: 03 set. 2022.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios/GEPET: campo de investigação e práxis de um grupo de pesquisa (2010-2015). In: MUTIM, A. L. B.; MACHADO, C. T.; SANTOS, A. O. C. **Educação Profissional e Sustentabilidade**. Curitiba: CRV, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. **Violência Escolar e Bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/07/violencia\\_escolar\\_bullying\\_unesco.pdf](https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/07/violencia_escolar_bullying_unesco.pdf). Acesso em: 09 set. 2022.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciuncula. **Justiça Restaurativa: da teoria à prática**. São Paulo: IBCCRIM, 2009. p. 70-71.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. **História Oral de Vida de Professores**: direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar. 344f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018.

PINTO, Vieira Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Cândida Martins. Metanálise Qualitativa como Abordagem Metodológica para Pesquisas em Letras. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME, v. 8, n. 3, set/dez. 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b091/456f698ceb39f1d1ade30cecdfdeb414ddc4.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p1033-1048>

POLÍCIA identifica suspeitos de atirarem em adolescente que promoveu ataque a escola na BA; jovem cadeirante foi morta na ação. **G1 BA**. 29/09/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/09/29/policia-identifica-suspeitos-de-atirarem-em-adolescente-que-promoveu-ataque-a-escola-na-ba-jovem-cadeirante-foi-morta-na-acao.ghtml>. Acesso em: 02 out. 2022.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Maria Aparecida. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, 44 (3), 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rDDFsHvBCQyWKphtzPjMGzk/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684611>

RAMOS, Katury Rayane Rodrigues. **Juventude (s) e Participação**: construção da justiça restaurativa e, escolas públicas. 220f. 2021. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal em Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Natal-RN, 2021.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. São Paulo: Saraiva, 2002.

REGO, Arménio; CUNHA, Miguel Pina e; MEYER JÚNIOR, Victor. Quantos Participantes São Necessários para um Estudo Qualitativo? Linhas práticas de orientação. **Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa**, vol. 17, núm 2, pp. 43-57, 2018.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta**. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006. Disponível em: [http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/noticias/setembro-amarelo-1/comunicacao-nao-violenta-marshall-b\\_rosenberg.pdf](http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/noticias/setembro-amarelo-1/comunicacao-nao-violenta-marshall-b_rosenberg.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

SAMPAIO, Kamila Fernanda Barbosa; CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana de Carvalho. O Cuidado com o Mundo ou Amor Mundi e sua Relação com a Ação Política em Hannah Arendt. **Kínesis**, Vol. XIII, n. 34, julho 2021, p. 142-161.

SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. Tradução de Heloisa Matias e Maria Alice Máximo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTANA, Clóvis da Silva. **Justiça Restaurativa na Escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. 336f. 2011. Dissertação (Educação) Universidade Estadual Paulista, Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.

SANTOS, José Luís Guedes et al. Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reensp/a/6kdkNZjdfNf7f5kT5vkmhsj/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTOS, José Luís Guedes et al. Perspectivas metodológicas para o uso da teoria fundamentada nos dados na pesquisa em enfermagem e saúde. **Escola Anna Nery**. 2016;20(3):e20160056. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/jnYPGmsXtXWd3KMtCWjqJbt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS FILHO, José Valdemar. **Percepções sobre a Justiça Restaurativa sob s Ótica dos Participantes Envolvidos: estudo de uma escola da Baixada Santista**. 135f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade metodista de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Bernardo do Campo, 2019.

SANTOS, Milton. O Retorno do Território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). **Território: Globalização e Fragmentação**. 4. ed. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1998.

SANTOS, Sara Xavier dos. **Justiça Restaurativa na Escola Básica Estadual de São Paulo: concepções dos professores da região de Brasilândia**. 187f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2019.

SAVIANI, Dermerval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na perspectiva Histórico-Ontológica. In: SAVIANI, Dermerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta**

**de Classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHILLING, Flávia; KOWALEWSKI, Daniele. O Difícil Encontro da Justiça com a Educação: problematizações sobre a justiça restaurativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e238777, 2021, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8DZxvW5dS89qfP5KSh4w8rF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2022.

SCHMIDT, Ana Carolina. **Práticas Restaurativas:** um olhar psicodramático sobre o lugar do jovem nos círculos restaurativos. 139f. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHULLER, Betina. **VEREDITO** – Escola, Inclusão, Justiça Restaurativa e Experiência de Si. 232f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os Embates da Cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 Contemporânea:** contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

SHOR, Ira; SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. O Poder que ainda não está no Poder: Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na educação pública – uma entrevista com Ira Shor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 293-308, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/d6GnfMSYncxnq7mvx7gknzS/abstract/?lang=en>. Acesso em: 21 maio 2022.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 31. Ed. Revista e atualizada. São Paulo: Malheiros Editores, LTDA, 2008.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. **Hermenêutica e Interpretação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2010.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TORRES, Ana Paula Repolês. **Direito e Política em Hannah Arendt**. São Paulo: Loyola, 2013.

TOURINHO, Luciano. **Justiça Restaurativa e Crimes culposos:** contributo à construção de um novo paradigma jurídico-penal no Estado Constitucional de Direito. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZARDO, Thayliny. **O Programa “Justiça Restaurativa na Escola em Campo Grande/MS sob a Perspectiva do Desenvolvimento Local”**. 112f.2020. Doutorado (Tese em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes:** justiça restaurativa para o nosso tempo. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

