

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS
PÚBLICAS

RAIMUNDA CALDAS BARBOSA

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA
INCORPORAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS COM
ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Curitiba
2019

RAIMUNDA CALDAS BARBOSA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA
INCORPORAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS COM
ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima

Curitiba
2019

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

B238e
2019 Barbosa, Raimunda Caldas
Educação integral em tempo integral : desafios da incorporação das práticas restaurativas com enfoque em direitos humanos no espaço escolar / Raimunda Caldas Barbosa ; orientador: Cezar Bueno de Lima. – 2019.
84 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2019
Bibliografia: f. 72-76

1. Direitos humanos. 2. Educação integral. 3. Educação – Finalidades e objetivos. 4. Estratégias de aprendizagem. I. Lima, Cezar Bueno de.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas. III. Título.

CDD 20. Ed. – 323.4

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 032/2019
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

RAIMUNDA CALDAS BARBOSA

Aos onze dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove, às dezesseis horas reuniu-se na Sala de Defesa – segundo andar da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a banca examinadora constituída pelos professores: Cezar Bueno de Lima, Joe de Assis Garcia e Jucimeri Isolda Silveira para examinar a dissertação da aluna Raimunda Caldas Barbosa, ingressante no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas - Mestrado, no primeiro semestre do ano de dois mil e dezessete na Área de concentração: Direitos Humanos, Ética e Políticas Públicas - Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos. A mestranda apresentou a dissertação intitulada: EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA INCORPORAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS COM ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR. A aluna fez uma exposição sumária da dissertação, em seguida procedeu-se à arguição pelos Membros da Banca e, após a defesa, a aluna foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18 h 00 min. Para constar, lavrou-se a presente Ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Observações:

- explicitar a metodologia utilizada (introdução)
- o papel e o limites das práticas educativas/educacionais disciplinares

Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima _____
Presidente/Orientador

Prof. Dr. Joe de Assis Garcia _____
Convidado Externo

Prof.^a Dr.^a Jucimeri Isolda Silveira _____
Convidada Interna



Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Barrêto Amorim Pilla
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos humanos e Políticas Públicas
Stricto Sensu – PPGDH PUCPR

*Fui ficando só, sem cuidados. Todos os que nos cuidavam tomaram outros rumos e, com eles,
foi-se o carinho de que eu vivia.*

De novo voltam a preocupar-se comigo não por cuidado, mas por medo.

Porque me tornei um incômodo.

Acriança que fui chora na estrada.

Deixei-a ali quando vim ser quem sou. . .

Quero ir buscar quem fui onde ficou.

*Quero poder imaginar a vida como ela nunca foi, e assim vivê-la vívida e perdida, num sonho
que nem dói.*

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela Sua presença na minha vida. A minha família: meu esposo, Lázaro Camões e filha, Júlia Camões, pelo estímulo permanente, companheirismo, compreensão e paciência. A Rede Marista de Solidariedade, nas pessoas da Gillys Silva, da Viviane Silva e da Alessandra Hovorisko, pessoas que tornaram essa conquista possível e as quais sou grata pela oportunidade. Ao meu querido orientador, Prof. Cezar Bueno, pela dedicação e contribuição significativa no aprofundamento dos meus conhecimentos a respeito das Práticas Restaurativas. À Secretária do Programa de Pós-Graduação, Maria das Graças, pela sua presteza, competência e postura carinhosa com que sempre me atendeu. A todos os professores do Programa de Pós-Graduação e, de maneira ímpar, à minha banca composta por: Prof. Dr. Cezar Bueno, Prof^a Dr^a Jucimeri Silveira e a Prof^a Dr^a Jussara Bourguignon, o Prof. Dr. Joe Garcia e a Prof^a Dr^a Mirian Guebert pela competência com que partilharam os seus conhecimentos, me inspirando nesta construção. Aos amigos e colegas, em especial ao Diego Lima, a Aline Vasco, ao Daniel Avanzi a Gillys Silva, a Márcia Nanaka, ao Jury Agnol, ao Pedro Carneiro, a Vanessa Fonseca, a Marilusa Rossari e a Giovana Both que contribuíram direta e indiretamente com a pesquisa e que incidem no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Gratidão a tod@s vocês por fazerem parte da minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco discutir a proposta de Educação Integral em Tempo Integral, disseminada no Brasil, aliada às Práticas Restaurativas para o desenvolvimento integral dos educandos. Ela tem como objetivos, avaliar criticamente como a inserção dos Direitos Humanos e das Práticas Restaurativas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos na Educação Integral em Tempo Integral; analisar como a inserção das Práticas Restaurativas no itinerário escolar contribui para o desenvolvimento socioeducativo dos sujeitos e promover a discussão a respeito das Práticas Restaurativas no currículo com enfoque em direitos, orientadas por princípios de inclusão, participação, responsabilização e reparação de danos. Uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral traz a intencionalidade e o compromisso no desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando as suas dimensões: cognitivas, físicas, sociais, culturais, emocionais e espirituais, tendo nas Práticas Restaurativas com enfoque em Direitos Humanos um importante recurso para este desenvolvimento, a partir do processo de ensino e aprendizagem e das relações humanas. O estudo, por sua vez, foi desenvolvido de forma exploratória e descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, cujo foco central desdobrou-se a partir das categorias Educação Integral, Educação Integral em Tempo Integral, Práticas Restaurativas, Direitos Humanos e Escola. Para a construção da revisão teórica categorias como Estado, Educação, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos foram fundamentais para a síntese das múltiplas determinações do objeto. No estudo realizado os aportes legais foram utilizados para uma reflexão das previsões atuais e os desafios políticos e institucionais. Por fim, a pesquisa traz algumas diretrizes, na expectativa de contribuir para a implementação de novas propostas na modalidade de Educação Integral em Tempo Integral, que, realmente, busquem desenvolver sujeitos comprometidos com as transformações sociais e planetária, além de suscitar novos estudos e discussões a respeito do tema.

Palavras-chave: Educação Integral em Tempo Integral. Práticas Restaurativas. Direitos Humanos. Itinerário Escolar.

ABSTRACT

This research aims to discuss the proposal of Integral Education in Integral Time already disseminated in Brazil combined with the Restorative Practices for the integral development of students. It aims to critically assess how the insertion of Human Rights and Restorative Practices can contribute to the integral development of the subjects in Integral Education in Integral Time; analyze how the insertion of Restorative Practices in the school itinerary contributes to the socio-educational development of the subjects and to promote the discussion of Restorative Practices in the planning with a focus on rights, guided by principles of inclusion, participation, accountability and damage redress. A proposal for Integral Education in Integral Time brings to the individuals the intentionality and the commitment in integral development considering its dimensions: cognitive, physical, social, cultural, emotional and spiritual, and having in the Restorative Practices focusing on Human Rights - an important resource for this development, from the teaching and learning process and human relations. The study, in turn, was developed in an exploratory and descriptive way, using the bibliographical research and content analysis in which the central focus unfolded from the categories Integral Education, Integral Education in Integral Time, Restorative Practices, Human Rights and School. For the construction of the theoretical revision, the categories like State, Education, Restorative Justice and Human Rights were essential to the synthesis of multiple determinations of the object. In the study, the legal contributions were used for a reflection of the current forethought and the political and institutional challenges. Finally, the research brings some guidelines, hoping to contribute to the implementation of new proposals in the Integral Education in Integral Time mode, that in fact, seek to develop individuals committed to the social and planetary transformations besides provoking new studies and discussions on the subject.

Key words: Education in Integral Tim. Restorative Practices. Human Rights. School Itinerary.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 – As 10 Competências Gerais da BNCC | 63 |
|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE AS 19 PESQUISAS ENCONTRADAS NO PERÍODO DE 2010 A 2018, QUE ABORDAM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA | 78 |
| Quadro 2 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE AS 19 PESQUISAS ENCONTRADAS NO PERÍODO DE 2010 A 2018, QUE ABORDAM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA | 79 |
| Quadro 3 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE AS 19 PESQUISAS ENCONTRADAS NO PERÍODO DE 2010 A 2018, QUE ABORDAM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA | 80 |
| Quadro 4 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE AS 19 PESQUISAS ENCONTRADAS NO PERÍODO DE 2010 A 2018, QUE ABORDAM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA | 81 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Resultados da Prova Brasil de 2007 a 2011, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país — Brasil | 82 |
| Tabela 2 – Resultados da Prova Brasil de 2007 a 2011, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país — Brasil | 83 |
| Tabela 3 – Resultados da Prova Brasil de 2007 a 2011, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país — Brasil | 83 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|--|
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CAIC | Centro de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CF | Constituição Federal |
| CF/88 | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 |
| CIEP | Centro Integrado de Educação Pública |
| CNJ | Conselho Nacional de Justiça |
| DH | Direitos Humanos |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EDH | Educação em Direitos Humanos |
| FGV | Fundação Getulio Vargas |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GM | Grupo Marista |
| IAB | Instituto Alfa e Beto |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBTI | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto nas Escolas |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PME | Programa Mais Educação |
| PMEDH | Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos |

| | |
|--------|--|
| PNDH | Programa Nacional de Direitos Humanos |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNME | Programa Novo Mais Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PUCPR | Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| RMS | Rede Marista de Solidariedade |
| SCIELO | Scientific Eletronic Library Online |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| TI | Tecnologia da Informação |
| TJAP | Tribunal de Justiça do Estado do Amapá |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| XVIII | Século 18 |
| XX | Século 20 |
| XXI | Século 21 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 19 |
| 2.1 | A Educação Integral em Tempo Integral: processo educativo na garantia de direitos | 22 |
| 2.2 | Cotidiano da organização escolar: desafios da implementação da Educação Integral em Tempo Integral | 29 |
| 3 | OS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL | 32 |
| 3.1 | Os desafios de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral considerando o cenário político atual | 34 |
| 4 | A INCORPORAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO EMPÍRICA | 39 |
| 4.1 | Abordagem histórico conceitual das Práticas Restaurativas | 40 |
| 4.2 | A escola na sociedade contemporânea: o lugar das práticas restaurativas | 47 |
| 4.3 | O manejo dos conflitos escolares por meio das Práticas Restaurativas | 53 |
| 4.4 | A Democracia Deliberativa como corolário de realização das Práticas Restaurativas | 56 |
| 4.5 | As Práticas Restaurativas no currículo com enfoque em direitos | 60 |
| 4.6 | As Práticas Restaurativas enquanto modelo de defesa e promoção dos Direitos Humanos no espaço escolar. | 65 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 68 |
| | REFERÊNCIAS | 72 |
| | ANEXOS | 77 |
| | ANEXO A – QUADRO COMPARATIVO | 78 |
| | ANEXO B – TABELAS | 82 |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *“Educação Integral em Tempo Integral: desafios da incorporação das Práticas Restaurativas com enfoque em Direitos Humanos no Espaço Escolar”*, desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUC/PR, na linha de Pesquisa Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos, tem como objetivos geral e específicos, respectivamente: i) avaliar criticamente como a inserção das Práticas Restaurativas com enfoque em Direitos Humanos pode contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos na Educação Integral em Tempo Integral; ii) analisar como a inserção das Práticas Restaurativas no itinerário escolar contribui para o desenvolvimento socioeducativo dos sujeitos; iii) promover a discussão a respeito das Práticas Restaurativas, orientadas por princípios de inclusão, participação, responsabilização e reparação de danos no currículo, com enfoque em direitos.

A pergunta que conduziu o desenrolar do estudo foi: como as Práticas Restaurativas contribuem para o desenvolvimento socioeducativo do sujeito no âmbito da Educação Integral em Tempo Integral? Tal questão norteadora subsidiou a discussão a respeito do tema e a construção crítica de caminhos metodológicos para os processos educativos, no contexto da educação integral em tempo integral.

Propõe-se a inserção das Práticas Restaurativas no currículo, nas Propostas de Educação Integral em Tempo Integral, em um viés preventivo, como recurso para os processos de ensino e aprendizagem e meio para reduzir as situações de violência ou conflito, ocorridas no âmbito da escola. Ao mesmo tempo, preconiza-se a construção de estratégias de reparação de danos causados, reconexão das relações rompidas e desenvolvimento de uma cultura de paz.

Esta pesquisa para além de uma resposta acadêmica, surge num período de minha vida, onde a atuação na área da Educação passa a ser uma rica experiência nos últimos 5 anos. Fato que destaco, pois desde que me formei em Serviço Social vinha desenvolvendo a práxis na saúde. Como bem elucida Garcia (1978, p. 329), “[...] a experiência não é um fato isolado, arrolado, classificado e sim, uma situação global, que se integra em nós, pautando nosso comportamento, regrando nossas atitudes. Viver é adquirir experiência, e adquirir experiência é aprender [...]”. Sendo assim, a escolha por explorar este tema é intrinsecamente experiencial, pois tive a oportunidade de implementar as referidas Práticas em uma escola que tinha como proposta oferecer uma Educação Integral em Tempo Integral. Por outro lado, animou-me a importância que a temática tem ocupado nos espaços educativos comprometidos com a qualidade da Educação brasileira.

Esta experiência teve início no ano de 2013. Dentre as várias oportunidades que a vida me proporcionou, em 2012 mudei-me para Curitiba (PR), tendo em 2013 ingressado na Rede

Marista de Solidariedade¹(RMS), do Grupo Marista²(GM) - Instituição que tem assumido a missão de atuar na formação integral de crianças, adolescentes e jovens, valorizando pessoas e criando vínculos significativos, preconizando o protagonismo social, com a participação da família e da comunidade na defesa e promoção da cidadania.

Na ocasião o foco de atuação era executar o projeto de “Atenção às Vulnerabilidades”, com o compromisso de atendimento a crianças, adolescentes e jovens e suas famílias em situação de vulnerabilidade social. E foi neste ambiente escolar que pude, pela primeira vez, experimentar uma proposta de Educação Integral em tempo Integral.

Em 2016, me inscrevi em uma disciplina isolada como preparação para o mestrado. Foi no exercício da disciplina de Políticas Públicas e Direitos Humanos do Programa de Mestrado da PUC/PR, que tomei conhecimento das Práticas Restaurativas e seus princípios, tendo clareza do seu potencial como recurso para o desenvolvimento do sujeito no processo educativo. Em 2017 iniciei o mestrado, tendo como intencionalidade o aprofundamento nesses estudos.

A partir desse momento, parte do trabalho foi inserir a ferramenta dos círculos de diálogo, um dos instrumentos das Práticas Restaurativas, nos atendimentos realizados na unidade e nas reuniões pedagógicas. No capítulo 4, seção 4.3, compartilho esta experiência com as Práticas Restaurativas, no referido período da minha atuação, na qual orientei-me pelos princípios da corresponsabilidade, da reparação dos danos e da reconexão das relações, pilares das Práticas Restaurativas, no manejo das situações de conflitos e ou violência envolvendo os educandos.

