

**Justiça restaurativa na educação básica: desafios e possibilidades
para a pacificação social**

**Restorative Justice in Basic Education Schools: challenges and
possibilities for social pacification**

**Justicia Restaurativa en las Escuelas de Enseñanza Básica: retos y
alternativas para la pacificación social**

Fabiana Andrade Santos¹
Valméria Vilela²
Virgínia Baldow³

Artigo científico

Linha de pesquisa: Educação e Direitos Humanos

Resumo

Por meio desta pesquisa objetivamos analisar em que medida a implementação da Justiça Restaurativa na Educação Básica contribui para a pacificação nas escolas. Isso porque ponderamos que tendo em vista as várias manifestações de violências nas escolas e as respostas que lhes são dadas tornam-se inviáveis a mediação consensual dos conflitos e a efetivação da paz. Importante demarcar que utilizamos como procedimento metodológico a análise de 15 dissertações e 07 teses que apresentam investigações relacionadas à implementação da Justiça Restaurativa na Educação Básica. Subsidiaram, também, esta investigação autores que se dedicam a refletir o exercício do poder, as políticas públicas, os direitos humanos e a justiça restaurativa, tais como: Boneti (2007, 2018), Foucault (2005, 2019), Panikkar (2004), Zehr (2008). Os dados sinalizam que considerando os direitos humanos um processo, a efetivação da paz nas escolas se dará mediante o reconhecimento das dificuldades, das potencialidades e das ações necessárias para a implementação da Educação Restaurativa.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Justiça Restaurativa; Educação Básica.

Abstract

Through this research, we aim to analyze the extent to which the implementation of restorative justice in basic education contributes to pacification in schools. This is because we consider that, given the various manifestations of violence in schools and the responses given to them, consensual mediation of conflicts and the implementation of peace are unfeasible. It is important to highlight that we used as

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Doutora em Educação e Contemporaneidade /Letras/Direito; fabianaandradesantos@yahoo.com.br.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Doutora em Linguística/Letras; valmeriabavf@yahoo.com.br.

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Doutora em Linguística/Letras; virginiabaldow@gmail.com.

a methodological procedure the analysis of 15 dissertations and 7 theses that present investigations related to the implementation of restorative justice in basic education. Authors dedicated to reflecting on the exercise of power, public policies, human rights, and restorative justice, such as Boneti (2007, 2018), Foucault (2005, 2019), Panikkar (2004), Zehr,(2008) etc., also supported this investigation. The data indicates that, considering human rights as a process, the realization of peace in schools will occur through the recognition of the difficulties, potentialities, and actions necessary for the implementation of restorative education.

Key words: Human rights; Restorative Justice; Basic Education

Resumen

A través de esta investigación pretendemos analizar en qué medida la implementación de la Justicia Restaurativa en la Enseñanza Básica contribuye a la pacificación en las escuelas. Eso porque examinamos que, ante las diversas manifestaciones de violencia en las escuelas y las respuestas que se les dan, la mediación consensuada de los conflictos y la implementación de la paz se vuelven inviables. Es fundamental resaltar que utilizamos como procedimiento metodológico el análisis de 15 disertaciones y 07 ensayos que presentan investigaciones relacionadas con la implementación de la Justicia Restaurativa en la Enseñanza Básica. Escritos de Autores dedicados a reflexionar sobre el ejercicio del poder, las políticas públicas, los derechos humanos y la justicia restaurativa, como: Boneti (2007, 2018), Foucault (2005, 2019), Panikkar (2004), Zehr (2008), fueron utilizados en esta investigación. Los datos indican que considerando los derechos humanos como un proceso, la realización de la pacificación en las escuelas ocurrirá por intermedio del reconocimiento de las dificultades, capacidades y acciones necesarias para la implementación de la Educación Restaurativa.

Palabras clave. Derechos Humanos; La Justicia Restaurativa; Enseñanza Básica

1 Introdução

Este artigo objetiva analisar em que medida a implementação da Justiça Restaurativa (JR) na Educação Básica (EB) contribui para a pacificação nas escolas.

Justificamos a sua relevância porque após uma criteriosa busca em vários sítios tais como: portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo, Revistas Especializadas, além do *google* acadêmico, localizamos publicações sobre a execução de vários programas que buscam reduzir o índice de violência na escola como, por exemplo, a justiça restaurativa. Porém, em que pesem a necessidade e a contribuição dessas pesquisas, visualizamos um hiato no que se refere à compilação dos resultados que os investigadores formalizaram nas suas produções. Por isso questionamos o seguinte: como, a partir do olhar dos pesquisadores que investigaram a implementação da JR na EB, esse projeto pode contribuir para a efetivação da paz nas escolas de Educação Básica?