**APÊNDICE A** – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da primeira questão

<b>Fenômeno Inicial Correspondente</b>	<b>Categorias Iniciais</b>
Potencialidades	Práticas restaurativas: envolvimento de todos para uma convivência mais justa
	Práticas restaurativas exequíveis e eficazes: aprofundamento das questões individuais; estabelecimento do equilíbrio emocional; responsabilização; pertencimento; empoderamento e autonomia
	Envolvimento da escola para intimidade dos sujeitos com os círculos
	Círculos restaurativos representam uma possibilidade de reconhecimento social
	Círculos restaurativos proporcionam uma escuta acolhedora
	Círculos provocam descobertas de comportamentos desconhecidos/ círculos provocam novos sentimentos/ círculos provocam interação familiares
	Habilidades do facilitador
	Mediação: constitui e aprimora relacionamentos de humanidade
	Mediação escolar contribui para mudanças de paradigmas: dano – o que precisa ser feito para reparar, para que não se repita; não excluindo quem o praticou
	Eficácia de mediação: integração da comunidade escolar/ busca do bem comum/ formação de cidadãos
	Compromisso dos promotores da JR no enfrentamento dos conflitos no contexto escolar
	Justiça restaurativa princípios vão de encontro ao excesso como resposta aos conflitos
	Coerência do modelo restaurativo de justiça com as características da educação e as necessidades das escolas
	Potencializador de uma justiça participativa, promoção dos direitos humanos; da cidadania, da inclusão e da paz social
	Justiça restaurativa fomentou: mudança de posturas e de comportamentos/ ressignificação das relações sociais/ transição do paradigma punitivo para o restaurativo
	Diálogo/ visão restaurativa prepondera na gestão da escola
	Medidas restaurativas são preventivas
	Viés restaurativo: corresponsabilização
	Mudanças transcenderam a escola
	Cultura de paz incorporada à necessidade da escola
	Avanço no ambiente escolar; ressignificação da vida pessoal e emocional de cada aluno, fortalecimento das relações interpessoais- pai/mãe/ amigos
	Ambiente escolar ressignificado: regras oriundas dos princípios restaurativos- diálogo/escuta/cultura da paz
	Educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto
	Envolvimento dos participantes
	As situações de conflito e violência são vistas como oportunidades de aprendizagem e crescimento
	Redução dos conflitos violentos
	Uma exceção à verticalização dos acordos: autonomia das partes envolvidas na decisão

Continua...

**APÊNDICE A** – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da primeira questão (Continuação)

Dificuldades	Restabelecimento das relações/ reparação do dano causado à vítima
	Fomento de valores: respeito; empatia; responsabilidade social e autodisciplina
	Acordos sendo monopolizados pelos professores
	Descrença nas práticas restaurativas
	Não empoderam os sujeitos/ não preparam os sujeitos para os agonismos inerentes à esfera pública/ exercida com base no controle/ retroalimentam a violência
	Práticas restaurativas marcadas por relações abusivas de poder e autoritarismos ou são por elas atravessadas
	Quando da resolução de conflitos por meio das práticas restaurativas professores questionam o rompimento da hierarquia
	Princípios da justiça restaurativa prejudicados
	Abuso de poder nos círculos
	Condução inadequada dos círculos restaurativos, inobservância dos princípios pelo professor mediador
	Círculos não seguem a proposta da justiça restaurativa
	Círculos não focam os objetivos reais do encontro
	Círculos não estimulam a autonomia
	Causas para a descrença no projeto: desconhecimento; falta de socialização dos resultados dos círculos operados; instabilidade na permanência dos professores na escola
	Carga preconceituosa de estereótipos atribuídos aos participantes no círculo
	Justiça restaurativa política pública positiva, mas fragilizada
	Ceticismo dos professores em relação à eficácia da justiça restaurativa
	Chegada verticalizada da JR impediu a aproximação local
	Princípios da JR são desrespeitados
	Burocracia do trabalho com a JR inviabilizou sua execução
	Intervenções nos conflitos em descompasso com a voluntariedade da JR
	Pouca divulgação contribui para a incompreensão do projeto
	Apesar de terem incorporado a mentalidade restauradora os professores mediadores encontraram dificuldades para a propagação do projeto
	Descontinuidade do projeto
	Falta de voluntários para realização do projeto; falta de engajamento da comunidade externa
	Falta de assistência da escola proporciona desânimo docente
	Falta de empenho dos facilitadores no cumprimento dos objetivos dos círculos
Falta de imparcialidade nas relações escolares	
Indisponibilidade dos professores/ intervenções restaurativas pontuais	

Continua...



**APÊNDICE A** – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da primeira questão (Continuação)

Dificuldades	Mediador não contribui para: a construção de um ambiente harmônico/ e positivo para o processo educativo/ um trabalho preventivo pautado na cultura da paz
	Excesso de autoridade dos professores e gestores
	Corpo docente desinteressado
	Inércia da secretaria de educação
	Falta de perfil do facilitador
	Resistência à resolução pacífica dos conflitos
	Reforço da punição
	Falta de empenho dos sujeitos na reconstrução das relações interpessoais
	Valores não fortalecidos
	Trabalho realizado solitariamente
	Faltam tempo e espaço
	Crença equivocada sobre a origem do conflito
	Assujeitamento dos jovens aos papéis que lhes são atribuídos
	Reincidência de estereótipos atribuídos
Necessidades	Práticas pedagógicas associadas ao escopo da JR
	Comunidade escolar acreditar que as práticas restaurativas podem ser promissoras
	Círculos precisam acolher a pluralidade/ fragilidades para serem eficazes
	Permanência da justiça restaurativa
	Justiça restaurativa medida preventiva que deve estar prevista nos documentos oficiais da escola
	Conhecimento e comprometimento individual e coletivo
	Medidas a serem implementadas: realização de círculos de acolhimento; discussão e celebração com diferentes grupos de estudantes; familiares, professores, funcionários e equipe gestora para discutir livremente temas que estão presentes no cotidiano e são desencadeadores de violências
	Ampliação de cursos de formação

**Fonte:** Produção autoral

**APÊNDICE B** – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da segunda questão

<b>Fenômeno Inicial Correspondente</b>	<b>Categorias Iniciais</b>
Dificuldades	Práticas restaurativas na escola foram promissoras para poucas pessoas
	Desânimo em relação às práticas restaurativas
	Dificuldade de romper com hábitos, pensamentos e discursos reificantes
	Desencontro entre as vivências docentes e as práticas restaurativas
	Documentos não espelham as práticas restaurativas aplicadas na escola
	Descontinuidade dos círculos
	Desinteresse da comunidade falta de mobilização e articulação interna e desprofissionalização; desarticulação entre a parceria e a escola
	Dificuldade e desinteresse dos facilitadores na propagação do projeto desdobram-se na falta de envolvimento da comunidade
	Inobservância do perfil do professor para atuar como mediador
	Professores-mediadores não fomentaram o projeto
	Professores-mediadores sobrecarregados e sem parceiros
	Professor mediador vai de encontro á proposta da justiça restaurativa
	Direção não se empenha/ participação limitada da direção ao envio do professor-mediador ao curso de capacitação
	Dificuldade para gestão do projeto e resistência para incorporação dos princípios da JR
	Formação quantitativa insuficiente de mediadores
	Maioria dos professores desconhece o projeto
	Participação insuficiente para provocar um engajamento
	Intervenção inadequada dos docentes nos conflitos
	Faltam: incentivos financeiros /tempo/local apropriado
	Professores não compreendem o que é a violência e a indisciplina
	Professores: visão da violência como agressão física
	Professores conhecem precariamente o projeto
	Professores se subtraem da responsabilidade de resolver os conflitos
	Descrédito dos alunos em relação aos professores para resolução dos conflitos
Alunos desmotivados e ressentidos/ postura dos professores oscila entre o autoritarismo e a anomia/desordem	
Rejeição à autoridade do professor provoca comportamentos indisciplinados e violentos	
Normas incompreendidas e não debatidas desencadeavam problemas e conflitos	
Punição é a forma eficaz de solucionar os conflitos	
Ações na escola vão de encontro aos princípios da JR	
Escola controladora/papel homogeneizador	

Continua...