Nesse âmbito de atuação, em que os sujeitos assistidos são oriundos de contextos em que a violação de direitos é uma constante, a busca por propostas que promovam o seu protagonismo é essencial, portanto a possibilidade de estruturar uma escola restaurativa parecia crucial. Esta deveria promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito, que a Educação Integral preconiza, qualificando o atendimento realizado a este público. Neste sentido, conforme aponta (MINAYO, 2001, p. 14), “na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação.”

Certa do tema a ser trabalhado e do porquê, restou-me a definição da metodologia a ser empregada para subsidiar a discussão desta problemática, sendo definida a pesquisa-ação, em que faríamos um estudo de caso. Entretanto, por motivo de ordem profissional, meu deslocamento da direção da escola exigiu uma readequação metodológica em relação a proposta inicial da pesquisa, inviabilizando o estudo de caso.

¹ A Rede Marista de Solidariedade é uma das frentes do Grupo Marista que atua na promoção e defesa dos direitos das infâncias e juventudes, bem como estratégias de incidência política e fomento à educação para a solidariedade.

² O Grupo Marista é uma instituição filantrópica que atua nos Estados da região Centro-Sul do Brasil - Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e na cidade de Goiânia. O Grupo atua nas áreas da Educação Básica à universidade, na Solidariedade com unidades sociais e educacionais e na saúde.

Diante deste fato, optamos por uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, que consiste em “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” Enquanto “que a descritiva é um estudo de status que é amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69-70), utilizando como técnica, a pesquisa bibliográfica e documental, como forma de levantar informações a respeito do objeto de estudo, “a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros, artigos, jornais, monografias, dissertações e teses”, conforme preconiza (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74), explorando novas possibilidades de análise e síntese das informações coletadas, no decorrer do processo de investigação.

Ao considerar que existem diferentes tipos de fontes para realizar pesquisas bibliográficas, a escolha das bibliografias se deu no ambiente virtual, com seleção dos trabalhos que continham em seu título, descritores como: educação integral, educação de tempo integral, escola, Justiça Restaurativas, Práticas Restaurativas e Direitos Humanos. O recorte temporal para seleção dos trabalhos se deu entre o período de 2010 a 2018, devido à ampla produção dos programas de pós-graduação que se constata, já que até o ano de 2010, foram registradas 1793 dissertações, e no ano de 2017, este número salta para 6015, dado este, que nos remete a uma abrangência imensurável de possibilidades para realizar o levantamento com ênfase no objeto desse estudo.

A partir dessa constatação, a análise dos dados levantados se dará na perspectiva crítico-reflexiva, sob a influência do caráter interdisciplinar, característica do programa de pós-graduação do qual origina este estudo. Para tanto, realizou-se acesso *on line* no banco de dissertações e teses das bases de pesquisas científicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, SCIELO e FGV, com o objetivo de identificar a produção de dissertações e teses no Brasil, que abordem as Práticas Restaurativas no espaço escolar.

Buscamos trabalhos que apresentassem relações entre o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar e o desenvolvimento dos educandos por meio da utilização das Práticas Restaurativas, como recurso. Foram consideradas nos trabalhos selecionados: os métodos de pesquisa, se foram realizadas em espaço escolar, principais contribuições e oportunidades de estudos futuros. Definimos que os trabalhos deveriam contemplar em seus temas os termos: educação integral, educação em tempo integral, escola, Justiça Restaurativas, Práticas Restaurativas e Direitos Humanos e outras expressões que se aproximassem do tema da pesquisa.

As buscas das dissertações e teses foram realizadas nas bases científicas mencionadas acima. Depois de selecionados os trabalhos, foram lidos na sequência: títulos e resumos, possibilitando a eliminação daqueles que não estavam alinhados aos objetivos da pesquisa.

Em um segundo momento, foi realizada a leitura da introdução e conclusão dos trabalhos filtrados na fase anterior, identificando-se outros trabalhos que não dialogavam com o foco da pesquisa. Os trabalhos selecionados nesta última etapa foram lidos por completo e feita a análise

e síntese.

Inicialmente, foi encontrado um conjunto de 100 trabalhos nas bases de dados que tinham relação com os critérios de busca. Durante o processo de seleção observou-se que alguns estavam duplicados, pois foram encontrados em bases diferentes. Assim, após o processo de seleção descrito acima, restaram 19 trabalhos ao todo, sendo 16 dissertações e 3 teses. Estes foram analisados para compor a base de análise bibliográfica da pesquisa, sendo explicitado as categorias levantadas no quadro 1, anexo ao trabalho.

Tratando-se da análise em uma pesquisa, a tarefa de “organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora.” (ECO, 2005, p. 42). Nesse sentido, foi selecionada uma bibliografia básica a ser adotada, sendo estes os principais teóricos e autores de referência utilizados na pesquisa: para as categorias Práticas Restaurativas e Justiça Restaurativa serão tratadas por Kay Pranis (2010), Belinda Hopkins (2011), Howard Zehr (2008; 2015), Myléne Jaccould (2005), Salm e Silva (2012), Aimée Grecco (2014), Pedro Scuro Neto (2007); para a categoria dos Direitos Humanos Boaventura de Sousa Santos (2013), Vera Maria Candau (2006; 2008), Emilio Carballido (2014); para Educação Integral em Tempo Integral, Gadotti (2009), Antônio Ferreira (2011); para a escola e o processo de ensino e aprendizagem, Michel Foucault (1999), Louis Althusser (1985), Antônio Gramsci in Paolo Nosella (1992), Philippe Perrenoud (2001), Pierre Bourdieu (1992; 2007), Paulo Freire (1996; 2003), Miguel Arroyo (2014), Denise Vaillant (2012); para currículo, Antônio Flávio Moreira (2011); além dos referenciais legais como: Constituição Federal de 1988, a LDB, o PNE de 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH) de 2003, a BNCC de 2014, cuja intencionalidade é demarcar essa discussão nos espaçostempos da escola, espaço de formação humana.

No tocante ao método de exposição e organização da dissertação, ela foi estruturada em cinco capítulos, compreendendo a presente introdução. No segundo capítulo, intitulado “Educação Integral em Tempo Integral no cenário da Educação Brasileira”, buscamos discorrer a respeito do conceito de Educação Integral e da proposta de ampliação do tempo escolar para o desenvolvimento socioeducativo das infâncias e juventudes no cenário da Educação brasileira. Uma concepção de educação integral que vincula a ampliação do tempo à intencionalidade das dimensões de formação dos sujeitos na garantia de direitos. Abordamos, também, o cotidiano da organização escolar e os desafios da implementação de uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral, tendo a clareza que a:

escola orientada por uma perspectiva integral de educação, sustenta altas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos ao mesmo tempo em que oferece instrumentos para que todos aprendam e se desenvolvam integralmente. Estas altas expectativas se sustentam na premissa de que todos os alunos são capazes de aprender. E, para isso, as estratégias devem ter clara intencionalidade pedagógica e compor um planejamento integrado que defina objetivos e metas de aprendizagem. Neste sentido, a distinção entre aulas e oficinas lúdicas – assim como a separação por períodos – perde o sentido. Todas as propostas devem compor o planejamento da escola e dos educadores. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCACÃO INTEGRAL, 2018)

O terceiro capítulo versa sobre os Direitos Humanos (DH) no contexto de uma Educação Integral em Tempo Integral, por meio da análise dos desafios da política de Educação Integral, com ênfase na garantia do direito à aprendizagem e da qualidade social da educação, de crianças, adolescentes e jovens inseridos no espaço escolar.

No quarto capítulo, abordaremos a temática das Práticas Restaurativas com enfoque nos DH e como esta se materializa no cotidiano do espaço escolar. O capítulo apresenta o conceito, um recorte histórico do desenvolvimento da Justiça Restaurativa e das Práticas Restaurativas, trazendo a democracia deliberativa, no Brasil, como contexto profícuo para o desenvolvimento dessas práticas, bem como, descreve sua importância no manejo e prevenção de conflitos violentos nos espaços escolares. O capítulo traz, também, a análise comparativa de algumas pesquisas que abordaram a inserção das Práticas Restaurativas no ambiente escolar.

Faz referência ao crescente índice de violência nos espaços escolares que, em princípio, deveriam cultivar a cultura da paz, nos impele a alternativas que questionem e procurem superar a ideologia da intolerância. Traz ainda, a importância da intencionalidade da escola em contribuir para desenvolvimento de uma sociedade mais solidária, menos coercitiva. E aponta que, muitas vezes, a escola não consegue buscar práticas que proporcionem a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social.

Uma escola fundada nos princípios de afirmação das diferenças e superação das desigualdades, ainda que seja um aparato do estado, considerando a visão de alguns autores e conceitos que a problematizam-na, sobressaindo o entendimento de que a esfera pública é uma construção social, particularmente pela atuação da sociedade civil, e que o Estado é um espaço em disputa e contraditório. Ainda, apontamos desafios na perspectiva de novas formas de solução de conflitos e de superação de fenômenos como a desigualdade e a violência, considerando as inúmeras situações de violações de direitos e suas complexidades.

Nesta direção, a busca de estratégias socio institucionais de mediação de conflito visa valorizar as relações sociais e seus vínculos. Entretanto, há que se buscar mais que técnicas que possibilitem a condução desse processo, sendo preciso, legitimamente, de modo a preocupar-se com a implicação genuína dos envolvidos e a sua inteireza na mudança de comportamento e, na sua evolução. Ter a concepção de que:

Na escola, tudo e todos que nela atuam educam: estudantes, educadores, pais, colaboradores, gestores, professores, espaços, tempos, arquitetura, ambiência, a própria organização do currículo e a comunidade escolar. No entanto, o ofício de educar é desempenhado por professores, educadores sociais, gestores e colaboradores. Deles se exige um domínio de conhecimentos que constitua uma sabedoria e uma prática reflexiva própria do seu ministério pessoal, profissional e institucional. O ofício de educar requer dos educadores um testemunho de vida integrada em todas as dimensões humanas. (BRASIL, 2017, p.38)

Atualmente, os casos de conflitos escolares judicializados por meio das delegacias do adolescente têm aumentado em face de uma sociedade que, em muitas situações, parece optar por

soluções punitivas e militarizadas com o argumento de estabelecer a ordem social. Segundo Sousa (2014), “a Constituição de 1988 materializou a transição na democracia, antes representativa e agora participativa, possibilitando ao povo brasileiro exercer o poder, participar da gestão da coisa pública, no âmbito da educação, saúde, da cultura, esporte, meio ambiente e, também no Poder Judiciário” (LIMA; SILVEIRA, 2016, p. 149), que bem sabemos tem sido caracterizado pelo acúmulos de processos e morosidade na oferta jurisdicional.

E por fim, são feitas algumas considerações, com vistas a ampliar a utilização das Práticas Restaurativas para além das mediações de conflitos, considerando o seu potencial dialógico para a construção de relações saudáveis, na busca de subsidiar de modo propositivo e viável a utilização das Práticas Restaurativas nos espaços educacionais que elegerem a Educação Integral em Tempo Integral, enquanto proposta, na intencionalidade do desenvolvimento integral do sujeito e da sua formação para a cidadania.

Desta forma, embora, as discussões teóricas em torno das Práticas Restaurativas, se deem no campo da mediação de conflitos, o presente estudo propõe a utilização das referidas Práticas em um viés preventivo, focalizando na necessidade e compreensão dos sentimentos dos sujeitos para a condução de processos de ensino e aprendizagem que valorize a participação ativa dos/as educandos/as no desenvolvimento da sua aprendizagem.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Educação, enquanto Política Pública, tem como princípio ampliar o acesso e permanência das infâncias, juventudes e adultos em uma escola para todos e de qualidade. E, enquanto Direitos Humanos, essa materialidade tem ocorrido por meio de um processo histórico de muitas lutas sociais pela garantia do direito de todos de aprender.

Movimento este, que residia na democratização da escola por meio da ampliação do acesso da população à Educação formal e melhoria da qualidade de ensino. Eliminando os processos excludentes, como a repetência e a evasão. Para tal, a participação e interação da comunidade no espaço escolar se fazia imprescindível, com vistas a uma gestão democrática no espaço escolar.

Neste âmbito, a discussão sobre a Educação Integral no cenário da Educação brasileira nos remete a um cenário político, que foi fortemente relacionado ao anarquismo e a um movimento renovador na educação, ocorrido nas décadas de 1920 e 1930. A partir de 1980, o embate político acerca do tema ressurgiu e,

[...] a temática da educação integral em tempo integral já ocupou a agenda político-educacional por diversas vezes, a exemplo de discussões, no âmbito local e/ou nacional, em defesa da universalização da escola em tempo integral e que culminou na formulação de experiências como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (Cavaliere; Coelho, 2003) e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) (Amaral Sobrinho; Parente, 1995), surgidos nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente. No contexto de discussão da Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996 (Brasil, 1996), e do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (Brasil, 2001), a questão também ressurgiu. Embora, historicamente, tenha sido possível visualizar momentos de maior ou menor atenção a ela, pode-se afirmar que é temática que, ao longo do século XX, veio à tona por diversas vezes. (PARENTE, 2018, p. 420)

Com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) por Darcy Ribeiro, no Estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, a concepção de educação integral passa a ser amplamente discutida e pesquisada. Entretanto, atualmente, há um grande distanciamento entre as ações praticadas no cotidiano escolar, das unidades que desenvolvem práticas de educação integral em relação ao que é debatido pelos intelectuais.

Distanciamento este, resultante da própria conjuntura política, econômica e social do Brasil, em que a Educação não se desvincula do contexto social, mas, insere-se e engendra suas particularidades a partir do todo, do macro, da sociedade, do sistema capitalista.

Desta forma, há que se considerar os recursos disponíveis, o interesse político e as concepções ideológicas que direcionarão os rumos das propostas educacionais no âmbito da Educação Integral, o trabalho em rede, para que se garanta o fortalecimento da intersectorialidade entre as Políticas Públicas na garantia dos direitos sociais. Conforme, pontuou Miguel Arroyo no

I Seminário Internacional de Educação Integral, “A educação não deve preceder os outros direitos, nem determina a garantia deles. Ou o direito à educação aparece integrado aos demais, ou perde o sentido. Não seria essa a espinha dorsal da educação integral?”(CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018).