Considerando essa problematização, pensamos que esta pesquisa pode favorecer não apenas a colmatação dessa lacuna, mas, outrossim, a reflexão sobre como as ações/parcerias nas escolas podem fomentar a pacificação.

Superada a apresentação da justificativa, da problematização e do objetivo geral cabe-nos, para finalizar, informar como este artigo está estruturado.

Esclarecemos, então, que para além desta introdução e das considerações finais, dividimo-lo nas seguintes seções: a) metodologia; b) fundamentação teórica/discussão dos dados cujos desdobramentos se formaram a partir destas duas subseções: b.1) direitos humanos e o exercício do poder e b.2) justiça restaurativa: reflexão sobre a sua implementação na educação básica através das vocalizações dos nossos informantes.

Registramos que por meio da metodologia socializamos, principalmente, o nosso procedimento metodológico, apresentando como foi estruturada a nossa pesquisa.

As seções que compõem a fundamentação teórica foram delineadas a partir das reflexões de autores consagrados que discutem o poder e o seu exercício como Foucault (2005, 2019); a complexidade das políticas públicas a exemplo de Boneti (2007, 2018) e a Justiça Restaurativa como Zehr (2008). Registramos que quando da discussão desta última categoria – justiça restaurativa – municiamos a nossa análise mediante um recorte da apresentação dos dados encontrados na nossa pesquisa.

2 Metodologia

Considerando, principalmente, a justificativa, a problemática e o objetivo geral supracitados, priorizamos, nesta pesquisa, o tipo qualitativo, a abordagem fenomenológica e, como procedimento metodológico, a análise documental.

Em relação a esse último desdobramento, informamos que fizemos uma busca no catálogo de dissertações e teses da CAPES, a fim de examinar as produções que versam sobre a Educação e a Justiça Restaurativa com o escopo de responder, repise-se, a seguinte problematização: como, a partir do olhar dos pesquisadores que investigaram a implementação da JR na EB, esse projeto pode contribuir para a efetivação da paz nas escolas de Educação Básica?

Necessário, também, destacar que, 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.

Registre-se que ao fazermos 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.

Oportuno ainda socializar que, quando da leitura da septuagésima quinta produção, encerramos o levantamento das dissertações, já que havíamos atingido a quantidade 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 aplicação da Justiça Restaurativa na Educação Básica.

Logo, após a leitura inspecional do título e do resumo da ducentésima sexagésima tese, conseguimos selecionar a sétima tese e concluir a nossa busca com este quantitativo – 15 dissertações e 07 teses.

Abrimos parênteses para consignar que a aplicação da Justiça Restaurativa na Educação Básica, entre o período de 2010 a 2021, foi o único critério para a seleção dos trabalhos.

Esclarecemos que o marco temporal, qual seja, 2010, justifica-se porque só 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.

Não menos importante socializar é que para a consecução de nosso objetivo geral, e, obviamente, a resposta de nossa problematização dirigimos as seguintes perguntas aos nossos informantes - autores das teses e dissertações selecionadas – cujas respostas eram abstraídas das considerações finais de cada trabalho: 1) o que o informante registrou sobre a justiça restaurativa? 2) o que o informante registrou 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?

Salvo a quarta pergunta, as respostas dos três primeiros questionamentos não estavam concentradas em apenas um parágrafo, uma linha e/ou um período, mas capilarizadas em toda a conclusão o que nos exigiu um esforço muito grande de síntese.

Para a materialização dos conceitos identificados usamos tanto sumarizações quanto códigos *in vivo*, isto é, transcrições contidas nas respostas captadas.

Na próxima seção quando formos discutir o desdobramento intitulado “Justiça Restaurativa: reflexão sobre a sua implementação na Educação Básica por meio das vocalizações dos nossos informantes” apresentaremos um recorte da nossa análise e dos nossos dados.

3 Fundamentação teórica/discussão dos dados

3.1 Direitos humanos e o exercício do poder

Compreendemos que fomentar um debate sobre o poder e interfaceá-lo com os direitos humanos é oportuno porque consideramos que esta categoria - o poder - perpassa, ou melhor, se encontra presente em todas as relações interpessoais, mesmo sendo mais evidenciado em alguns casos e/ou, outrossim, sendo, em algumas situações, estreitamente atrelado à verticalização de cargos e/ou pessoas e/ou grupos sociais e/ou etnias e/ou culturas etc.