**APÊNDICE B** – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da segunda questão (Continuação)

Dificuldades	Dinâmica própria da escola: falta de planejamento/ pouca difusão na formação docente; culpabilização do outro; desconsideração do contexto dos sujeitos e sobrecarga de trabalho da gestora
	Medidas verticalizadas e violentas da escola quando os conflitos aconteciam
	Ambiente sociomoral da escola não era cooperativo
	Descompasso entre as ações horizontais/democráticas da escola com as materializações verticalizadas e autoritárias dos seus documentos
	Escola reforça o estado beligerante por meio de expulsão, suspensão e/ou transferência de alunos-problema
	Escola produz violência por meio das microviolências
	Escola desconsidera a violência que ela produz
	Predomínio da cultura punitiva
	Escolas preocupadas com o controle, com a disciplina rígida
	Escola arbitrária e punitiva diante de comportamentos indesejados
	Escolas desconsideram os acordos documentados
	Instituição escolar está alheia ao processo de humanização
	Estudantes que não se veem acolhidos se sentem injustiçados
	Estudantes relatam ambiente caótico / exclusão priva o direito dos alunos a uma educação de qualidade
	O contexto social do aluno – acesso às armas e às drogas - potencializa o seu comportamento incivilizado na escola
	Alguns alunos banalizam atitudes violentas
	Relações agressivas entre os alunos
Mentalidade punitiva dos alunos	
Preconceito em função das subjetividades rurais	
Posturas Positivas	Escola faz uso das práticas restaurativas para enfrentar e prevenir os conflitos violentos de bullying
	Gestores vivenciaram o curso da justiça restaurativa/ diminuíram suas falas de violência/ inseriram nas resoluções de situações de conflitos a prática dos círculos de paz
	Gestão incorporou o princípio democrático da responsabilização / professor conselheiro
	Professores entusiasmados e crédulos
	Professores se tornaram facilitadores restaurativos/ praticantes da escuta ativa
	Consequências de uma gestão escolar democrática: sujeitos se sentem acolhidos/ abertura para novas alternativas estruturais
	Fortalecimento individual/ boa convivência escolar/cultivo de sentimentos de inclusão e pertencimento
Escolas receptivas/participaram das atividades/ contribuíram para a legitimação da proposta restaurativa	

Continua...

**APÊNDICE B** – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da segunda questão (Continuação)

Posturas Positivas	Redução da evasão escola e dos índices de violência
	Sentimento de pertencimento à escola/escuta empática/ círculos em movimento: ações itinerantes
	Alunos aceitaram e participaram da proposta: passaram a ser facilitadores restaurativos, contribuindo como exemplo para a mudança de paradigma
	Jovens se sentiram acolhidos/ relataram transformação pessoal
	Jovens comprometidos com a reconstrução da paz e legitimação do projeto restaurativo
Ponderações	Práticas restaurativas eficazes/ sujeitos envolvidos
	Práticas restaurativas incorporadas preventivamente
	Gestão da escola embora resistente apoia mudanças
	Consequências de uma gestão escolar democrática: sujeitos se sentem acolhidos/ abertura para novas alternativas estruturais
	Escolas situadas em bairros possuem uma maior correlação com incivilidades, atos infracionais e crimes
	Escola produz violência por meio das microviolências
	Descompasso entre documentos e a práticas das escolas
	O comportamento nas e às escolas estaria associado ao pertencimento ou não com gangues
	Uso de drogas para consumo não potencializa comportamento refratário às regras da escola
	Cidades de pequeno porte apresentam alunos mais insubmissos às regras da escola
	Cidades de grande porte possuem mais escolas com um público que comete atos infracionais e crimes
	Estudantes que não se veem acolhidos se sentem injustiçados
	visão ampla da violência
	Sujeitos escolares são assertivos na resolução dos conflitos
	<i>Bullying</i> diferente de conflito
	Jovens comprometidos com a reconstrução da paz e legitimação do projeto restaurativo
	Disciplina e violência são aprendidas
	Consequências da uniformização de padrões: injustiças; violências e microviolências
	Normas incompreendidas e não debatidas desencadeavam problemas e conflitos
	Rejeição à autoridade do professor provoca comportamentos indisciplinados e violentos
	Comportamento incivilizado não evolui para o ato infracional, porém o ato infracional evolui para o crime
Enfoque restaurativo plural e equânime	
Participação insuficiente para provocar um engajamento	
Professores: visão da violência como agressão física	

Continua...

**APÊNDICE B** – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da segunda questão (Continuação)

Ponderações	Posturas dos professores na resolução dos conflitos são autoritárias ou anômicas e contribuem para ação/reação de indisciplina/incivilidade ou violência
	Ausência dos direitos humanos tendo em vista a formação técnica e despolitizada dos professores
	Aprendizado demanda melhoria nos relacionamentos Complexidade na prevenção e/ou redução dos conflitos na escola

**Fonte:** Produção autoral

**APÊNDICE C** – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da terceira questão

<b>Fenômeno Inicial Correspondente</b>	<b>Categorias Iniciais</b>
	Reformas ou revoluções extrínsecas á escola; reposicionamento das práticas restaurativas no âmbito educacional
	Publicização dos círculos restaurativos para pacificação de conflitos
	Inclusão dos círculos restaurativos no projeto político pedagógico das escolas
	Medidas a serem implementadas: realização de círculos de acolhimento; discussão e celebração com diferentes grupos de estudantes; familiares, professores, funcionários e equipe gestora para discutir livremente temas que estão presentes no cotidiano e são desencadeadores de violências
	Círculo para debate acerca das convergências e divergências do que vem a ser violência e conflito
	Divulgação da JR/ inserção como diretriz escolar/ criação de um projeto político pedagógico restaurativo que alicerce as formações de profissionais e o próprio modelo organizacional de outras escolas
	Conhecimento da temática
	Necessidade dos professores conhecerem as prescrições das normatizações da escola
	Reuniões de equipe para refletir sobre as fragilidades e as necessidades da escola
	Instituições escolares devem se constituir em instituições democráticas
	Gestores precisam fomentar o debate com a comunidade a fim de construir estratégias para minimizar as violências escolares
	Escola: rever seu lugar na sociedade articular o trabalho em rede
	Exercício contínuo das mediações nas escolas como elixir para repercussão em outras esferas da sociedade
	Mudança de postura das escolas é necessária para a eficácia do projeto

Continua...