Vale destacar que a concepção de Educação Integral sustentada neste estudo, refere-se à reconhecida pelo “Manifesto pela Educação”³ que “[...] evidencie valores respeitosos à diversidade e aos direitos de todas as pessoas do mundo, com ênfase à tolerância, à solidariedade, ao respeito aos direitos humanos, aos cuidados com o meio ambiente e à ênfase à participação cidadã e democrática, bandeiras históricas da Educação Cidadã”(PADILHA, 2009 *apud* GADOTTI, 2009, p. 9).

Nas últimas décadas houve um avanço na legislação brasileira, para garantir a efetivação do direito à Educação Integral. Desta forma,

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. [...] A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. (BRASIL, 2014a, p. 4).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 – art. 3, garante às crianças e aos adolescentes, a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. E por que não dizermos que preconiza o desenvolvimento integral destes sujeitos? O ser humano é um ser de múltiplas dimensões, que se desenvolvem ao longo de toda a vida.

Atender a este princípio de proteção integral previsto pelo ECA, pressupõe uma “articulação entre as políticas públicas através do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção, inclusão e promoção da família vítima do processo de exclusão social“, atendendo ao princípio da intersetorialidade, implicando em articulação entre as diversas políticas públicas, organizações públicas e privadas, serviços e programas sociais visando a integralidade do atendimento da população (BOURGUIGNON, 2001), de acordo com a referida autora:

Tradicionalmente as políticas públicas básicas (educação, assistência social, saúde, habitação, cultura, lazer, trabalho, etc.) são setoriais e desarticuladas, respondendo

³ Ação encabeçada pelo filósofo chileno Juan Casassus, como forma de se buscar uma nova orientação para a educação pública latino-americana e mundial.

a uma gestão com características centralizadoras, hierárquicas, deixando prevalecer práticas na área social que não geram a promoção humana. (BOURGUIGNON, 2001, p. 2)

Dificultando a consolidação de um trabalho significativo em rede, com foco em garantir a “integralidade da atenção aos segmentos sociais vulnerabilizados ou em situação de risco social e pessoal.” (BOURGUIGNON, 2001, p.4). Nesta perspectiva, efetivar um trabalho em rede requer um olhar cuidadoso para o território em que se está inserido, fomentar e valorizar a participação da comunidade, a descentralização das ações, a existência de espaços de participação e controle social, com vistas a desenvolver relações de interdependência entre as várias instâncias e atores envolvidos em prol da integralidade do atendimento.

Neste âmbito, a Educação Integral, de forma a cumprir com o seu compromisso, há que se considerar a importância de propostas que tenham como centralidade o trabalho envolvendo o território e seu potencial educativo, pois de acordo com Padilha (2009, *apud* GADOTTI, 2009, p. 10), a educação integral:

[...] deve acontecer “em todos os cantos”, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira em um processo constante de ensino e aprendizagem e garantir um desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, jovens e adultos, nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais.

A Educação Integral tem o intuito de desenvolver todas as dimensões do sujeito, por meio de um processo perene ao longo da sua vida, possibilitando-lhe uma leitura crítica do mundo, formando sujeitos do conhecimento e da cultura; criativos e resolvedores de problemas; críticos e reflexivos; protagonistas do seu projeto de vida, solidários e conscientes de si, do outro e do mundo. Conforme o Decreto nº 7.083/2010,

[...] os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2014a, p. 4).

Entende-se aqui, a concepção de sujeitos de direito, atores sociais com expressão e linguagens singulares, éticos e políticos, seres históricos, culturais e inacabados. “[...] compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados” (FREIRE, 1996, p.12). Donos de linguagens e expressões singulares, que se manifestam na sua inserção e interação com o mundo.

E, é com base neste contexto, que o Governo Federal, no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, retoma esta ideia, por meio dos Ministérios da Educação, do

Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e lazer e da Cultura, pondo em pauta uma Política de Educação Integral, no intuito de atender o que preconiza o art. 1º da LDB/9.394/96 - que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, bem como no artigo 34 da referida Lei que - determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola. E para realizar este propósito, o governo instituiu o Programa Mais Educação, que será objeto de estudo a seguir.

2.1 A Educação Integral em Tempo Integral: processo educativo na garantia de direitos

São vários os modelos de ampliação da jornada escolar e de educação em tempo integral acontecendo no Brasil, em decorrência da multiplicidade de sujeitos e organizações envolvidas na busca por materializar esta proposta. Entretanto, nem todas estão embasadas na concepção de formação/emancipação humana, estando muitas vezes atreladas à melhoria de índices educacionais em testes padronizados, tendo como foco o reforço no conteúdo das disciplinas, com currículos fragmentados e reforçadores de práticas meritocráticas e excludentes (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018). Um cenário onde:

[...] há inúmeras políticas de educação integral em tempo integral sendo delineadas por diferentes instâncias de governo (União, estados, Distrito Federal, municípios), porém configuradas com a participação, negociação e indução de diferentes esferas públicas e privadas. Isso pode ser corroborado pela diversidade de políticas de educação integral em tempo integral existentes atualmente no Brasil: políticas de educação integral em tempo integral formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo ou por diferentes esferas administrativas; políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos ou com recursos públicos e privados; políticas de educação integral em tempo integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação ou intersetorialmente; políticas de educação integral em tempo integral implementadas pelo Poder Público ou por meio de parcerias público-privadas. (PARENTE, 2018, p. 416-417).

Neste contexto, fica evidente que as suas características se modificam a depender das questões conjunturais e estruturais da educação e da sociedade brasileira e, que o governo tem um papel central na definição do modelo a ser adotado. Considerando que a Educação Integral em Tempo Integral surgiu como uma alternativa para a melhoria da qualidade da Educação Básica, o que vemos atualmente é um vislumbre deste modelo de educação para o enfrentamento de problemas sociais e educacionais, como: a vulnerabilidade social, o trabalho infantil, a evasão, a reprovação, entre outras expressões da questão social, por meio da ampliação da jornada escolar (PARENTE, 2018). Nesta direção,

[...] pode-se afirmar que a educação em tempo integral é temática recorrente na agenda política da educação brasileira. No entanto, nem sempre o tema recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação de políticas. Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma

isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira. (PARENTE, 2018, p. 420).

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, aprovado em 2007, tem como objetivo qualificar a educação básica do nosso país. Para tal, o plano implementou as ações do Programa de Educação Integral em Tempo Integral, (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCACÃO INTEGRAL, 2018), por meio do

Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2008).

A execução do Programa Mais Educação (2008-2009) teve como premissa atender as escolas contempladas o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE; com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e / ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como instalações com mais de 90 mil habitantes (BRASIL, 2008).

Em 2011, o número de escolas que aderiram ao programa teve uma ampliação, tendo como critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes. (BRASIL, 2008).

Durante o período de realização desta pesquisa, não encontramos nenhuma produção de informações avaliativas do MEC que fizesse referência ao desenvolvimento dessas escolas e municípios que aderiram ao Programa Mais Educação num sentido mais amplo. Entretanto, é possível inferir que houve uma melhoria na qualidade de ensino dessas escolas quando se observa os resultados da Prova Brasil, nos segmentos do ensino fundamental anos iniciais, 4º e 5º anos e finais, 8º e 9º anos, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, considerando o período 2008 a 2011, conforme tabelas que se encontram no anexo B. (BRASIL. ACS MEC, 2012). É sabido das dificuldades encontradas pelas escolas para realizarem o programa, como por exemplo: a descontinuidade das oficinas realizadas pelos profissionais em uma situação de voluntariado, visto que as condições sociais do nosso país exigem que se tenha um vínculo empregatício para sobreviver; as desigualdades e, além disso, as dificuldades de ordem de política e de gestão local.

Em 2016 foi lançado o Programa Novo Mais Educação (PNME), pela portaria MEC de nº 1144/out./2016, regulamentado pela Resolução de nº 05/2016, que tem como objetivo

melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação do tempo de permanência na escola. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018) o Novo Mais Educação,

[...] visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações: I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens; VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros; VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2014a, p. 5).

A operacionalização do Programa é realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e está destinada às escolas públicas do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2014a).

Em, 09/06/2014, a Resolução nº 14, regulamenta a destinação de recursos financeiros, tomando como base as orientações operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, como forma de garantir que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação (BRASIL, 2014b). Sendo assim:

Art. 4º Os recursos destinados ao financiamento do Programa Mais Educação serão repassados às UEx para cobertura de despesas de custeio e capital, calculados de acordo com as atividades escolhidas e a quantidade de alunos indicados nos planos de atendimento das escolas cadastrados no PDDE Interativo e voltados à cobertura total ou parcial de despesas previstas no Manual de Educação Integral devendo ser empregados: I - na aquisição de materiais permanentes e de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades de Educação Integral; e II - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores e tutores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2014b, p. 2).

O Novo Mais Educação traz algumas melhorias em sua proposta. No que tange aos recursos humanos, prever uma equipe mínima para execução do programa na escola: um articulador da escola, que exercerá uma função de coordenação do programa; um mediador da aprendizagem, responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico e o facilitador, que realizará a atividades dos eixos escolhidos pelas escolas, durante as 7 horas

(BRASIL. Ministério da Educação, 2017). Tanto a versão anterior quanto o Programa Novo Mais Educação utilizam o IDEB como critério prioritário na escolha das escolas e,

Certamente o IDEB é um ponto de partida fundamental para o Programa MAIS EDUCAÇÃO, mas ele não é suficiente para responder às metas e propósitos da educação integral. Por isso, é muito importante que os Comitês Metropolitanos tenham em sua pauta a sistematização dos resultados alcançados pelas experiências em andamento, de modo a subsidiar a produção de indicadores na perspectiva territorial e intersetorial. (BRASIL, 2009b, p. 39).

Compreende-se que a Educação Integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e representa um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola (BRASIL, 2008). Entretanto, há que se observar a precarização na relação com os educadores, responsáveis pela realização das atividades, nesta modalidade, resultante de baixos salários, excesso de jornada de trabalho diária, formação precária, sendo preconizada uma relação de voluntariado, dificultando que se tenha o envolvimento de profissionais capacitados e mais experientes, com o processo de ensino e aprendizagem.

Além desta precarização na contratação de profissionais, as atividades pedagógicas propostas não acontecem de forma integrada ao currículo e, assim, não dialogam com as demais atividades do ensino regular. Tais propostas não estão conectadas aos interesses das infâncias e juventudes, gerando uma realidade de desistências e ausências destes sujeitos. São crianças, adolescentes e jovens, que têm entre 4 e 17 anos de idade, que residem em territórios de vulnerabilidade social - bairros periféricos, com grande contingente populacional, com famílias abaixo da linha da pobreza, vivendo em situação de carência e miséria e com renda mensal inferior a meio salário mínimo. Quanto às questões étnicas e de gênero, em sua maioria negros(as) e meninas (BRASIL, 2009b).

A ampliação do tempo escolar, pressupõe a qualificação deste tempo, que pode se enriquecer de significados, se integrado a novos espaços educativos e ao território, em diálogo com a família e com a comunidade, articulado com o currículo, proporcionando novas experiências e exercício da autonomia para essas crianças, adolescentes e jovens. Neste sentido,

[...] entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo - quantidade - deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo - qualidade - nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL, 2009a, p. 30).

De qualquer modo, a escola é um elemento central na expansão da proposta de Educação Integral em Tempo Integral, sendo o disparador para as parcerias intersetoriais e intergovernamentais, (PARENTE, 2018) premissas para este modelo de educação. Pois,

considerando a premissa do desenvolvimento integral dos(as) seus(suas) educandos(as), a escola precisará buscar a integralidade nas ações, envolvendo as demais políticas, estabelecendo diálogos na perspectiva de minimizar as fragmentações e descontinuidades existentes na oferta dos serviços prestados por estas políticas.

No atual contexto social de desmonte dos direitos sociais, a escola, enquanto espaço do encontro da diversidade, pode contribuir para potencializar os vínculos de pertencimento dos educandos e da comunidade com o território e com este espaço educativo, possibilitando romper com a visão costumeira de escolas públicas para pobres e periferia. Ela passa a ocupar um espaço de construção e transformação da realidade objetiva destes sujeitos de direitos, por meio de uma proposta educacional que valorize a participação, que reconheça e valorize as diferentes culturas no seu fazer. Como propõe Gramsci in (NOSELLA, 1992, p. 21), que tenhamos “um desejo vivo e fecundo de contribuir para a elevação espiritual da multidão através do ensino.” Nessa direção:

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 prevê que o aumento da jornada dos estudantes nas escolas é uma meta importante para garantir uma educação de qualidade. A meta 6 prevê que até 2024, pelo menos metade das escolas de ensino básico ofereça ensino em tempo integral, atendendo à, no mínimo, 25% dos estudantes. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018).

Neste processo educativo, em tempo integral, a intencionalidade é contribuir para a apropriação de conhecimentos que possibilitem aos educandos, uma aprendizagem que permita a conscientização dos processos sociais onde eles se inserem, transformando o conhecimento adquirido e vivenciado em possibilidades de realizar intervenções significativas na realidade a qual estejam inseridos. E neste sentido, Miguel Arroyo vai dizer que “o principal ponto da educação integral é conceber a existência de outros sujeitos nos processos educativos, como centro das ações pedagógicas.”(CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018).

Para tal, no que diz respeito à escola, alguns fatores como: alocação de recursos financeiros suficientes, condições de trabalho e salários justos para os professores, estrutura física, equipe, materiais didáticos e tecnológicos e uma grade curricular adequados, tornam-se variáveis imprescindíveis ao adotar um modelo de educação em que o foco seja a qualidade. Realidade esta, ainda distante, considerando o caráter assistencialista, antidialógico, antiparticipativo e centralizador do sistema educacional vigente. A criação de sistemas descentralizados possibilitaria uma política pública mais condizente com a realidade local. De acordo com Paulo Freire (FREIRE, 2003, p. 12), “Esta descentralização, de que resultaria, forçosamente, um crescente encontro entre o planejamento educacional e as condições locais e regionais, é que daria ao processo educativo brasileiro o sentido de organicidade [...]”

Neste sentido, estes fatores deverão considerar e atender a realidades específicas. No que tange à estrutura física, o conceito de espaços abertos, multifuncionais, passam a ter uma intencionalidade educacional que favorece a construção dialógica do processo de ensino e

aprendizagem. Requer recursos tecnológicos educacionais transversais às atividades propostas, inovação nos processos, profissionais - capacitados, bem remunerados, valorizados - engajados com a proposta educativa, propostas que possibilitem a participação da família. A Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico precisa favorecer a interlocução entre a escola e o território, por meio de um currículo em movimento que engendra a interdisciplinaridade, bem como a intersetorialidade. Desta forma,

A Educação Integral em Tempo Integral nos exige uma dinâmica curricular diferenciada, incluindo programas e projetos curriculares inovadores, formação de educadores, investimento em infraestrutura e ampliação de tempos e espaços de aprendizagem com os educadores, educandos e famílias. Assim, almejamos ampliar o tempo de permanência na escola não apenas, ou somente, expandindo a carga horária, mas desenvolvendo um currículo integral, integrado e em constante movimento. (BRASIL, 2010).