Em que pese essa verticalização, esclarecemos que consideramos a ubiquidade do poder independentemente das relações que são mantidas, de quem o utiliza, de como ele é exercido e dos seus desdobramentos.

Todavia, demarcamos que exercer o poder vai na contramão do abuso do poder. Explicamos melhor: quando grupos se unem com o fulcro de exercitar o seu poder com vistas à efetivação de direitos desrespeitados, esses grupos estão enfrentando abusos de poderes exercidos por meio de ações antipolíticas e/ou apolíticas.

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; no nosso sentir, Foucault (2005), também, estabeleceu um liame entre o conhecimento, a política e o poder, ou melhor, o seu exercício. Por isso que ele nos convocou a interagir com o conhecimento e a compreender a sua tecitura, 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).

Perseguindo ainda as ideias foucaultianas, no capítulo 11 do livro “Microfísica do Poder”, o filósofo 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 coroaria 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”, compreendemos que Foucault (2019) 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 as seguintes provocações:

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).

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

poder. Demarcamos esse posicionamento porque, via de regra, em diferentes situações, grupos e/ou pessoas, investidos de certa autoridade, abusam do seu poder sob o argumento de que estão no seu exercício.

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”, presentificado no livro “Sociologia da Educação no Brasil: do debate clássico ao contemporâneo”, Boneti (2018) provoca uma reflexão sobre a indisciplina, a insurgência e o desrespeito à autoridade na educação. Tais fenômenos analisados por esse pesquisador são contextualizados mediante a sua percepção do hiato existente entre o que foi instituído e o real do mundo da vida. Assim demarca 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).

Inspirando-nos na reflexão bonetiana, pensamos que 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 o seguinte sem nos descuidar do que defendemos: a conservação da autoridade, porque relacionada, apenas, 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 muno da vida do sujeito” (Boneti, 2018, p. 134).

Veiga-Neto (2007), ao discutir no livro “Foucault e a Educação” o segundo domínio focaultiano intitulado “O Ser-Poder”, nos diz que

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 e, mais uma vez, da lente bonetiana para reforçar o nosso posicionamento sobre o que chamamos de imunidade da autoridade que se configura, também, em abuso de poder. Com isso queremos dizer que, quando há questionamentos acerca de como se dá o exercício da autoridade, vociferam-se denúncias de ações antidemocráticas porquanto autocentradas, conservadoras e ilegítimas.

É isto: autoridade que emana do centro como se fosse algo cristalizado é ilegítima e se configura em abuso de poder. Igualmente, o poder conservador que insiste em se perpetuar, independentemente de quais motivações e por quais grupos, também se configura em abuso de poder.

Boneti (2007, p. 55), ao refletir sobre a complexidade que envolve as políticas públicas, nos diz o seguinte:

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).

Tendo em vista essa lente bonetiana e as reflexões até aqui materializadas, podemos afirmar que temos vivenciado políticas públicas em que a ideologia da globalização prepondera, reverberando assim uma fábrica de perversidade em que os ditames do mercado solapam a nossa dignidade, sequestram a verdadeira democracia e produzem os globalitarismos. Essa é a face antidemocrática e perversa da globalização que temos experienciado e que é exercida por grupos que insistem em se manter no exercício abusivo do poder.

Todavia, em que pese essa face antidemocrática e perversa da globalização argumentamos que podemos nos organizar com vistas à imersão de uma globalização solidária, globalização verdadeiramente democrática, porquanto não se alicerça na racionalidade capitalista que prega o individualismo, a competitividade e a exploração, ou seja, o abuso do poder.

Elaboramos que vislumbrar esse novo delineamento da globalização com vistas à solidariedade, possibilita-nos enxergar a alteridade, estando sensível às suas necessidades humanas - materiais e imateriais - e pensar os direitos humanos como um processo, “resultado” sempre provisório das lutas que o ser humano colocar em prática para ter acesso aos bens materiais e imateriais com vistas à dignidade da pessoa humana.

Tal reflexão nos possibilita citar Panikkar (2004) que assim reflete:

[...] os Direitos Humanos são uma janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para os seus indivíduos, mas os que vivem naquela cultura não enxergam a janela; para isso precisam da ajuda de outra cultura que, por sua vez, enxerga através de outra janela. Eu creio que a paisagem humana através de uma janela é, a um só tempo, semelhante e diferente da visão de outra. Se for este o caso deveríamos estilhaçar a janela e transformar os diversos portais em uma única abertura, com o conseqüente risco de colapso estrutural, ou deveríamos antes ampliar os pontos de vista tanto quanto possível e, acima de tudo tornar as pessoas cientes de que existe e deve existir uma pluralidade de janelas? (Panikkar, 2004, p. 204).