**APÊNDICE C** – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da terceira questão (Continuação)

Ações Indicadas	Enfrentamento da violência escolar e no entorno da escola
	Responsabilização da família, estado, sociedade e escola na proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes
	Escola deve: ressignificar a justiça/ retornar o seu significado original; distinguir justiça e igualdade; igualdade e equidade
	Integração com as escolas e a comunidade para plusificar o desenvolvimento local
	Nomear as violências como elas se apresentam
	Postura de resistência ao autoritarismo pode ser exitosa
	Contratação de um psicólogo escolar
	Permanência da justiça restaurativa
	Pesquisas/ estudos e análises contínuas e planejamento
	Parcerias com as universidades
	Criação de canais com vistas á interação
	Visões alternativas fundadas em princípios, experiências compartilhadas
	Observar atenta do comportamento do outro/ sem julgamentos apressados/ escuta de todas as versões
	Proporcionar estratégias para o engajamento da vítima
	Necessidade da presença de outras pessoas relacionadas ao conflito
	Intervenções localizadas
	Recuperar o espaço de escuta; reorganizar as estratégias; focar no que é essencial para a formação dos indivíduos; observar suas necessidades e reconhecê-los como sujeitos
	Inclusão da comunidade rumo a uma horizontalidade
	Inserção de conteúdos humanizadores na grade curricular
	Proporcionar estratégias para o engajamento da vítima
	Adoção dos métodos restaurativos serão eficazes se houver acolhimento dos seus pressupostos que transcenda o discurso
	Compreensão holística do que é política
	Envolvimento de toda a comunidade por meio de eventos
	Políticas sociais: redução das desigualdades; diálogo familiar com vistas aos esclarecimentos sobre as consequências do consumo de drogas; práticas de redução de estereótipos relacionados aos atos infracionais e discussão sobre a atual disponibilidade das armas
	Corresponsabilização comunitária e responsabilização estatal pelo estado de violência
	Participação do corpo administrativo da escola com vistas a solucionar os conflitos de forma acolhedora
	Professor mediador deve ser a ponte quando da resolução dos comportamentos agressivos e indisciplinados
Envolvimento de todo o corpo educativo em todas as fases de implantação do projeto	
Enfrentamento dos pequenos conflitos mediante visibilidade dos sentimentos que emergem sem retroalimentar a violência	

**Fonte:** Produção autoral

**APÊNDICE D** – Refere-se ao segundo desdobramento da codificação aberta da quarta questão

<b>Fenômeno Inicial Correspondente</b>	<b>Categorias Iniciais</b>
Ações Indicadas	Criar ambiente de reconhecimento da justiça restaurativa/ implementação da cultura da paz nas salas de aula/ formalizar as práticas restaurativas
	Reformas ou revoluções extrínsecas á escola; reposicionamento das práticas restaurativas no âmbito educacional
	Publicização dos círculos restaurativos para pacificação de conflitos
	Inclusão dos círculos restaurativos no projeto político pedagógico das escolas
	Medidas a serem implementadas: realização de círculos de acolhimento; discussão e celebração com diferentes grupos de estudantes; familiares, professores, funcionários e equipe gestora para discutir livremente temas que estão presentes no cotidiano e são desencadeadores de violências
	Círculo para debate acerca das convergências e divergências do que vem a ser violência e conflito
	Divulgação da JR/ inserção como diretriz escolar/ criação de um projeto político pedagógico restaurativo que alicerce as formações de profissionais e o próprio modelo organizacional de outras escolas
	Conhecimento da temática
	Necessidade dos professores conhecerem as prescrições das normatizações da escola
	Reuniões de equipe para refletir sobre as fragilidades e as necessidades da escola
	Instituições escolares devem se constituir em instituições democráticas
	Gestores precisam fomentar o debate com a comunidade a fim de construir estratégias para minimizar as violências escolares
	Escola: rever seu lugar na sociedade articular o trabalho em rede
	Exercício contínuo das mediações nas escolas como elixir para repercussão em outras esferas da sociedade
Mudança de postura das escolas é necessária para a eficácia do projeto	

**Fonte:** Produção autoral



**APÊNDICE E – Microanálise: última etapa da codificação aberta**

<b>Fenômeno</b>	<b>Categorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Potencialidades	Justiça restaurativa fomentou		Diálogo			
		Mudança de posturas e de comportamentos	Corresponsabilização		Promoção dos direitos humanos	Da cidadania
		Ressignificação das relações sociais	Educadores e gestores reconhecem a fertilidade do projeto			Da inclusão
		Transição do paradigma punitivo para o restaurativo	Envolvimento dos participantes			Da paz social
			Compromisso dos promotores da JR no enfrentamento dos conflitos no contexto escolar			
		Coerência do modelo restaurativo de justiça com as características da educação e as necessidades das escolas		Mudanças transcenderam a escola	Ressignificação da vida pessoal e emocional de cada aluno	Pai /mãe / amigos
					Fortalecimento das relações interpessoais	