No que diz respeito à Política Pública de Educação, a concepção de educação integral, pressupõe uma oferta maior de oportunidades que complementam a formação e enriquecem o currículo como direito de aprendizagem das novas gerações. O foco enfatiza o caráter qualitativo do processo educativo, além do quantitativo. Quantitativo, porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo, porque não só essas horas, mas todo o período que a criança vivenciar a escola, é uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser ressignificados de maneira que privilegie as experiências prévias destes sujeitos (PARENTE, 2018). Sendo assim,

[...] a educação integral busca extrapolar visões de currículo escolar que impõem conteúdos e que desconsideram as experiências e práticas sociais dos sujeitos. Essa percepção colabora para o desenvolvimento de temas que emergem dos territórios e da comunidade, os quais são capazes de provocar integração entre as áreas de conhecimento, leitura, compreensão, intervenção e transformação da realidade. (BRASIL, 2017).

Desta forma, um tempo integral com qualidade precisa ir muito além dos conteúdos curriculares: significa pensar o processo de ensino e aprendizagem que possibilite práticas construídas por educandos e educadores numa perspectiva participativa e transformadora, através do diálogo, da escuta atenta, por meio de projetos, visando uma educação comprometida com a justiça social e a dignidade humana, apoiada na liberdade de expressão, atuação ética, estética, compromisso solidário, geração de autonomia e protagonismo.

A qualidade da educação básica está diretamente relacionada ao currículo, dispositivo de poder, sentido e valores de uma escola, pelo qual se organiza, no espaço-tempo, o conjunto de atividades educacionais promovidas, por intermédio das quais são desenvolvidos os conteúdos de ensino, as competências e habilidades selecionadas para compor a formação do cidadão ao longo de sua vida escolar (BRASIL, 2017).

As propostas curriculares podem engendrar dois movimentos: um centralizado no conhecimento científico, em detrimento do desenvolvimento humano; o outro centrado, no desenvolvimento humano, em detrimento do conhecimento científico. A trajetória aqui trilhada, é a oferta de um currículo que potencialize e desenvolva a humanização dos sujeitos do conhecimento, sem perder o foco na sua aprendizagem.

Este currículo precisa olhar para todo o organismo da escola ou seja para o processo de aprendizagem, buscando promover essa formação humana em sua multidimensionalidade; para a formação do seu corpo docente e colaboradores; para os espaçostempos de aprendizagem; para a alimentação, que precisa ter qualidade e atender às necessidades (restrição alimentar: açúcar, intolerância a lactose, ao glúten, entre outros males da modernidade) dos seus educandos; na sua estrutura física; no modelo de gestão e no trabalho envolvendo o território.

Um currículo com enfoque em direitos, é um currículo integrado e humanizado que considera os sujeitos do conhecimento, os espaçostempos de sua formação e a complexidade envolvida na construção do conhecimento, “não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14), sendo assim ele não é um elemento neutro e inocente de construção do conhecimento social.

Nesse sentido, os espaços e movimentos do currículo no itinerário pedagógico, devem contribuir para problematizar a importância de se pensar como estes educandos chegam e saem da escola após o seu período escolar: suas potencialidades e necessidades, (intelectuais, físicas, espirituais, éticas, afetivas, políticas e culturais) que a escola deve buscar aprimorar e desenvolver, considerando a formação humanizadora e buscando a responsabilização do sujeito pelas suas ações e do seu papel enquanto cidadão na sociedade.

Se tomarmos a máxima do desenvolvimento humanos, que a Educação Integral prima por alcançar, a proposta de um currículo com enfoque em direitos, que valoriza o real interesse dos sujeitos, da subjetividade, terá com a inserção das Práticas Restaurativas, o compromisso firmado com práticas mais humanizadas, participativas, que fomentem uma cultura de valorização e respeito às pessoas, centradas nas relações que geram desenvolvimento individual e coletivo, que propiciem a conexão geradora de mudanças.

A ênfase dada, encontra ressonância em uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral que extrapola os muros da escola, invade o território, aqui entendido como, espaço geográfico, “território usado,”⁴ colocando o currículo a serviço da experimentação e da criação da comunidade educativa.

Para tal, é imprescindível que, tudo o que aconteça, no cotidiano da escola, favoreça esse modelo de educação e seus sujeitos, rompendo com uma organização pedagógica hostil à

⁴ Para saber mais: SANTOS, M. e SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. São Paulo: Record, 2001.

mudança, conservadora e tradicional (BOURDIEU; PASSERON, 1992), a qual nos deteremos no próximo item.

2.2 Cotidiano da organização escolar: desafios da implementação da Educação Integral em Tempo Integral

O homem integral - aspectos da sua individualidade e da sua personalidade - é constituído da vida cotidiana. Ele participa desta, de forma intrínseca, expressa e vivencia os seus sentidos, sentimentos, suas competências e habilidades. “O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade.” (AGNES, 2000, p. 17-18).

Essa cotidianidade heterogênea e que acontece de forma orgânica, por meio da “organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, [...]” (AGNES, 2000, p. 18) também assume aspecto hierárquico, mas não imutável, que levará em conta as estruturas econômico-sociais do indivíduo para criar toda uma estrutura subordinada a uma condição dominante, a exemplo: a organização do trabalho que, remontando aos dias de hoje, o mundo do trabalho, o qual as diversas formas de atividades sócioeconômicas estão subordinadas (AGNES, 2000).

Dito isso, a escola inserida no cotidiano de cada indivíduo tem um papel central neste movimento simultâneo de produção e reprodução da vida cotidiana e para o seu amadurecimento na sociedade. Ela será fundamental para “criar um ambiente cultural rico orgânico, de amplos horizontes, um ambiente democraticamente participativo, pois não se alfabetiza ”à força“ e sim a quem se motivou para ler e escrever durante a discussão cultural [...]”, conforme fora defendido por Gramsci, quando se referia ao processo de alfabetização do indivíduo. (NOSELLA, 1992, p. 29) Vale salientar, que a cultura entendida por ele,

É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres. [...]. Esta consciência não se forma pela força brutal das necessidades físicas, e sim pela reflexão inteligente, antes de alguns e em seguida de toda uma classe, sobre a razão de certos fatos e sobre os meios melhores para transformá-los de condição de servidão em bandeira de revolta e de reconstrução social. (NOSELLA, 1992, p. 15).

Gramsci, e seu interesse pelas questões culturais formativas e preocupação com formar pessoas de visão ampla e complexa, considerando que estas poderiam assumir a função de governar, afirmava que existiam duas escolas: a profissional, preocupada com o mercado de trabalho e a escola de cultura geral, preocupada com o saber “desinteressado”⁵, humanista,

⁵ [...] (cultura desinteressada, escola e formação desinteressada) que conota horizonte amplo, de longo alcance,

viva, culta e aberta. “[...] Uma escola que dê à criança, a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter.”(NOSELLA, 1992, p. 20).

Neste viés, ele vai defender a importância da escola conseguir integrar esses dois modelos, sem entretanto impedir o sujeito de “percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina”, uma escola que “não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.” (NOSELLA, 1992, p. 19-20).

Entretanto, autores como Althusser (1985), Foucault (1999), Bourdieu e Passeron (1992), coincidem em afirmar que a escola, historicamente, enquanto aparelho do Estado, sempre exerceu um papel de controle (dos corpos, das mentes, da criatividade e do agir do indivíduo) e, muitas vezes, utilizou-se de práticas coercitivas e punitivas como estratégia para garantir supostamente o seu processo educativo. Neste âmbito, o modelo autoritário encontrava terreno, onde a severidade, quando necessária, era considerada uma virtude.

Sabe-se que não foram raras as vezes, que professores se valeram deste modelo de controle sobre os corpos na condução das suas práticas em sala de aula. Como bem pontua Perrenoud (2001, p. 74), “historicamente, devido à imagem da infância e à relação pedagógica que prevaleceu há um século, viemos de uma situação em que a liderança autoritária era a regra.”

E esta situação em que a liderança autoritária era regra, foi muito bem descrita por Foucault (1999) quando nos apresenta a microfísica do poder, em que o Estado ressignifica a sua forma de exercer o domínio sobre os indivíduos e seus corpos:

[...] microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças [...] supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade. (FOUCAULT, 1999, p. 30).

Neste contexto, a figura do Estado, responsável por ofertar a escola, aparece como mantenedora de uma ideologia excludente e perversa, capaz de aprisionar corpos e mentes por causa de “seu interesse mesquinho” em manter mentes alienadas, sem uma visão crítica e ampla da história e do mundo.

A escola do século XVIII, preconizava uma relação de distanciamento entre alunos e professores, sob a égide do padrão hierárquico disciplinador, onde “o professor, que sabe, manda” e o “aluno obedece”, formava alunos repetidores de informação, pouco questionadores,

isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira.

“adestrados”, onde quem não se adaptava ao sistema era tido como fracassado. É um modelo ultrapassado, mas que coexiste ainda hoje, século XXI. As crianças são vigiadas e, literalmente, atrás das grades curriculares, onde as disciplinas, cada uma com a sua especificidade, concorrem entre si por um certo “nível” de importância no aprendizado, que por sua vez estão organizadas, umas atrás das outras, em salas de aulas compartimentadas para que não permitam a interação com o mundo lá fora. Desta forma,

O modelo de escola arcaico estimula a competitividade e gera violência e frustração nas crianças e jovens, não privilegia a compreensão nem foca a interdependência dos indivíduos que habitam o planeta. Ao contrário valoriza-se o individualismo que gera a intolerância ao diferente e a impossibilidade de comunicação com ele (ARAÚJO, 2015, p. 208-209).

Sob este ponto de vista, a partir do modelo da Educação Integral em Tempo Integral, a escola se vê impelida a rever o seu papel social, a repensar essas relações que valorizam o individualismo e a intolerância ao diferente, seus espaços e seus tempos, num projeto educativo, que não mais a engesse no seu fazer pedagógico e na forma de lidar com os sujeitos do conhecimento.

A escola terá que considerar as dimensões: tempo, espaço e conteúdo conjuntamente para eleger as suas estratégias metodológicas que suscite o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos, considerando a sua diversidade e, “[...] uma concepção de educação mais ampla, que compreende formar crianças e adolescentes de modo a atender as diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo (CENPEC: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - UNICEF, 2013, p.17).

Dentre as habilidades que as crianças, adolescentes e jovens precisam desenvolver no ambiente escolar, está a inter-relacional. É oportuno frisar que o propósito da dissertação não é apresentar e debater todos os problemas que abarcam o cotidiano da escola e, de uma escola específica, a exemplo da pública. Mas, focar numa das dimensões, qual seja, a violência, que tem lugar no espaço escolar e, que está diretamente relacionada com aquela habilidade.

Para tal, se faz necessário um modelo educacional descentralizado, que possibilite ao corpo diretivo e docente da escola, o desenvolvimento de ações e projetos abalizados sob bases democráticas e éticas, que promovam uma educação de qualidade. Uma gestão pedagógica que busque, por meio da formação contínua, fomentar os seus docentes a propiciarem condições que levem os sujeitos da aprendizagem à reflexão crítica, à compreensão das causas e consequências, para exercer seus direitos e o seu projeto de vida, para o desenvolvimento das suas competências e habilidades, com foco em uma educação cidadã.

Além disso, vislumbrar que com a utilização de atividades de práticas restaurativas na condução dos processos de ensino e aprendizagem, bem como, para o manejo dos conflitos, poderemos promover relações mais respeitadas e responsáveis que ensejam o desenvolvimento integral do sujeito e, conseqüentemente, qualidade social da Educação.

3 OS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

A partir do exposto no tópico anterior, pode-se compreender que para se implementar uma proposta eficiente de Educação Integral em Tempo Integral é, necessário que haja uma integralidade de políticas públicas descentralizadas, uma valorização do humano e das suas dimensões na perspectiva do direito e que esta assegure dois importantes princípios constitucionais: o de proteção integral da criança e do adolescente e o de formação cidadã, que orienta o direito à educação (BRASIL, 1988).

Nas três últimas décadas, a discussão crítico-reflexiva sobre os Direitos Humanos no Brasil assumiu um caráter permanente, podendo ser considerada fruto da Constituição Federal de 1988, tida como a constituição cidadã e, que traz muitos ideais inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A CF/88 foi promulgada em meio a um cenário de violência estrutural⁶ própria do sistema capitalista neoliberal adotado no país (BRASIL, 2010).

Com a promulgação da referida Constituição Federal a Educação passa a ser reconhecida como direito de todos, cabendo ao Estado assegurá-la. E para tal, surgem as leis que regulamentam e orientam os sistemas de ensino no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE/13005/14) assim como, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2009b).

A partir da década de 1990, contexto de luta dos movimentos sociais, muitos avanços em prol da defesa dos DH têm ocorrido, em virtude do aumento das violações destes direitos na sociedade contemporânea, reflexo da ausência de atuação de um modelo de Estado mínimo e omissos às desigualdades sociais. Em 1996, o governo brasileiro, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, lança o Plano Nacional de Direitos Humanos, em resposta aos anseios dos movimentos sociais organizados na época (BRASIL, 2010).

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (BRASIL, 2007, p. 76) .

A implementação deste plano possibilitou uma série de ações, no âmbito político e social, bem como a criação de uma estrutura governamental para o tratamento da questão. Em 1997, foi criada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, com a função de articular a Política de Direitos Humanos do Programa Nacional de Direitos Humanos. Já em 2003, é lançada a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), sendo criada, também, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, órgãos da Presidência da República relacionado à articulação e

⁶ A violência estrutural é “[...] aquela que nasce no próprio sistema social, criando as desigualdades e suas consequências, como a fome, o desemprego, e todos os problemas sociais com que convive a classe trabalhadora” (MINAYO, 1990, p. 290).

implementação de Políticas Públicas com foco na promoção dos Direitos Humanos (BRASIL, 2010), aqui conceituado como: “direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição.” (ONUBR)⁷, na perspectiva da cidadania plena preconizando a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, condições para sua efetivação integral e igualitária (BRASIL, 2010). Visão corroborada pelo Plano Nacional de DH, quando explicita que:

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (BRASIL, 2007, p. 23).