Importante vocalizar que tais enfrentamentos não estão abstraídas do poder, mas são contrários à conservação do poder, já que os grupos exercem-no reivindicando a sua tecitura e circulação.

Na nossa Carta Magna, o nosso constituinte originário apresenta algumas prescrições 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 *apud* Vade Mecum Saraiva, 2021, p. 11).

Pensamos não haver querelas que a visão de poder aí declarada pelo nosso constituinte originário está em consonância com a nossa análise aqui apresentada sobre 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. Explicamos melhor: circulação de poder é uma das facetas da democracia que não dispensa a rotatividade, a pluralidade, o acolhimento e o respeito com vistas à efetivação dos direitos humanos.

Nessa toada, citemos a educação, um dos direitos humanos que requer não apenas prestações positivas do Estado, mas políticas públicas exercidas por toda a sociedade civil com vistas à pacificação, já que a segurança de outrora das nossas escolas tem sido minada porquanto alunos, professores, agentes outros não conseguem se relacionar pacificamente e isso tem retroalimentado as diversas manifestações de violências nas escolas.

3.2 Justiça restaurativa: reflexão sobre a sua implementação na educação básica por meio das vocalizações dos nossos informantes

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 inobservadas tornam, de acordo com o nosso ponto de vista, as suas práticas enfraquecidas e desvirtuadas.

Como na literatura não há um consenso sobre o seu conceito, isto é, da JR – 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 - para um possível ajustamento na definição da justiça restaurativa.

Valéria Bressan Cândido (2020), uma de nossas pesquisadas, nos diz o seguinte, em sua tese, sobre a definição da Justiça Restaurativa:

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.

Afirmamos, tendo em vista os resultados de nossa pesquisa, que pensar a 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.

Ademais, essa miopia 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.

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

Cagliari (2014), informante que também subsidiou esta nossa pesquisa, vocaliza o seguinte na sua tese sobre as práticas restaurativas utilizadas nas escolas:

As práticas restaurativas nas escolas conjeturam comportamentos, procedimentos e práticas proativas que buscam disseminar boas relações no espaço escolar. Para que isso aconteça, deve haver uma forte integração escola-família-comunidade, tendo por escopo a construção de relacionamentos eficientes nas escolas. 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 (CAGLIARI, 2014, p. 204).

Oportuno, também, citar estas duas ponderações de outras duas informantes 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 revelam as insatisfações dos envolvidos em um projeto que para além de imposto teve como fonte de inspiração concepções de práticas simplificadas e desvirtuadas.

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 o

[...] 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, elas, também, nos dizem “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 estas nossas análises nos levam a, mais uma vez, pensar que o alheamento das políticas públicas em relação ao outro é o que faz delas tão rasas e sem alma. Expliquemos melhor: 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 e, também, descomprometida com os Direitos Humanos. Vislumbramos, inclusive, que a falta de adesão, o descrédito e o desânimo acusam o desrespeito.

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 guiará a abordagem.

Como reflete Zehr (2008, p. 235),

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.

Considerando todas essas questões, pactuamos ainda que uma das colunas da JR é a comunicação, uma comunicação que escuta e acolhe, uma comunicação que enxerga e não julga, uma comunicação voltada para a alteridade e para os Direitos Humanos.

Importante transcrever a reflexão de Mullet e Amstuz (2012) no livro “Disciplina Restaurativa para Escolas”, ao discorrerem sobre a importância do bastão da fala nos círculos restaurativos:

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 em princípios, 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.

Citemos, mais uma vez, Pereira (2018) – uma de nossas pesquisadas - pois, na sua tese intitulada “História Oral de Vida de professores: direitos humanos, Justiça Restaurativa e Violência Escolar”, conclui que

[...], 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, ou melhor, retratando as imposições comunicativas reduzidas a confissões, pedidos de promessas e desculpas, Ana Carolina Schmidt (2010), também, uma de nossas pesquisadas, assim enuncia, em um dos parágrafos conclusivos da sua dissertação:

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 impositivo; comunicação violenta porque institui confissão e desrespeita o tempo do outro, a vontade do outro e os sentimentos do outro são observações de nossas pesquisadas, aqui compartilhadas, que retratam menos o justo e, conseqüentemente, menos a pacificação.