				Cultura de paz incorporada à necessidade da escola	Regras oriundas dos princípios restaurativos	Diálogo
						Escuta
						Cultura da paz
	Práticas restaurativas		Aprofundamento das questões individuais		Envolvimento da escola	
		Eficazes	Estabelecimento do equilíbrio emocional		Representam uma possibilidade de reconhecimento social	
			Responsabilização	Círculos restaurativos	Proporcionam uma escuta acolhedora	
			Pertencimento sujeitos se sentem acolhidos		Provocam descobertas de comportamentos desconhecidos	
			Empoderamento e		Provocam novos sentimentos provocam interação familiares	
			Autonomia		Círculos em movimento	Ações itinerantes
			Redução dos conflitos violentos;		Constitui e aprimora relacionamentos de humanidade	
			Redução da evasão escola	Mediação	Contribui para mudanças de paradigmas	O que precisa ser feito para reparar o dano, para que não se repita; não

						excluindo quem o praticou
			As situações de conflito e violência são vistas como oportunidades de aprendizagem e crescimento			Integração da comunidade escolar
						Busca do bem comum
						Formação de cidadãos
						Restabelecimento das relações
						Reparação do dano causado à vítima
					Fomento de valores	Respeito
						Empatia
						Responsabilidade social
						Autodisciplina
	Escola faz uso das práticas restaurativas para enfrentar e prevenir os conflitos violentos de bullying			Professores entusiasmados e crédulos	Diminuíram suas falas de violência	
	Escolas receptivas				Inseriam nas resoluções de	

					situações de conflitos a prática dos círculos de paz	
	Gestão incorporou o princípio democrático da responsabilização				Professores se tornaram facilitadores restaurativos	
	Gestores vivenciaram o curso da justiça restaurativa				Fortalecimento individual	
					Boa convivência escolar	
					Cultivo de sentimentos de inclusão e pertencimento	
					Participaram das atividades	
					Escuta empática	
					Sentimento de pertencimento à escola	
				Alunos aceitaram e participaram da proposta	Passaram a ser facilitadores restaurativos	Contribuindo como exemplo para a mudança de paradigma
				Jovens se sentiram acolhidos		

				Relataram transformação pessoal		
				Jovens comprometidos com a reconstrução da paz		
				Legitimação do projeto restaurativo		

Fonte: Elaborado pela autora

**APÊNDICE F – Microanálise: última etapa da codificação aberta**

<b>Fenômeno</b>	<b>Categorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Dificuldades	Acordos sendo monopolizados pelos professores	Princípios da justiça restaurativa prejudicados				
	Práticas restaurativas marcadas por relações abusivas de poder	Não empoderam os sujeitos	Retroalimentam a violência	Abuso de poder nos círculos	Condução inadequada	Não seguem proposta da JR
	Ações na escola vão de encontro aos princípios da JR	Não preparam os sujeitos para os agonismos inerentes à esfera pública	Autoritarismos		Princípios são desrespeitados	Não focam reais objetivos do encontro
		Exercida com base no controle				Não estimulam a autonomia
						Carga preconceituosa de estereótipos atribuídos aos participantes no círculo
						Intervenções nos conflitos em descompasso com a

						voluntariedade da JR
	Descrença nas práticas restaurativas	Quando da resolução de conflitos por meio das práticas restaurativas professores questionam o rompimento da hierarquia				
	Causas para a descrença no projeto/para a incompreensão do projeto	Desconhecimento	Ceticismo dos professores em relação à eficácia da justiça restaurativa	Falta de assistência da escola	Desânimo docente	
	Justiça restaurativa política pública positiva, mas fragilizada	Falta de socialização dos resultados dos círculos operados	Descompasso entre as ações horizontais/democráticas da escola com as materializações verticalizadas e autoritárias dos seus documentos	Falta de imparcialidade nas relações escolares	Corpo docente desinteressado	
	Escola produz violência	Instabilidade na permanência dos professores na escola	Dificuldade e desinteresse dos facilitadores na propagação do projeto	Apesar de terem incorporado a mentalidade restauradora os professores mediadores encontraram dificuldades para a	Falta de empenho dos facilitadores no cumprimento dos objetivos dos círculos	

				propagação do projeto		
	Escola ignora a violência que ela produz	Punição é a forma eficaz de solucionar os conflitos	Burocracia do trabalho com a JR inviabilizou a sua execução	Falta de voluntários para realização do projeto	Direção não se empenha	
	Instituição escolar está alheia ao processo de humanização	Chegada verticalizada da JR impediu a aproximação local	Professores-mediadores não fomentaram o projeto	Falta de engajamento da comunidade externa	Excesso de autoridade dos professores e gestores	
		Inobservância de perfil do professor mediador	Desânimo com as práticas restaurativas	Desinteresse da comunidade externa	Resistência à resolução pacífica dos conflitos	
		Pouca divulgação	Professor mediador vai de encontro à proposta da justiça restaurativa	Resistência para incorporação dos princípios da JR	Dificuldade de romper com hábitos, pensamentos e discursos reificantes	
		Descontinuidade do projeto	Professores-mediadores sobrecarregados e sem parceiros	Participação insuficiente para provocar um engajamento	Desencontro entre as vivências docentes e as práticas restaurativas	
		Inércia da Secretaria de Educação	Normas incompreendidas e não debatidas desencadeavam problemas e conflitos	Professores não compreendem o que é a violência e a indisciplina	Falta de mobilização	
		Dificuldade para gestão do projeto	Falta de planejamento	Professores: visão da violência como agressão física	Direção restringe o envio do professor-mediador ao curso de capacitação	



		Sobrecarga do trabalho da gestora	Documentos não espelham as práticas restaurativas aplicadas na escola	Professores se subtraem da responsabilidade de resolver os conflitos	Pouca difusão na formação docente	
		Escola controladora	Papel homogeneizador	Postura dos professores oscila entre o autoritarismo e a anomia/desordem		
		Medidas verticalizadas e violentas da escola quando os conflitos aconteciam	Desconsideração do contexto dos sujeitos	Alunos desmotivados e ressentidos	Descrédito dos alunos em relação aos professores para resolução dos conflitos	Alguns alunos banalizam atitudes violentas
		Microviolência das escolas	Expulsão/suspensão e/ou transferência de alunos-problema	Estudantes não se sentem acolhidos	Rejeição à autoridade do professor provoca comportamentos indisciplinados e violentos	Relações agressivas entre os alunos
		Escola arbitrária	Punição de comportamentos indesejados	O contexto social do aluno-acesso às armas e às drogas-potencializa o seu comportamento incivilizado na escola	Estudantes relatam ambiente caótico	Preconceito em função das subjetividades rurais
		Escola reforça o estado beligerante	Escola desconsidera acordos documentados		Mentalidade punitiva dos alunos	Culpabilização do outro

		Ambiente sociomoral da escola não era cooperativo	Escola preocupada com o controle/com a disciplina rígida			
			Predomínio da cultura punitiva			
			Exclusão priva o direito dos alunos a uma educação de qualidade			
			Descontinuidade dos círculos			
			Maioria dos professores desconhece o projeto			
			Professores conhecem precariamente o projeto			