Ainda em 2003, teve início a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), [...] “uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social [...]”, sendo publicada a versão final em 2006, trazendo os seguintes princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica (BRASIL, 2007):

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola [...] deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2007).

E, o referido documento, traz que a Educação em Direitos Humanos é um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões (Brasil, 2007):

a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) Fortalecimento de práticas individuais e

⁷ <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>, acessado em 03/08/2018.

sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007).

Neste intento de concretizar a promoção dos DH no Brasil, o governo federal, na gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, lança, em 21/12/2009, o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), por meio do Decreto nº 7.037, que traz entre os seus objetivos estratégicos, “desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas”, bem como “incentivar projetos-pilotos de Justiça Restaurativa, como forma de analisar seu impacto e sua aplicabilidade no sistema jurídico brasileiro.” (BRASIL, 2009).

Considerando esses objetivos estratégicos, e a proposta da Educação Integral em Tempo Integral, em que a ampliação do tempo de permanência, na escola precisa estar diretamente ligada a uma garantia de direitos, é que as escolas buscam se reinventar para atender aos novos apelos da sociedade. E, nesse contexto, torna-se profícua a implantação de currículos com enfoque em direitos, a fim de materializá-los no cotidiano da escola. A necessidade de currículos que respondam aos anseios, desta nova geração, é uma máxima, sabida por todos os envolvidos com e na Educação, a qual anseia garantir o direito dos cidadãos de aprenderem.

Entretanto, a escola que tem, também, como função a proteção dos seus educandos contra toda e qualquer violação de direito (GRECCO, 2014), se depara com o atual momento de desmonte desses e das políticas sociais, fruto de relações econômicas, políticas e sociais conflituosas, sob a égide de uma economia globalizada, amplamente difundida e defendida pelos projetos do capitalismo global das elites internacionais. Cenário que se recrudescer no atual governo do presidente Michel Temer, em que os direitos sociais historicamente conquistados, estão em risco. Em especial, quando se observam as últimas ações políticas que implementaram o congelamento, por vinte anos, no orçamento da Educação, na atual gestão do referido presidente, tornando cada vez mais difícil, a implementação de processos educacionais, pautados em um currículo que promova esses direitos (CERVO, 2017). Contexto que será abordado na sequência.

3.1 Os desafios de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral considerando o cenário político atual

As conquistas alcançadas pela sociedade, nos governos dos ex-presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, relativas à distribuição de renda, à inclusão social e à promoção do acesso à educação, com o aumento da oferta de vagas e disponibilização de recursos, estão sendo precarizadas, quando não extintas. “A Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016a), estabelece o novo marco fiscal e preconiza o congelamento de gastos públicos pelos próximos 20 anos, num contexto de contrarreformas e redução de direitos sociais como a educação” (LIMA; SILVEIRA, 2017, p. 145).

Neste cenário, a sociedade contemporânea, tem passado por transformações criadoras

de desigualdade sociais e restrição de direitos, que impossibilita a elaboração e execução de políticas públicas compatíveis à realização de projetos de vida emancipatórios, almejados pela classe social em situação de pobreza e vulnerabilidade social. A desigualdade:

Estaria associada a uma condição social considerada inferior, o desigual seria o pobre e não o rico, mesmo que o pobre caracterize a maioria da população. A diferença entre um e outro acaba sendo associada, tanto pelo imaginário social quanto pelas instituições públicas, como o ser do sujeito em lugar do estar. Daí que as políticas públicas acabam beneficiando sempre as classes dominantes. (BONETI, 2011, p. 79).

O entendimento, por este viés, é importante, pois a ideia de igualdade social vai buscar diminuir as desigualdades e não eliminar as diferenças, ressaltando, ainda, que a igualdade não tem sido estabelecida pela maioria, e sim pelo padrão (BONETI, 2011), visto que há poderes econômicos, políticos e sociais fortemente envolvidos nessas definições e que geram um aprofundamento da desigualdade, além de que,

Uma valorização diferenciada entre os bens sociais e culturais comportados ou não pela racionalidade burguesa. Este fator potencializa a condição de pobre e insere o indivíduo numa dinâmica de perdas sucessivas, o que pode se entender como um processo de exclusão social, na medida em que este não dispõe dos elementos entendidos como necessários (bens sociais e culturais compreendidos pela sociedade burguesa) ao acesso igualitário a todos os bens sociais e culturais. É o caso, por exemplo, da progressão escolar e profissional, da qualificação, do acesso aos hábitos culturais dominantes etc. (BONETI, 2011, p. 85).

Nesse contexto, a concentração da riqueza, a perda de direitos sociais, o aumento do desemprego, o crescimento do mercado informal, a discrepância de poder, a exclusão social e a violência aprofundam a crise vivida pelos sistemas políticos democráticos. O que institui ou legitima o caráter relevante dos movimentos sociais, considerando a participação da sociedade, na busca pela garantia destes direitos e pela dignidade humana, por meio do reconhecimento dos direitos humanos, enquanto potencial político emancipador, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, junto ao poder estatal para implementação destes (LIMA; SILVEIRA, 2016). No tocante aos DH, “estes devem ser lidos e interpretados como um campo em disputa que abriga distintos paradigmas.” (CARBALLIDO, 2014, p. 41-42).

E, em se tratando de políticas públicas, Boneti (2011), explica que sempre haverá conflitos e influências:

Em qualquer etapa, da elaboração à execução, uma política pública desperta conflitos de interesses e diferentes poderes são acionados, como é o caso do partido político, das chefias das instituições públicas, das empresas prestadoras de serviço, etc. dessa forma, as políticas públicas desde a etapa de idealização até a sua operacionalidade, envolvem pessoas e instituições de diferentes níveis, do global ao local, do presidente do FMI à diretora de uma escola primária na periferia de uma cidade, por exemplo. São intelectuais, burocratas, administradores, etc. que cada um em sua instância, entra em contato com uma determinada fase das políticas públicas, inserindo nestas um pouco de si, da instituição que representa ou do seu comprometimento com grupos sociais diversos. (BONETI, 2011, p. 52).

As profundas marcas históricas do Brasil colonial acirram essas desigualdades e influenciam na estruturação de políticas públicas ineficientes e ineficazes na resolução da questão social e suas expressões na sociedade contemporânea.

A Educação Integral, enquanto política pública, neste cenário, é um meio fundamental na efetivação do direito à educação, previsto na Constituição brasileira e visto como um direito humano fundamental, sendo ratificado no Plano Nacional de Direitos Humanos (2007, p. 25) como “[...] um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos.” Entretanto, “O direito à educação não é o direito apenas à escolarização, mas significa o direito à formação integral das múltiplas dimensões que compõem o sujeito.” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCACÃO INTEGRAL, 2018).

Nesse viés, a educação integral “[...] ressurgiu da antiguidade, num contexto de mudanças para vida moderna, exigindo nova atitude diante da vida e da educação perante à convivência da formação do ser completo [...], de modo que pudesse ser mais protagonista do progresso.” (FERREIRA; BERNADO; MENEZES, 2018, p. 20).

A Política de Educação Integral, é ferramenta para o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que prevê em suas diretrizes, entre outras, a:

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade [...];
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País [...];
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental [...]. (BRASIL, 2014c).

E ela, ainda, poderá atender a algumas estratégias previstas em outras metas no PNE, em especial as metas: 3, 4, 5 e 7, a saber:

- [...] 3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude [...];
- 3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão [...];
- 4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida [...];

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade [...];

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade [...];

7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais [...];

7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional [...]. (BRASIL, 2014c).

Nesse sentido, prima-se, aqui, por uma política de Estado, sendo esta “pautada em medidas de continuidade, geralmente, fortalecidas por ações legais, por planejamento a longo prazo, para além de mandatos e pautada na participação e no interesse geral da população.” (PARENTE, 2018, p. 117), constituída, nas várias instâncias governamentais (União, Distrito Federal, Estadual e municipal) e mantendo a característica de participação das organizações públicas e privadas nesta construção. Buscando diminuir estas diferenças, no que tange à Educação, que hoje acontece no país, prevendo investimento para a formação docente, infraestrutura adequada, recursos humanos, materiais e metodológicos para a uma educação com padrão de qualidade social (PARENTE, 2018).

Prover educação de qualidade é um desafio que demanda pensar em adequações ou melhorias nas condições de infraestrutura física, nos recursos pedagógicos, didático-pedagógico, nos mobiliários, recursos materiais, tecnológicos e em gerais, no acervo das bibliotecas e de laboratórios; é necessário ampliar as estratégias de ensino e aprendizagem, avaliação com foco na inovação dos processos. E não menos importante, a participação e envolvimento da comunidade educativa e do poder público, como agentes de transformação.

Ainda sobre isso, promover um espaço que garanta a permanência destes sujeitos pressupõe ações na promoção e garantia de direitos, que são cotidianamente construídas numa proposta pedagógica que traga no seu cerne orientações crítico-reflexivas dos DH, enquanto uma “aposta teórica e política para tornar efetivo o potencial emancipador que subjaz a narrativa dos direitos humanos como produto histórico das lutas dos povos em busca de sua libertação.”(CARBALLIDO, 2014, p. 41-42).

A escola ocupa um lugar de destaque quando o foco é desenvolvimento de pessoas. A sua existência gera a possibilidade de processos científicos, criativos e de construção histórica da humanidade, sob a ética das relações sociais, políticas e produtivas. É sobretudo, um lugar que deve se ensinar a ser livre, uma liberdade historicamente determinada, como abordou Gramsci

(1947 apud NOSELLA, 1992). As Práticas Restaurativas, pela sua estrutura e perspectiva dialógica e participativa, aderem a instituições que a tendência é serem mais abertas, que tragam em sua tessitura processos participativos e deliberativos concernentes, não apenas criação de mecanismos de mediação e prevenção de conflitos, mas Projetos Políticos Pedagógicos de enraizamento da cultura de DH no espaço escolar.

4 A INCORPORAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO EMPÍRICA

Partimos, então, para a questão central, deste trabalho, que consiste na proposição de um contexto escolar em que as práticas restaurativas podem ser alternativas eficazes e condizentes para o desenvolvimento integral, bem como uma ferramenta na defesa e promoção dos Direitos Humanos dos sujeitos envolvidos neste contexto.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), lançado em 1996, veio, como compromisso do Brasil de consolidar a luta pelos Direitos Humanos (DH) e atender a alguns pactos internacionais, além de cumprir com sua própria legislação interna, como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3 (BRASIL, 2013).

A Política de Educação, por meio das Diretrizes Gerais para a Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de nove anos e para o Ensino Médio vem buscando normatizar a Educação em Direitos Humanos que se fundamenta na formação ética (dignidade da pessoa humana), crítica e política do indivíduo (BRASIL, 2013).

Em face desse aparato legal, resta às escolas, desenvolverem propostas educacionais de qualidade social - que garantam a valorização do diferente, do multiculturalismo do povo brasileiro, consagrando espaço de respeito que, há séculos, lhe vem sendo negado. Direitos Humanos, na aprendizagem, perpassa por um olhar sensível a esta máxima. E para tal, será necessário construirmos PPPs e currículos orientados por princípios e políticas de promoção da igualdade pela valorização das diferenças, como completude e união e, não como fator de dominação de alguns grupos sobre outros. Conforme prerrogativa do Plano Nacional de Direitos Humanos:

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2007, p. 31).

Vivemos um contexto político democrático, em que ainda nos deparamos com Políticas de caráter universalista, que trazem na sua tessitura um processo excludente e discriminatório. O contexto atual, nos impede de avançarmos para propostas que realmente deem respostas eficientes, no que tange aos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, que aliás, perduram até hoje: uma educação sem qualidade (a expansão na oferta de ensino da rede privada obedece caráter predominantemente mercadológico); saúde sucateada e precarizada (oferta de

planos privados de saúde em alta); Segurança Pública (os índices de violência são alarmantes - Atlas da violência 2018), entre outras Políticas. As respostas precisam atender a necessidade de todos os cidadãos, sujeitos de direitos, promovendo equidade através da máxima de valorização das diferenças, observando o proposto por Santos “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa” (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 79).

A mesma conduta precisa ser garantida nas práticas educacionais, possibilitando espaços de discussão e de participação, com vistas a ampliar as habilidades e competências dos educandos, por meio de metodologias que atendam às necessidades educacionais especiais. Para tal, a capacitação docente é uma premissa, assim como a valorização do professor, por meio de uma remuneração digna, haja vista estes, também, estarem relegados, há décadas, a um processo discriminatório e excludente. Nesse intento, é indiscutível a necessidade de garantir processos educacionais mais equânimes por via de um “equilíbrio entre o princípios da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença” (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 85).

Nesse contexto, incorporar a Educação em Direitos Humanos, no currículo escolar, pressupõe dar conta de trabalhar 3 dimensões da Educação dos Direitos Humanos: 1. formação dos sujeitos de direito, possibilitando o desenvolvimento da consciência de que são sujeitos de direito, visto que na nossa cultura de matriz paternalista e autoritária, os direitos aparecem mais como dádivas, não como frutos de conquistas e das lutas sociais; 2. favorecer o processo de empoderamento, de ser sujeito da própria vida e agente de transformação social para construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas e 3. Do envolvimento da comunidade escolar, da rede de promoção e defesa dos direitos humanos, bem como dos gestores educacionais e sociais (BRASIL, 2013).

Enfim, este é o cenário de introdução das Práticas Restaurativas, cuja compreensão, de forma mais abrangente, ver-se-á a partir dos tópicos que seguem, quando for apresentado o histórico, princípios, valores e uma definição para, posteriormente, refletir sobre sua aplicação prática.

4.1 Abordagem histórico conceitual das Práticas Restaurativas

Do ponto de vista conceitual, a Justiça Restaurativa surge como contraposição à concepção tradicional da justiça criminal, a justiça punitiva-retributiva. A ideia de restauração (creative restitution), base da justiça restaurativa, foi formulada por Albert Eglash, tendo sido consolidada em seu artigo “Beyond Restitution: Creative Restitution”, publicado na obra *Restitution in Criminal Justice*, de Joe Hudson e Burt Gallaway (JACCOULD, 2005).