Por isso, ou melhor, pelos círculos, nessas situações acima compartilhadas, não retratam o justo e a pacificação não espelham, outrossim, uma comunicação não violenta e, conseqüentemente, não revelam uma comunicação alicerçada em princípios.

Elaboramos que a comunicação não violenta se constitui em um novo paradigma sobre 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.

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 que elaboramos como desafios para se pensar as práticas restaurativas comprometidas com a paz, porquanto pautadas em princípios.

Pensamos ainda, tendo em vista a análise aqui apresentada, que a implementação de projetos na escola com vistas à pacificação social nos desafia a pensar na Educação Restaurativa.

A propósito, Santos (2023, p. 283), na sua tese doutoral sob o título “Educação Básica e Justiça Restaurativa: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa” pondera que “a Educação Restaurativa é uma educação ética, porquanto enxerga os sujeitos, os direitos humanos e as políticas públicas de forma complexa e principiológica”. Argumentamos, também, que a educação, para se tornar restaurativa, deve ser pensada “transdisciplinarmente, cujos estudos, fazeres e propostas devem ser pautados para o enfrentamento dos desafios que a impedem de se estabelecer” (Santos, 2023, p. 283).

Ademais, mediante a eleição de três fenômenos intitulados por essa pesquisadora, quais sejam, “dificuldades”, “ações necessárias” e “potencialidades” a Educação Restaurativa pode fomentar a pacificação nas escolas. Todavia, reforçamos, tendo em vista os nossos dados, a necessidade de implementação de ações calcadas em princípios e em fazeres horizontais que visam à dignidade da pessoa humana.

4 Considerações Finais

As reflexões aqui apresentadas nos permitem afirmar que a mera implementação de projetos nas escolas pode ser refratária à pacificação se eles não estiverem pautados em ações pensadas, planejadas, construídas e/ou reconstruídas, essencialmente na interação entre pessoas.

Problematizamos que ações implementadas na/pela educação, muitas vezes, não são políticas públicas, mas ações apolíticas que insistem em alimentar o abuso do poder. Consideramos que a crise instalada na educação é um sintoma desse fazer (a) político que tem se arrastado globalmente.

Os nossos dados evidenciaram que pensar o projeto da justiça restaurativa nas escolas só contribuirá para a sua pacificação se todos os envolvidos, para além de um olhar principiológico, estiverem sensíveis para uma escuta acolhedora e dispostos a uma comunicação não violenta.

Sob essa perspectiva compreendemos que a efetivação da paz nas escolas se dará mediante o reconhecimento das dificuldades, das potencialidades e das ações necessárias para a implementação da Educação Restaurativa.

Referências

BARONI, Mariana Custódio de Souza. **Justiça Restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais**. Orientador: Maria Suzana de Stefano Menin. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 2. ed. Ijuí: ED Unijuí, 2007.

BONETI, Lindomar Wessler. **Sociologia da Educação no Brasil: do debate clássico ao contemporâneo**. Curitiba: PUCPRESS, 2018. E-book.

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 Itaquiari**. Orientador: Marli Marlene Moraes da Costa. 2014. 223 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

CÂNDIDO, Valéria Bressan. **Aplicação dos Princípios da Justiça Restaurativa à Mediação Escolar**. Orientador: Marcelo Furlin. 2020. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MULLET, Juddy H.; AMSTUTZ, Lorraine Stutzman. **Disciplina Restaurativa para Escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

PANIKKAR, Raimundo. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? *In*: BALDI, César Augusto. **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. **História Oral de Vida de Professores: direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar**. Orientador: Áurea Maria Guimarães. 2018. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SANTOS, Fabiana Andrade. **Educação Básica e Justiça Restaurativa**: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa. Orientador: Avelar Luiz Bastos Mutim. 2023. 323 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em:
http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/3896/1/EDUCACAO%20BASICA%20E%20JUSTICA_TESE_FABIANA%20ANDRADE.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

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. Orientador: Maria Cristina Gonçalves Vicentin. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VADE MECUM SARAIVA. **Vade Mecum Civil e Empresarial**. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentas**: justiça restaurativa para o nosso tempo. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

RECEBIDO: 24/01/2024

RECEIVED: 24/01/2024

RECIBIDO: 24/01/2024

APROVADO: 25/04/2024

APPROVED: 25/04/2024

APROBADO: 25/04/2024