**Fonte:** Elaborado pela autora

**APÊNDICE G – Microanálise: última etapa da codificação aberta**

<b>Fenômeno</b>	<b>Categorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Ações Necessárias	Práticas pedagógicas associadas ao escopo da JR					
	Comunidade escolar acreditar que as práticas restaurativas podem ser promissoras					
	Permanência da justiça restaurativa	Realização de círculos de acolhimento	Equipe gestora fomentar discussão de temas que estão presentes no cotidiano e são desencadeadores de violências	Inclusão dos círculos restaurativos no projeto político pedagógico das escolas	Círculo para debate acerca das convergências e divergências do que vem a ser violência e conflito	inserção como diretriz escolar
	Justiça restaurativa medida preventiva que deve estar prevista nos documentos oficiais da escola	Discussão e celebração com diferentes grupos: estudantes; familiares; professores e funcionários;	Criar ambiente de reconhecimento da justiça restaurativa	Instituições escolares devem se constituir em instituições democráticas	Criação de um projeto político pedagógico restaurativo que alicerce as formações de profissionais e o próprio modelo organizacional de outras escolas	Exercício contínuo das mediações nas escolas como elixir para repercussão em outras esferas da sociedade
	Conhecimento e comprometimento individual e coletivo	Implementação da cultura da paz nas salas de aula	Reposicionamento das práticas restaurativas no âmbito educacional	Escola: rever seu lugar na sociedade articular o trabalho em rede	Gestores precisam fomentar o debate com a comunidade a fim de construir estratégias	Responsabilização da família, do estado, da sociedade e da escola na proteção e na

					para minimizar as violências escolares	promoção dos direitos de crianças e adolescentes
	Adoção de medidas gestoras restaurativas	Ampliação de cursos de formação	Publicização dos círculos restaurativos para pacificação de conflitos	Enfrentamento da violência escolar e no entorno da escola	Ressignificar a justiça	Distinguir justiça e igualdade/igualdade e equidade
	Reformas ou revoluções extrínsecas á escola	Formalizar as práticas restaurativas	Necessidade dos professores conhecerem as prescrições das normatizações da escola	Reorganizar as estratégias	Integração com as escolas e a comunidade para plusificar o desenvolvimento local	Postura de resistência ao autoritarismo pode ser exitosa
	Conhecimento da temática	Divulgação da JR	Reuniões da equipe para refletir sobre as fragilidades e as necessidades da escola	Foco no que é essencial para a formação dos indivíduos	Nomear as violências como elas se apresentam	Contratação de um psicólogo escolar
	Mudança de postura das escolas é necessária para a eficácia do projeto	Envolvimento de toda a comunidade por meio de eventos	Visões alternativas fundadas em princípios, experiências compartilhadas	Inclusão da comunidade rumo a uma horizontalidade	Proporcionar estratégias para o engajamento da vítima	Pesquisas/ estudos e análises contínuas e planejamento
	Permanência da justiça restaurativa	Redução das desigualdades		Adoção dos métodos restaurativos serão eficazes se houver acolhimento dos seus pressupostos	Intervenções localizadas	Parcerias com as universidades

				que transcenda o discurso		
	Compreensão holística do que é política				Observar as necessidades das pessoas e reconhecê-las como sujeitos	Criação de canais com vistas a interação
	Políticas sociais				Inserção de conteúdos humanizadores na grade curricular	Atenção ao comportamento do outro
					Proporcionar estratégias para o engajamento da vítima	Evitar julgamentos apressados
						Escuta de todas as versões
						Recuperar o espaço da escuta
						Necessidade da presença de outras pessoas relacionadas ao conflito
					Diálogo familiar com vistas aos esclarecimentos sobre as consequências do consumo de drogas	
					Práticas de redução de estereótipos relacionados aos atos infracionais	
					Discussão sobre a atual disponibilidade das armas	

					Corresponsabilização comunitária e responsabilização estatal pelo estado de violência	
				Participação do corpo administrativo da escola com vistas a solucionar os conflitos de forma acolhedora		
				Professor mediador deve ser a ponte quando da resolução dos comportamentos agressivos e indisciplinados		
					Enfrentamento dos pequenos conflitos mediante visibilidade dos sentimentos que emergem sem retroalimentar a violência	

Fonte: Elaborado pela autora

**APÊNDICE H – Microanálise: última etapa da codificação aberta**

<b>Fenômeno</b>	<b>Categorias</b>	<b>Propriedades</b>	<b>Dimensões</b>
Reflexões		Enfoque restaurativo plural e equânime	Escuta empática
		Jr opera como suporte no rompimento de concepções tradicionais sobre o tema	Acordos baseados na cooperação/ na solidariedade a partir do lugar de fala de cada um
		Superação de obstáculos é condição para que a jr assume o papel de plusificar o desenvolvimento local	
	Gestão escolar democrática: práticas restaurativas eficazes incorporadas preventivamente	Círculos da paz contribuem para a valorização da autoestima e promovem a participação de outros atores escolares que passam a ser protagonistas na construção do paradigma restaurativo	Sujeitos envolvidos
			Sujeitos escolares são assertivos na resolução dos conflitos
			Jovens comprometidos com a reconstrução da paz e legitimação do projeto restaurativo
			Sujeitos se sentem acolhidos
			Abertura para novas alternativas estruturais
	Atenção aos princípios constitucionais da administração pública(a)	Envolvimento de toda a sociedade	Considerando a complexidade dos problemas da violência escolar, necessidade de cooperação, parceria e interação para eficácia do projeto
	Ensinar transcende conteúdos, demanda a compreensão de vivências, experiências e sentimentos dos estudantes	Garantia da independência, rechaço da imposição e reificação	
	Aprendizado demanda melhoria nos relacionamentos		