Essa nova visão de justiça propõe um novo paradigma na definição de crime e dos objetivos da justiça. Nessa perspectiva, concebe-se o crime como violação à pessoa e às relações interpessoais, e o papel da justiça deve ser o de restauração dessas violações, ou seja, a reparação

dos danos causados não somente à vítima, mas também à sociedade, ao ofensor e às relações interpessoais. Enquanto, em sentido contrário, a justiça punitiva-retributiva coloca o crime como um ato meramente violador da norma estatal, cabendo, como reação a essa conduta, a imposição de uma pena. Na justiça punitiva-retributiva, há a centralidade das figuras do Estado, da pena e da atribuição da culpa como forma de compensar as consequências do delito (JACCOULD, 2005)

Cabe esclarecer duas questões presentes nos princípios da Justiça Restaurativa: a reconciliação, que não é o objetivo principal ou foco desta. Ela propicia um contexto favorável para que isso possa ocorrer. Entretanto, isso depende da individualidade de cada um. Outra questão é a restauração. “O termo ”restaurativo“, por vezes, suscita controvérsia porque pode parecer que ele sugere um retorno ao passado, como se o mal ou a ofensa não tivessem acontecido.”(ZEHR, 2015, p. 20). Esta vem num movimento de mudança, de transformação, de buscar a melhor versão do individual que permita a conexão com o outro (ZEHR, 2015).

As Práticas têm se expandido para outros contextos, como local de trabalho, igrejas, conselho tutelar, além do sistema judiciário. Elas são “[. . .] um convite ao diálogo, para que possamos apoiar um ao outro e aprender uns com os outros. É um lembrete de que estamos todos de fato inseridos em uma rede de relacionamentos.” (ZEHR, 2015, p. 89). E preza por processos inclusivos e cooperativos.

A ideia principal é a de responsabilização e reparação de danos causados a outrem ou a um patrimônio particular ou público. É uma abordagem que privilegia qualquer forma de ação (individual ou coletiva), objetivando a reparação dos danos causados após um delito ou um crime, a resolução de um conflito ou a reconciliação das partes unidas pelo conflito. Também conhecida como: “justiça transformativa”, “justiça relacional”, “justiça recuperativa” ou ainda “justiça participativa” (JACCOULD, 2005). Uma justiça diferente, humanista e não punitiva uma justiça recompensadora, centrada na restituição. Historicamente, esta é uma prática adotada pelos povos tradicionais, com referência ao povo Maori (Nova Zelândia), que foi,

Um primeiro modelo de aplicação da JR é o chamado Modelo Nova Zelândia, que acontece em espaços fora da instituição policial, normalmente sob responsabilidade do departamento público para crianças, adolescentes e suas famílias. Seu marco histórico está em 1989, com a elaboração da primeira legislação chamada *New Zealand Children, Young Persons and Their Families Act*, criando a *Family Group Conferencing* (BARTON, 2001, p.9), [. . .]. (BOONEN, 2011, p. 56).

A partir daí outros países como Canadá, Austrália, Alemanha, Bélgica, Argentina passam a incorporar em seus sistemas judiciários como alternativa nos crimes envolvendo os jovens em conflito com a lei. No Brasil, a partir de 2005, esta vem se desenvolvendo, embora, ainda, muito tímidas as iniciativas, tendo a sua centralidade no movimento do Judiciário *Justiça para o século 21* (BOONEN, 2011).

Autores como Scuro Neto (2007), Neemias e Sabadell (2008) argumentam que a justiça

restaurativa constitui um sistema teórico-valorativo fundamentado nos princípios de corresponsabilidade de todos os envolvidos na infração (vítima, infrator e demais interessados) na busca de respostas e soluções que causaram o dano ou a agressão. Pressupõe, ao contrário do modelo político-jurídico centrado na ideia abstrata de crime-punição, participação comunitária e edificação de relações horizontais de poder, incluindo o poder jurisdicional. Considera que as pessoas, as famílias e a comunidade tenham algo mais a dizer em face de um “mundo dominado pelos grandes negócios, por políticos profissionais e tecnocratas” portadores de uma suposta consciência superior (SCURO NETO, 2007)

O Conselho Nacional de Justiça, define a Justiça Restaurativa, por meio da Resolução 225, de 31 de maio de 2016, como sendo:

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 geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma:

I – é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos;

II – as práticas restaurativas são coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de soluções de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podem ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceiras;

III – as práticas restaurativas terão com foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro. (BRASIL, 2016, p. 3-4).

Do ponto de vista político-criminal, a Justiça Restaurativa assegura a importância da opção por um tipo de justiça:

[...] centrada na correção dos erros causados pelo crime, mantendo o infrator responsável pelos seus atos, dando diretamente às partes envolvidas por um crime - vítima(s), infrator e coletividade - a oportunidade de determinar suas respectivas necessidades e então responder em seguida pelo cometimento de um crime e de juntos, encontrarem uma solução que permita a correção e a reintegração, que previna toda e qualquer posterior reincidência. (CORMIER, 2002, apud (JACCOULD, 2005, p. 7).

Segundo o Núcleo de Justiça Restaurativa, órgão vinculado ao Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, (2011, p. 11) ⁸ o procedimento da Justiça Restaurativa só será adotado quando as partes envolvidas no conflito quiserem conversar e entender a causa real do conflito, considerando que este envolve os aspectos pessoais e interpessoais, a fim de restaurar a harmonia

⁸ O Núcleo de Justiça Restaurativa nasceu de experiências implantadas pelo Tribunal de Justiça do Estado da Bahia com o Projeto dos Balcões de Justiça e Cidadania (2004) que possibilitou o surgimento do Núcleo de Conciliação Prévia nas Varas de Família (2006) e do Núcleo de Psicologia e Assistência (2007).

e o equilíbrio entre todos, valorizando o diálogo, compensando danos, gerando compromissos futuros e responsabilidades. É importante salientar que “o perdão e a reconciliação não são o objetivo principal da Justiça Restaurativa, embora ela ofereça um contexto para que isso possa acontecer.”(ZEHR, 2015, p. 19). Entretanto,

Reforçar o indivíduo, quando este tem que assumir uma posição, de certa forma, pública, por ter sido vítima ou agressor, pode ser um caminho para a inclusão e o fortalecimento do coletivo, também através do reconhecimento deste coletivo. Se uma agressão ou crime é uma ofensa não ao Estado, mas às pessoas que pertencem a uma determinada comunidade, a resposta deve estar alocada no bojo desta mesma, onde cada um tem uma importância e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade para o bem-estar coletivo. Reconhecer e empoderar a comunidade pode ser um caminho para estabelecer barreiras e limites ao abuso de outros, seja quem for. (BOONEN, 2011, p. 134).

Respeitada em seus princípios, a Justiça Restaurativa, traz melhorias que beneficiam as vítimas e os contraventores. O paradoxo refere-se ao fato da Justiça Restaurativa ser aplicada, nos dias de hoje, a situações para as quais as necessidades de reintegração social são menores. Ela é concebida como uma alternativa ao sistema de justiça estatal e se vê limitada à adoção de processos de mecanismos não jurídicos ou de mecanismos civis.

Embora a Justiça Restaurativa conceba a importância do encaminhamento e solução não punitiva dos conflitos (crimes) é preciso reconhecer que, do ponto de vista político criminal e institucional do Estado, este modelo projetado de solução dos conflitos ainda permanece subordinado à centralidade das instituições de Estado/operadores da justiça, ou seja, do Ministério Público e do Poder Judiciário, os quais darão a última palavra no desfecho do conflito.

Neste caso, toda iniciativa de proposição e mediação dos conflitos não supera a importância da centralidade verticalizadora do Estado na figura de seus peritos autorizados. Assim, a Justiça Restaurativa, tanto na teoria quanto na prática, representa quando muito apenas, um mecanismo alternativo e complementar de solução de conflitos em relação ao sistema de justiça criminal sob o controle disciplinar do poder de Estado.

No Brasil, alguns projetos de parceria entre a escola e o Poder Judiciário vêm ganhando destaque, como será mencionado no próximo item, em virtude do número de resoluções de conflitos sem a necessidade da judicialização, além da potencialidade desta proposta em dar respostas diferenciadas aos conflitos. Entretanto, a necessidade de ampliar estas iniciativas, sem a intervenção do Judiciário, considerando que, na maioria dessas iniciativas, o foco é a criança, o adolescente e o jovem em conflito com a lei, urge, tendo em vista que este mesmo público, primeiramente passa pela escola. Este é um desafio que precisamos vencer, considerando que a busca por uma sociedade mais humanizada e justa é o nosso objetivo, e a escola pode ser essa via.

Cabe aqui ressaltar que os termos Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas, ainda não possuem definições distintas, o que ocasiona, em muitos casos, a utilização do termo

práticas restaurativas como sinônimo da Justiça Restaurativa, sua precursora. Entretanto, a Justiça Restaurativa é um processo eminentemente atrelado ao Poder Judiciário, enquanto que as Práticas Restaurativas estariam no âmbito das comunidades. O papel do sistema de justiça criminal é, em princípio, nas condições de instituição formal de controle, intervir e retirar de circulação os que violam a lei e cometem crimes contra a sociedade, o da instituição escolar é, ao contrário, educá-los, prepará-los e formar cidadãos, os líderes democráticos e plurais, sujeitos necessários para o exercício da cidadania. O quadro abaixo, resultante da análise dos trabalhos que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa, ilustra estas duas realidades:

Quadro 5 - Resumo quantitativo do quadro de análise – 19 dissertações e teses que abordam sobre Justiça Restaurativa/Práticas Restaurativas nas escolas – conceitos utilizados

| Pesquisa realizada na base de dados das CAPES (total de 19 trabalhos) | Uso sem distinção dos conceitos de Justiça Restaurativa (JR) Práticas Restaurativas (PR) | | Utilização distinta dos conceitos de JR e PR | Iniciativa da demanda para a realização da Pesquisa | |
|--|--|--|--|---|---|
| | | | | Universidades | Poder Judiciário |
| | | 10 dissertações | | 8 dissertações | 1 dissertação |
| | 1 tese | | 0 tese | 2 tese | 0 tese |
| Objetivos, metodologia da Pesquisa utilizada e nível de empoderamento dos adolescentes na composição e/ou prevenção de conflitos nas escolas | Objetivos | | Uso da metodologia utilizada/técnica | Grau de autonomia dos sujeitos na composição dos conflitos | |
| | Mediação e prevenção de conflitos sem a intervenção do Poder Judiciário | Mediação e prevenção de conflitos com a intervenção do Poder Judiciário | Utilizaram os círculos restaurativos (pré-círculos, círculos e pós-círculos) como principal técnica. | Espaços em que os adolescentes participam (os mediadores profissionais decidem) | Espaços em que os adolescentes participam e deliberam |
| | 3 dissertações | 14 dissertações | 16 dissertações | 16 dissertações | 1 dissertação |
| | 2 tese | 0 tese | 2 tese | 0 teses | 2 teses |

Fonte: elaborado pela Autora

A escola neste papel formador, precisará ofertar uma educação que promova a democracia, a paz, os direitos humanos destes sujeitos, e a prevenção da violência, para a criação de um clima pacífico e saudável que favoreça o cultivo de relações saudáveis entre todos.

Considerando todas essas possibilidades de intervenção que a escola dispõe, por meio dos seus processos educativos, é que nos últimos anos alguns pesquisadores têm se debruçado para entender como a inserção das Práticas Restaurativas pode contribuir no desenvolvimento dos(as) educandos(as).

E foi neste intuito, que a análise das 19 pesquisas selecionadas, entre os trabalhos mapeados no período de 2010 a 2018, que abordam as Práticas Restaurativas na Escola, se deu. A princípio, esta análise teve como finalidade estabelecer uma aproximação com a temática e verificar qual o foco dado, nos últimos anos, na discussão da temática. Evidenciamos que as Práticas Restaurativas têm sido reconhecidas, enquanto estratégia, na resolução de conflitos, diminuição da violência e na promoção da cultura da paz nas escolas. Entretanto, essa estratégia vem sendo utilizada no pós conflito e não como mecanismo de prevenção deste e quiçá no processo de ensino e aprendizagem.

Este foi um fato constatado na referida análise, e no intuito de entendermos como estas pesquisas trabalharam a temática, os pontos comuns e de maior relevância entre elas, elaboramos um quadro comparativo, anexo A, a partir da leitura: dos resumos, sumários, introduções, capítulos, e conclusões/considerações finais destes trabalhos. Além do quadro, nos próximos parágrafos são destacados os principais pontos comuns abordados nas pesquisas.

Buscamos com esta análise, também, demonstrar que, embora, as pesquisas realizadas tenham como foco a Justiça Restaurativa ou Práticas Restaurativas na escola, nenhuma aborda a inserção do referido recurso no processo de ensino e aprendizagem em um viés preventivo.

As pesquisas foram unânimes em trazerem que as escolas funcionam em uma lógica coercitiva e punitiva que as relações são hierarquizadas e, se dão de forma a gerarem conflitos. Fato que nos leva a questionar, o porquê que a escola sendo uma instituição secular, ainda hoje permanece da mesma maneira e com as mesmas concepções? Por que não conseguimos mudar este modelo de escola excludente? Como a escola formará cidadãos, aqueles que não são vistos como sujeitos? Estas e muitas outras indagações nos inquietam diante deste cenário.

Todas reconhecem o potencial das Práticas Restaurativas no manejo das situações de conflito ou de situações de violência ocorridas na escola. Inclusive, por ser este o seu propósito originalmente. As referidas pesquisas não sugerem ou mesmo ampliam a discussão para a inserção das Práticas Restaurativas como recurso na mediação da construção do conhecimento dos conteúdos das disciplinas, bem como do processo de ensino e aprendizagem. Sendo, este o aspecto que esta pesquisa busca ressaltar, para além da mediação de conflitos, em uma proposta educativa que utilize as Práticas Restaurativas na prevenção dos conflitos ou mesmo violência, considerando todo o processo relacional que elas proporcionam e que se faz necessário na construção do conhecimento envolvendo o/a educador/a e educando/a.

Em sua maioria, as pesquisas trazem que a escola tem como intencionalidade a utilização das Práticas Restaurativas para lidar com as situações de conflitos e violências vivenciadas no espaço escolar, envolvendo os educandos(as) entre si ou entre educandos(as) e seus professores(as), ou mesmo, a comunidade educativa. Ressaltando, como as situações de conflito e violência têm repercutido nos processos de aprendizagem, gerando reprovação e evasão escolar, além do prejuízo nas relações sociais. A violência, por ser um fato social, permeia o espaço escolar e também repercute a partir dele. Abramovay (2006, p. 68)

sustenta o

[...] princípio de que uma escola, como instituição, acaba sofrendo os efeitos de processos sociais mais amplos. Nesse sentido, a violência não é vista como produzida no espaço escolar, mas como uma questão social maior que reverbera na escola, local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente à exclusão social.