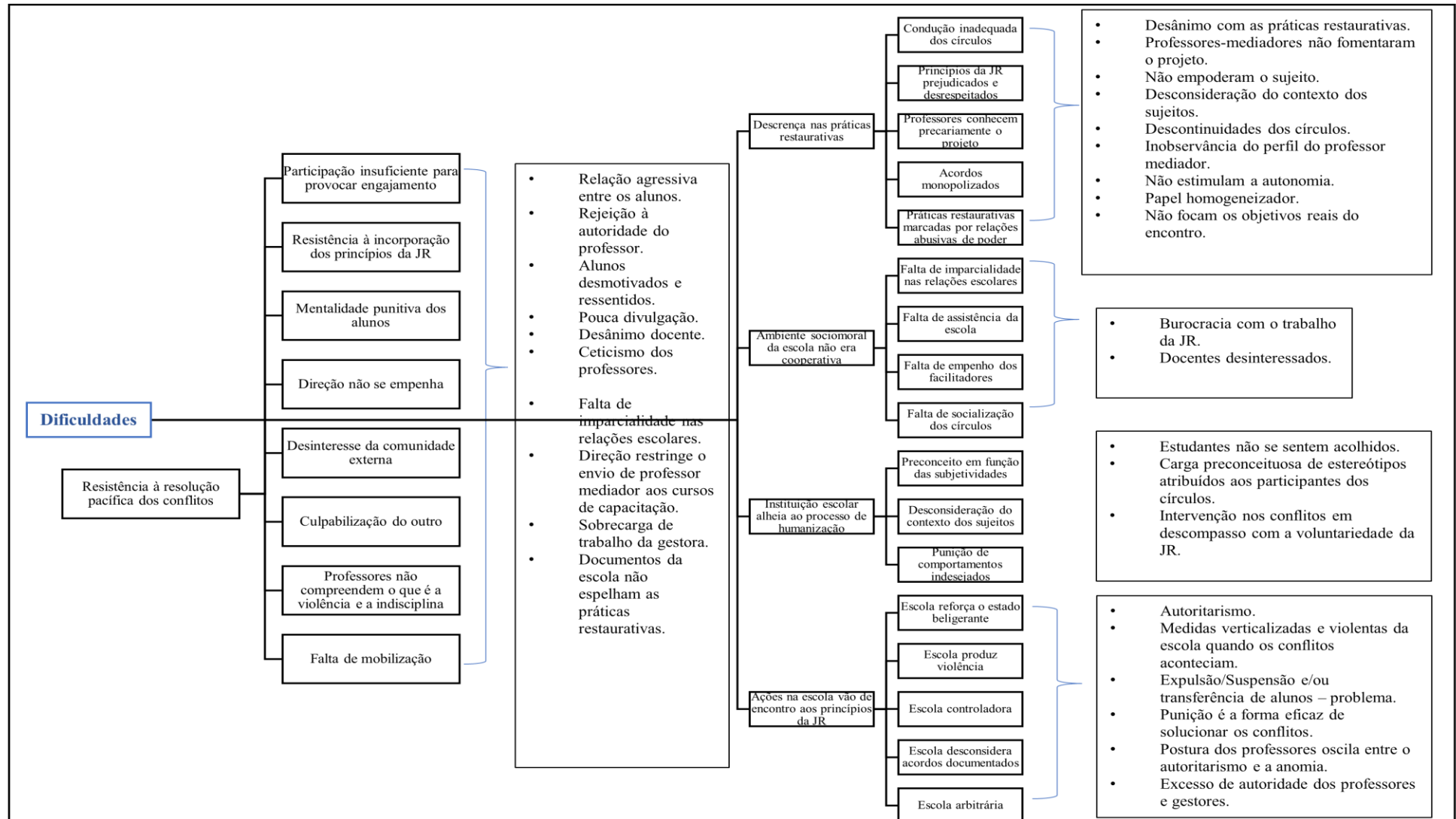
	<p>Problematização das práticas restaurativas</p> <p>Problematização acerca da durabilidade do efeito restaurativo</p>		
	Escolas situadas em bairros possuem uma maior correlação com incivilidades, atos infracionais e crimes		
	Escola produz violência por meio das microviolências		
	Descompasso entre documentos e a práticas das escolas		
	O comportamento nas e às escolas estaria associado ao pertencimento ou não com gangues		
	Uso de drogas para consumo não potencializa comportamento refratário às regras da escola		
	Cidades de pequeno porte apresentam alunos mais insubmissos às regras da escola		
	Cidades de grande porte possuem mais escolas com um público que comete atos infracionais e crimes		
	<i>Bullying</i> diferente de conflito		
	Disciplina e violência são aprendidas		
	Consequências da uniformização de padrões	Estudantes que não se veem acolhidos se sentem injustiçados	



		Rejeição à autoridade do professor provoca comportamentos indisciplinados e violentos	
		Injustiças, violências e microviolências	
	Normas incompreendidas e não debatidas desencadeavam problemas e conflitos		
	Comportamento incivilizado não evolui para o ato infracional, porém o ato infracional evolui para o crime		
	Participação insuficiente para provocar um engajamento		
	Professores: visão da violência como agressão física		
	Posturas dos professores na resolução dos conflitos são autoritárias ou anômicas e contribuem para ação/reação de indisciplina/incivilidade ou violência		
	Ausência dos direitos humanos tendo em vista a formação técnica e despolitizada dos professores		