Um outro fato relevante abordado por estas pesquisas, é que as principais iniciativas de inserção das Práticas Restaurativas no contexto escolar, no âmbito das Políticas Públicas, acontecem por meio de parcerias com o Poder Judiciário. Raramente, é iniciativa própria da escola. Circunstância, que acaba burocratizando muito o processo e que, muitas vezes, tira da comunidade a sua autonomia na decisão final (desresponsabilização da comunidade). Fica clara a importância desta parceria, no que tange à colaboração que o referido órgão tem prestado na capacitação das equipes. Entretanto, há que se buscar mecanismos que fortaleçam a participação e o envolvimento da comunidade educativa nos processos relacionados a escola e a educação dos(as) educandos(as).

Um ponto crucial para o desenvolvimento de uma cultura de paz, trazido pela maioria dos trabalhos analisados, foi a necessidade e a importância do envolvimento de toda a escola nos processos restaurativos. Ficou evidente que, todas as experiências em que foi centralizada, em uma única pessoa ou, mesmo, em uma equipe, a responsabilidade pela implantação e disseminação das Práticas Restaurativas na escola, o resultado não foi satisfatório e com o tempo houve um esvaziamento das ações e, em alguns casos, a proposta acabou desvirtuando-se dos princípios da Justiça Restaurativa, caracterizando-se como um processo burocrático e pouco efetivo.

Também, foram unânimes na aplicação da técnica dos círculos, em toda a sua formalidade, para o manejo do conflito ou violência, envolvendo os(as) educandos(as) e ou professores. Algumas evidenciaram a utilização da Comunicação Não Violenta (CNV), como técnica complementar, na realização dos círculos restaurativos, entre outros recursos que contribuíam para o desenvolvimento de espaços e relações mais respeitosos.

O conflito foi abordado por todas as pesquisas como sendo necessário e saudável no processo de convivência humana, fato natural nas relações sociais, sendo oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal. Trazendo a visão de que, nem sempre, o conflito é ruim, sendo uma possibilidade de amadurecimento e transformação das relações. Deixando claro, que ele sempre existirá na sociedade. Por esta constatação, também, é inferido a necessidade da mediação como forma de lidar e estabelecer o diálogo e o consenso entre as partes envolvidas no conflito. Daí, a necessidade de ferramentas ou recursos que tornem esse manejo viável.

E considerando, que algumas situações de violência, ocorridas na escola, têm gerado a judicialização em alguns casos, algumas pesquisas apontam a possibilidade da utilização de práticas restaurativas na legislação que disciplina a execução das medidas socioeducativas. A

Doutrina da Proteção Integral, princípio basilar adotado pelo ECA, compreende a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e, também, como sujeitos de prevenção e de proteção. Entretanto, para que essa proteção ocorra ou haja esse comprometimento, exige a articulação de todas as instituições (família, sociedade civil, Estado, organizações não governamentais e demais atores) com as medidas socioeducativas que o Estatuto se propõe. Desta forma, é dever da família, da escola, da sociedade e do Estado assegurar esses direitos, garantindo que crianças, adolescentes e jovens cheguem a fase adulta, protegidos de toda e qualquer forma de discriminação, violência e negligência. (ECA – Lei 8.069/90 (BRASIL, 2012).

Considerando a Justiça Restaurativa enquanto Política Pública de inclusão social, especificadamente, uma Política Pública socioeducativa, ela deve atuar articulada a rede, sob pena de constitui-se em uma Política Pública compensatória, não conseguindo contribuir para a autonomia e cidadania dos sujeitos em conflito (GRECCO, 2014).

A escola, enquanto instituição que compõe esta rede, precisa proporcionar espaços de diálogos e desenvolvimentos para os jovens que, por meio destas medidas socioeducativas, estão buscando uma forma de reparar o dano causado. Do contrário, passará, com os seus processos educativos excludentes, a ser um agente de violação e discriminação destes educandos(as), uma vez que não consegue ofertar uma educação de qualidade, capaz de torná-lo sujeito de direito.

Desta forma, considerando que as pesquisas analisadas abordaram a inserção das Práticas Restaurativas na escola, com foco na mediação de conflitos e de violências, acreditamos na relevância que a atual pesquisa possui, quando propõe discutir a importância das Práticas Restaurativas no desenvolvimento integral dos sujeitos, em um viés preventivo, por meio da inserção no processo de ensino e aprendizagem, para além do manejo do conflito e das situações de violência.

Não se trata de negar o potencial das Práticas Restaurativas no manejo das situações de conflito, mas sim, de ampliar o seu universo de atuação na escola, em direção a uma efetiva mudança de cultura de exclusão e negligência, em torno do processo de desenvolvimento educacional, ao qual a escola se propõe.

4.2 A escola na sociedade contemporânea: o lugar das práticas restaurativas

Na sociedade contemporânea, onde a violência tem assumido níveis alarmantes (BRASIL, IPEA E FBSP, 2017), a prática do Estado, para coibi-la, não tem sido diferente, gerando relações conflituosas. A escola, enquanto representatividade da sociedade, bem como do poder do Estado, reproduz estas relações conflituosas nas suas práticas disciplinares, que têm como justificativa a manutenção da ordem, onde:

a vigilância é o suporte básico para o funcionamento dessas práticas políticas disciplinares, por esse motivo ela está inserida na prática do ensino, transformando a escola num ‘observatório político’, ou seja, num local onde se pode ter conhecimento

de todos os indivíduos, possibilitando classificar, qualificar, punir, normalizar todas as pessoas inseridas no ambiente escolar.(GUIMARÃES, 1987, *apud* (LIMA; AMÉRICO JUNIOR, 2015, p. 6).

A escola, pela natureza da diversidade das relações humanas, que lá ocorrem, torna-se um contexto próprio para a emergência de conflitos e violência, que podem ter as suas origens na disputa por poder, na diferença de idade, sexo, etnia, gênero, nas amizades, disputa por território, namoros, brigas, diferenças socioeconômicas e culturais, perdas ou furtos de bens, situações de bullying, picho e destruição do patrimônio, entre outros fatores, ocasionando políticas de intervenção cujos resultados são, muitas vezes, equivocados, e que não proporciona o restabelecimento destas relações. Desta forma,

O “clima de violência”, além de influir na qualidade de ensino, no desempenho escolar dos alunos e no desempenho profissional do corpo técnico-pedagógico, também incide sobre a percepção dos alunos a respeito do espaço físico da escola, da gestão e dos próprios colegas. Constatase que um ambiente escolar desfavorável contribui para o esgarçamento das relações entre os atores da escola (professores e alunos; professores e direção; alunos e alunos; alunos e direção). (ABRAMOVAY, 2003, p. 80).

Quando se observa as normativas internacionais e nacionais no campo da educação (ONU, LDB, BNCC), inúmeros documentos ressaltam, no atual contexto socioeconômico, que a educação precisa formar cidadãos comprometidos em pesquisar e conhecer a realidade econômica, social e cultural do país em que vivem e eticamente conscientes das suas responsabilidades perante à sociedade. Entretanto, quando se depara com o funcionamento das instituições escolares, escreve Perrenoud:

No momento atual, a maioria dos professores estabeleceu um meio termo entre a liderança autoritária e a animação. Pode ser que a autoridade ainda proporcione uma satisfação intrínseca, mais ou menos confessada. A dominação do outro, mesmo no caso de se tratar de crianças em uma relação pedagógica, continua sendo uma forma de afirmação de si mesmo. Para uma fração dos professores, essa pode ser uma satisfação da profissão, ainda que inconscientemente. (PERRENOUD, 2001, p. 76).

Sob este ponto de vista, há sinais de expansão do paradigma penal disciplinador e sempre disposto a um conversor de problemas em crime e propor uma pedagogia punitiva e individualização do castigo, método punitivo, que agora tinha a intencionalidade de ferir mais a alma que o corpo, como explicitou Masson (1791 *apud* FOULCAULT, 1999, p. 20). Punir a agressão do indivíduo não é suficiente, o que se busca, por meio desta, é punir a sua agressividade, e todos os impulsos, entendidos por inadequados.

Assim, o castigo passa a ser uma forma do Estado realizar a sua “vingança pessoal e pública” (FOUCAULT, 1999, p. 66) sobre os indivíduos através da legitimidade que lhe é concedida pela Lei sob a égide de defender e punir aqueles que violarem suas defesas.

Essa relação e legitimidade encontramos nas práticas aplicadas atualmente. Em muitos aspectos, o paradigma educacional disciplinador e hierárquico descrito pelo autor, pode ser

observado nas instituições escolares na atualidade. Segundo Althusser (1985), a escola é o aparelho ideológico número um do Estado, que na realidade, substituiu o antigo aparelho ideológico, a igreja, em suas funções, por meio da sujeição - “[...] o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um sujeito absoluto.”(ALTHUSSER, 1985, p. 8).

Desta forma, os processos de criminalização e militarização da sociedade podem invadir outros eventos sociais, incluindo o campo educacional. A escola pode ser interpretada como uma instituição disciplinadora e imitadora de micropenalidades, FOUCAULT (1999), por meio das suas normas pedagógicas, normalmente construídas de forma unilateral, desvios de atenção, faltas, controle individualizado das notas, PPP, Regimento Interno, conselho de classe, entre outros meios utilizados para manter a ordem e a disciplina.

Neste solo epistemológico da escola, busca-se propostas fundamentadas nos princípios das Práticas Restaurativas e pautadas em garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos e coibir tendências autoritárias na comunidade educativa, ousando-se construir uma proposta de responsabilização e reparação das consequências vivenciadas – abrangendo as dimensões simbólicas, psicológicas e materiais (JACCOULD, 2005) - após uma infração ou ato de violência cometido por uma criança ou adolescente.

Em certos aspectos, a escola simboliza um espaço de múltiplas violências, normalmente, associadas a emoções como medo, ansiedade, inveja e raiva: sendo necessária uma educação emocional que possibilite que o indivíduo aprenda a lidar com essas emoções de maneira menos danosa para ele e para a sociedade.

Neste sentido, “O impacto destas situações de violência é a transformação do clima escolar e o enfraquecimento das relações, incidindo sobre a qualidade das aulas e o desempenho dos alunos” (ABRAMOVAY, 2003, p. 69). Diminuir o distanciamento existente nas relações entre educandos e docentes, pode ser um gerador de mudança para uma escuta qualificada entre estes sujeitos, possibilitando que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

Neste espaço constituído por uma diversidade cultural de diversos sujeitos não cabem mais práticas controladoras e disciplinadoras de corpos (FOUCAULT, 1999). De acordo com (ARROYO, 2014, p.34), “O que houve de mais esperançador nas últimas décadas nas escolas foi que os docentes não foram mais os mesmos. Esperanças renovadas, na medida em que também os alunos não são mais os mesmos.” Todo o nosso empenho em fazer da escola um espaço inovador precisa passar por revermos o nosso modo de conceber o educando, suas potencialidades, suas dificuldades, seus conflitos, considerando que o conflito é um elemento gerador de mudanças, pois onde há pessoas, existem conflitos, “a questão é como lidar com eles sem machucar o outro. Solidariedade, tolerância ao diferente, respeito de ambas as partes devem ser cultivadas.” (ARAUJO, 2015, p. 207).

Corroborando com esta necessidade de revermos os sujeitos e suas relações no espaço

escolar é que a introdução das práticas restaurativas surge, não somente como estratégia para diminuir a violência nesses espaços, mas como meio de fomentar uma cultura de paz, por meio da construção de relacionamentos saudáveis. Estudos apontam que “a neurociência, a etologia, e a biologia evolucionária de ponta, estão descobrindo que nossos cérebros estão codificados de forma imutável para emoções positivas” (PRANIS, 2010, p. 269).

Sendo assim, é imprescindível trabalhar as emoções, os sentimentos dos sujeitos do conhecimento, as competências socioemocionais para que tenhamos um terreno fecundo para a aprendizagem. A Educação Emocional como processo educativo, contínuo e permanente, busca desenvolver as competências emocionais como base essencial do desenvolvimento humano, com o objetivo de capacitá-lo para a vida e com a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social (ARAÚJO, 2015, p. 215).

Neste sentido, a escola tem um importante papel no ensino para a convivência saudável, harmoniosa e, “há duas razões básicas para a educação da paz ou das emoções. Primeiro, para reduzir a violência. Segundo, para melhorar os índices de aprendizagem, o que acontece com a melhoria do clima emocional da escola.”(ARAÚJO, 2015, p. 215).

A formação dos educandos, para além da sua proficiência, precisa abranger as suas potencialidades e necessidades: físicas, intelectuais, afetivas, espirituais, culturais, éticas, políticas e estéticas, presentes no gênero humano. Segundo Freire (1996, p. 13):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Como já pontuado, as práticas restaurativas podem contribuir nessa direção, quando se propõe a proporcionar o desenvolvimento de relações saudáveis entre os sujeitos da aprendizagem. No Brasil, o Estado do Amapá, especificamente, o município de Santana, por meio do Programa Educação para a Paz, envolvendo 21 escolas da rede Estadual, tem apontado resultados significativos: “a Escola Municipal Piauí, localizada no Igarapé da Fortaleza, no município de Santana, conseguiu uma evolução na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2017, no âmbito do Ensino Fundamental. A pontuação saltou de 3.5 para 4.4.”(MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAPÁ, 2018).

O Programa, instituído pela Lei Estadual nº 2.282/2017, é resultado de parceria entre o Tribunal de Justiça do Amapá (TJAP) e o Ministério Público do Estado (MP-AP), e a Secretaria de Estado de Educação, tendo como objetivo promover a cultura de paz, prevenção da violência e a melhoria da convivência nas unidades educacionais, por meio de um conjunto articulado de ações (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO AMAPÁ, 2018).

Um outro exemplo, é o projeto Justiça para o Século 21, que acontece em Porto Alegre, que tem como objetivo divulgar e aplicar as práticas da Justiça Restaurativa (JR) na

resolução de conflitos em escolas, ONGs, comunidades e Sistema de Justiça da Infância e Juventude como estratégia de enfrentamento e prevenção à violência (AJURIS, 2018).

Este projeto é desenvolvido em parceria com o Poder Judiciário que, fica responsável por fazer o treinamento dos profissionais que assumem o papel de mediador nas situações de conflito no contexto escolar. Periodicamente, a escola precisa encaminhar um relatório das intervenções feitas, com a utilização das referidas práticas, para serem validadas pelo Poder Judiciário. Sob este ponto de vista, percebe-se quão determinadas iniciativas vinculadas à Justiça Restaurativa permanecem subordinadas ao Sistema formal de Justiça. A ideia aqui é questionar tais modelos de pensamento e ação, uma vez que as Práticas Restaurativas, compreendem uma concepção de Justiça mais ampla e comunitária, estas não devem estar atreladas a uma prerrogativa burocrática e verticalizadora que viceja no Poder Judiciário e demais instituições do Estado.