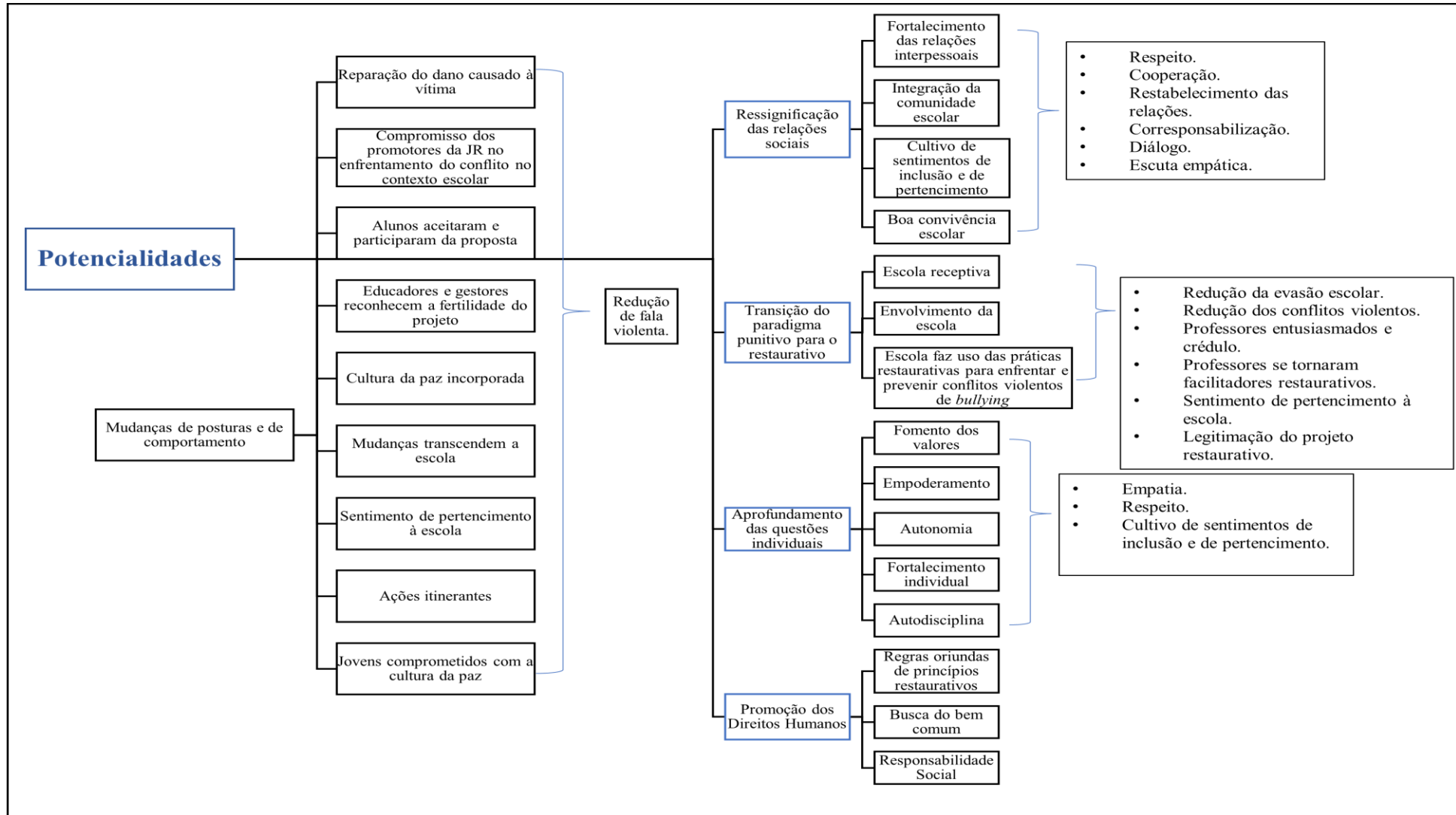
Fonte: Elaborado pela autora

## APÊNDICE I – Fluxograma do fenômeno “dificuldades” da codificação axial



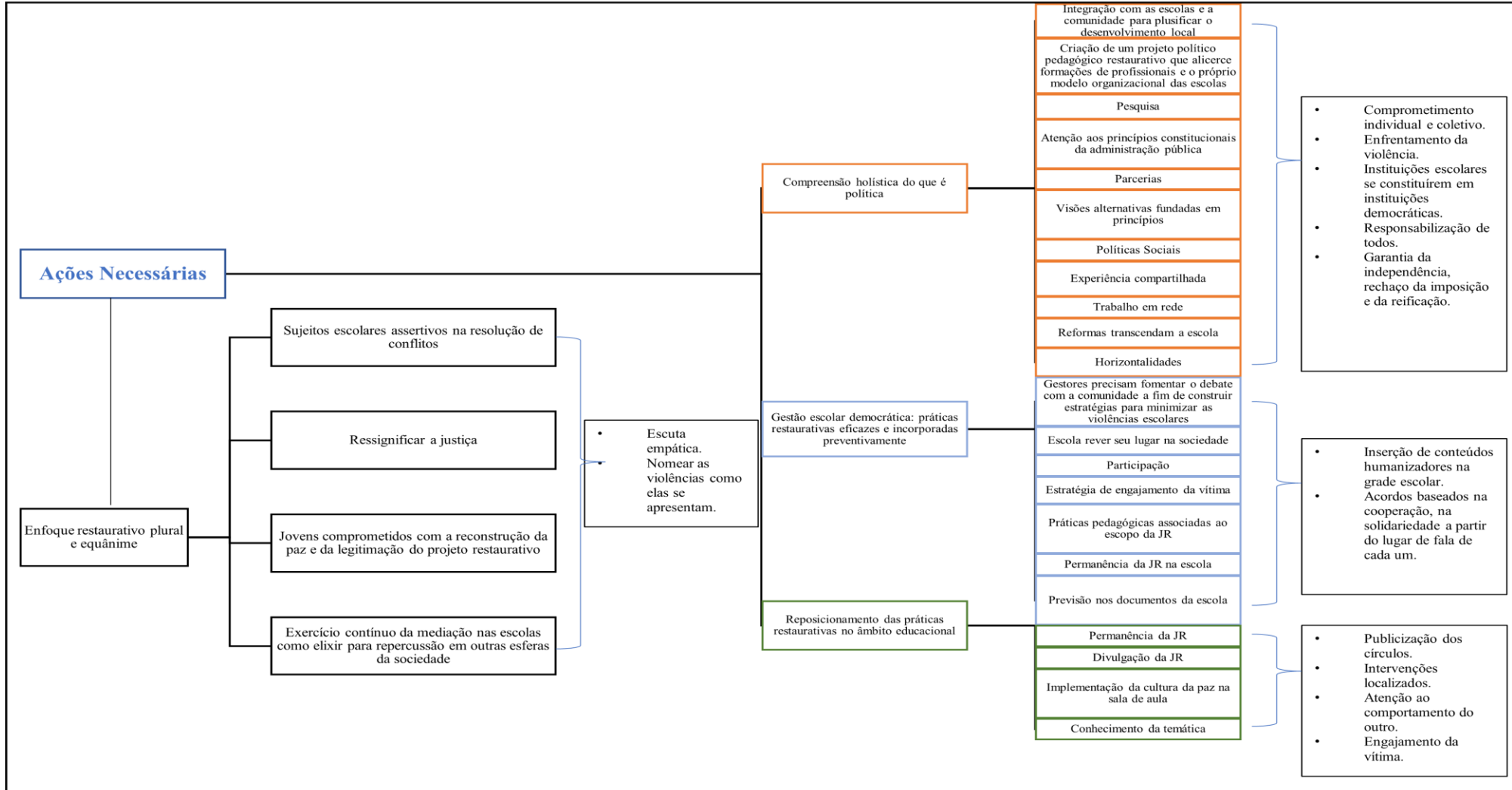
Fonte: Elaborado pela autora

### APÊNDICE J – Fluxograma do fenômeno “potencialidade” da codificação axial



Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE K – Fluxograma do fenômeno “ações necessárias” da codificação axial



Fonte: Elaborado pela autora