Em relação ao sistema de justiça criminal (Direito Penal, Polícia, Ministério Público, Judiciário, Sistema Penitenciário), pode-se afirmar, por exemplo, que este tem sido educado para lidar com as noções formais e abstratas de crime, criminoso, pena, prisão, etc., e orientado para agir conforme a pedagogia jurídico-penal retributiva e individualizante da pena (LIMA; SILVEIRA, 2017).

As instituições educacionais, por seu turno, estão ligadas a percursos político-pedagógicos orientados por exigências de formação educacional, profissional e moral de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Enquanto instituição formal de controle, o papel do sistema da justiça criminal é intervir e retirar de circulação determinadas pessoas que violam a lei e cometem crimes contra outras pessoas e a sociedade. O da instituição escolar é, ao contrário, educá-las e prepará-las para o convívio social e o exercício de alguma profissão, observando que a difusão de conhecimentos técnico-científicos deve incorporar valores sociais orientados, pautados por princípios democráticos e plurais, de modo que o exercício pleno da cidadania deva, simultaneamente, atribuir valor e materialidade ao direito à liberdade, à diferença e superação da desigualdade.

Faz-se necessário trazer as Práticas Restaurativas para o domínio da comunidade, como na sua origem, estando estas livres das amarras do aparato burocrático e verticalizado que caracteriza o funcionamento do Poder Judiciário, no intuito de poder usufruir de todo o potencial participativo e cooperativo destas. Em virtude da propagação e do crescimento da adoção das abordagens restaurativas, os modelos de práticas restaurativas variam ao redor do mundo. Entretanto, todos seguem o mesmo fundamento e base de valores (HOPKINS, 2011).

Desta forma, é importante ressaltar dois aspectos das práticas restaurativas, no que tange ao seu caráter no manejo dos conflitos: o proativo e o reativo. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento de ações de caráter preventivo, antes que ocorra um desequilíbrio social, conflito; já o reativo - momento onde o desequilíbrio social, conflito já ocorreu e deve-se buscar harmonizar as relações estremecidas, em virtude dos sentimentos de injustiças ou das hierarquias injustas de poder (ZEHR, 2015).

Um exemplo, é a utilização dos círculos restaurativos em sala de aula, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do capital social dos(as) participantes, considerando o seu potencial de conexão e de participação de todos(as), pois o(a) professor(a) pode fazer uso deste recurso para acordar os combinados de sala, assim como para explicar o funcionamento de uma atividade, de um projeto (proativo), além dos problemas relacionais que surjam na sala de aula, nas equipes de trabalho – professores, coordenação, demais colaboradores, pais (reativos).

O círculo é a técnica mais utilizada, embora existam outras utilizadas pelos facilitadores ou mediadores, como a mediação, as conferências e as abordagens restaurativas. Conforme a definição funcional de cada uma destas técnicas:

O círculo é um procedimento central nos processos sociais das culturas aborígenes para lidar com o crime e como as transgressões. Fundado nos conceitos de liberdade, horizontalidade e individualidade, onde ninguém impõe uma decisão ao outro. Estes encontros caracterizam-se pelo formato conversacional circular, onde as partes diretamente envolvidas no ato ofensivo, seus parentes, suportes e representantes da comunidade sentam-se em círculo propiciando oportunidade equivalente de voz a todos os presentes. Assume a palavra um de cada vez, com o auxílio de uma peça de fala, construindo uma conversa que resultará na construção conjunta e consensual de um plano de ação para a reparação dos danos decorrentes do ato ofensivo. A peça de fala é um objeto significativo para o grupo, que é passado de maneira ordenada pelos integrantes dando-lhes o direito de fala; tem a função de organizar o diálogo bom como promover uma escuta ativa dos participantes do círculo [...]. (GRECCO, 2014, p. 111-112).

A mediação, consiste no encontro das partes envolvidas em uma situação de conflito ou violência, na presença de um mediador capacitado, seja um indivíduo da comunidade voluntário treinado ou um trabalhador social especializado. Este facilita o diálogo entre a vítima e o ofensor, com o propósito de buscar soluções para questões decorrentes do ato ofensivo e reparar os danos vividos através da construção de um plano de ação mutuamente aceitável. É um processo relativamente estruturado, onde os resultados são de responsabilidade integral das partes envolvidas na ofensa. A mediação ocorre apenas após o ofensor reconhecer a autoria e é um processo cuja as partes são preparadas para estarem juntas. (GRECCO, 2014, p. 110).

A conferência é um formato conversacional que envolve diretamente a presença de um coordenador, ofensor, a família do ofensor, a vítima, seus suportes e membros da comunidade e muitas vezes do sistema de Justiça Juvenil. Ao coordenador cabe a organização do encontro entre as pessoas envolvidas em um conflito, auxiliando na condução do diálogo que busca reparar o dano de um comportamento ofensivo [...]. (GRECCO, 2014, p. 113-114).

As abordagens Restaurativas são baseadas em **5 principais temas ou ideias**, que sustentam as interações diárias em qualquer instituição ou organização que adotaram esta maneira de trabalhar: **tema 1 - perspectivas pessoais e igualmente valorizadas; tema 2 - os pensamentos influenciam emoções, e emoções influenciam ações subsequentes; tema 3 - empatia e consideração pelo outro; tema 4 - a identificação das necessidades vem antes da identificação das estratégias para atender estas necessidades; tema 5 - responsabilidade coletiva pelas escolhas feitas e por seus resultados (grifo da autora) [...]. (HOPKINS, 2011, p. 8-9).**

Os círculos e as abordagens restaurativas, são as técnicas que apresentam um maior potencial de intervenção nas práticas de sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, em um viés preventivo. As duas técnicas contribuem para a valorização, a escuta e o respeito

mútuo; influenciam no pensar, no sentir e no agir e contribuem para o desenvolvimento da empatia e responsabilidade coletiva. Estas podem ser usadas pelos professores para fomentar que o(a) educando(a) seja mais responsável pelo seu aprendizado, para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e comunicativas e da autoestima (HOPKINS, 2011).

Para que as Práticas Restaurativas encontrem um terreno adequado, ou espaço propício para o seu desenvolvimento no espaço escolar, exigir-se-á que os(as) docentes e todo o corpo diretivo se dispam dos papéis de poder e incorporem o de mediadores (facilitadores de diálogos), que terão como instrumentos primordiais de atuação o diálogo e a escuta qualificada, pois para o desenvolvimento de uma cultura restaurativa é necessário que os processos sejam colaborativos, com responsabilidade e participação compartilhadas. Sendo assim, o poder é de todos em função de todos.

Depois, estar ciente das adequações ou ajustes necessários para incorporação, no cotidiano da escola dessas práticas, é salutar. Isso significa dizer, que o uso das práticas, com toda a sua formalidade (conferências familiares, encontro vítima-ofensor e os círculos restaurativos, de reparação e cura, de conversa e tomada de decisão, a mediação, as abordagens restaurativas), deverá acontecer nas situações que se fizerem necessárias, bem como, na informalidade (declarações afetivas, perguntas afetivas), para favorecer a criação e o avanço da cultura da paz no cotidiano da escolar.

No processo restaurativo, é premissa que haja uma confissão do ato e o consenso sobre o ocorrido e, é necessário o consentimento da vítima, podendo, a qualquer momento, ambas as partes desistir do procedimento. E neste processo, o encontro para o diálogo é a centralidade, buscando a substituição de conceitos de “culpa, perseguição, imposição, castigo e coerção” por “responsabilidade, encontro, diálogo, reparação do dano e coesão social” (ZEHR, 2015, p. 7), o foco é o relacionamento, a responsabilidade, coletividade e restauração de danos.

4.3 O manejo dos conflitos escolares por meio das Práticas Restaurativas

As práticas restaurativas de solução dos conflitos buscam ampliar, não apenas o conteúdo democrático de reconhecimento à pluralidade de interesses, valores e identidades que circulam na sociedade, mas repensar a existência e a continuidade de modelos mentais e práticas institucionais punitivas e centralizadoras, como atesta o atual aparato político-penal de solução dos conflitos. Os modelos restaurativos representam uma alternativa viável e duradoura de solução dos conflitos sempre que reconhecer uma gama de valores e formas de lidar com as situações problemáticas cujos significados extrapolam a rigidez formal de termos ambíguos descritos como ato infracional, adolescente infrator, culpabilidade e castigo (BOONEN, 2011). Com isso,

As práticas restaurativas, ao enfatizarem possibilidades não punitivas de solução dos conflitos, predispõem-se a aceitar e experimentar outras formas de responsabilização e reparação individual dos atos de agressão sem, contudo, deixar de reconhecer que a figura do agressor não é insensível às noções de liberdade, responsabilidade, desejo de

autonomia e capacidade de reconhecer, contextualizar circunstâncias e reparar, sem o estigma da interdição e do medo, as consequências dos seus atos gravosos contra as pessoas e a comunidade. (LIMA; BONETI, 2018, p. 194-195).

Do ponto de vista educativo, as práticas restaurativas precisam ter a intencionalidade no sentido de superação das noções abstratas de individualização da culpa, de uma suposta vítima que precisa ser vingada, de obediência espontânea às instituições hierárquicas e opressoras e da confiança abstrata no saber de perícia na gestão de conflito e do próprio destino da sociedade. Nas ocorrências de conflitos no espaço escolar, é imperativa a participação e deliberação dos sujeitos envolvidos em espaços sociais caracterizados pela existência e funcionamento de estruturas horizontais, fora das estruturas engessadas do Estado (BOONEN, 2011).

A crença no imperativo da participação popular e da relativização do poder estatal como forma de solução de um determinado conflito se constitui a base de valores e técnicas que rejeitam a cisão entre competência acadêmica e experiências extraídas da comunidade local no encaminhamento e desfecho dos conflitos. O surgimento das sociedades industriais, caracterizadas pelo imperativo das monarquias de direito divino e pela centralização do poder do Estado reduziu “consideravelmente [as] formas de justiça negociada” que faziam parte do modelo de organização das sociedades comunais europeias e coletividades nativas (JACCOULD, 2005).

Portanto, se uma instituição escolar não demanda os mesmos objetivos e, tampouco, lida com os mesmos sujeitos que justificam a necessidade de intervenção e os objetivos do Sistema de Justiça criminal, por que ligar uma coisa à outra? Como justificar, ainda, uma nomenclatura e conceito diferente para as práticas restaurativas no âmbito das instituições escolares? As instituições educacionais, por sua vez, estão vinculadas ao Projeto Político Pedagógico - PPP, ao currículo ou matriz curricular, ao regimento interno, documentos que devem subsidiar os processos de ensino e aprendizagem, que exigem o desenvolvimento educacional, profissional e moral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como, as relações humanas entre a comunidade educativa.

Em relação às iniciativas empíricas orientadas pelas práticas restaurativas na instituição escolar é oportuno apresentar a experiência da autora, ocorrida em uma das unidades educacionais da Rede Marista de Solidariedade - RMS, onde ocorria a prática de pequenos furtos, tendo realizada a primeira intervenção pela equipe educativa, utilizando o círculo restaurativo. Esse processo se deu quando uma criança informou à direção da escola que o seu celular teria desaparecido e ela sabia com quem estava.

A intenção deste relato de experiência é corroborar com a visão de positividade e efetividade no uso das práticas restaurativas, que por meio de um processo de observação, em que foi possível evidenciar, no cotidiano da referida escola e, no comportamento dos sujeitos envolvidos, a presença do diálogo significativo e o respeito aos colegas. As duas situações ocorreram na escola, envolvendo educandos com faixa etária entre 12 anos e 14 anos.

Adolescentes devidamente matriculados, perfil socioeconômico baixa renda, oriundas do município onde está localizada a escola.

Estes dois casos, referem-se ao momento em que foi introduzida na rotina da escola, a utilização das Práticas Restaurativas para o manejo dos conflitos e violência envolvendo os educandos.

A mediação realizada privilegiou a escuta de todos os envolvidos na situação, buscando compreender o ocorrido e, posteriormente, um levantamento das possíveis soluções para o problema, no intuito de garantir a reparação do dano causado. Num primeiro momento, os envolvidos foram ouvidos, separadamente, no segundo momento, conforme anuência espontânea dos envolvidos, todos juntos (educandos e familiares) dialogaram a respeito do ocorrido e suas consequências; sendo solicitado que eles (pessoa ofendida e os ofensores) levantassem as possíveis ações para a reparação do dano (prejuízo). Sendo sugeridos que: fossem devolvidos o aparelho celular, o cartão de memória e o chip, que já havia sido destruído. Com isso, além da reparação do dano, foram possíveis a conciliação e a reconciliação entre as partes (recuperar a harmonia e a boa convivência que existia antes do ocorrido entre os educandos e entre a comunidade escolar).

Já a segunda intervenção aconteceu em uma situação de vandalismo causada por alguns educandos em uma sala que era utilizada para as suas reuniões com a pastoral. A sala foi pichada e todas as coisas que compunham o espaço foram rasgadas ou quebradas. Semelhante à primeira intervenção, foi realizada a escuta dos envolvidos para entender o ocorrido; foi levantado o custo referente aos danos causados: 2 bonecos de pano (R\$30,00 cada); uma imagem religiosa (R\$460,00) e a tinta (R\$39,00) para pintura da sala que foi pichada; foi ligado para as famílias e agendada uma reunião. O mediador orientou as crianças que contassem para os seus responsáveis o ocorrido. É importante mencionar que a realização das práticas restaurativas ocorreu sem intervenção dos poderes de Estado.

Na referida reunião, com a participação dos educandos e suas respectivas famílias, foram expostos os custos envolvidos. As famílias concordaram em realizar o pagamento em parcelas e os educandos ajudaram a equipe na organização da sala, para que os reparos necessários fossem feitos e a conciliação e a reconciliação (recuperar a harmonia e a boa convivência que existia antes do ocorrido entre os educandos e a escola). Nas duas situações, podemos evidenciar a aplicação dos princípios da Justiça Restaurativa, conforme pontua o Núcleo de Justiça Restaurativa (2011, p. 6):

No procedimento da Justiça Restaurativa, as pessoas envolvidas em situações de violência ou conflito, seus familiares, seus amigos e a sua comunidade se reúnem com um ou mais mediadores ou facilitadores que dialogarão sobre o ocorrido e suas consequências, expondo os prejuízos emocionais, morais e materiais causados, as necessidades da vítima e as possibilidades do ofensor, estabelecendo, assim, um modo de reparar a dor, os traumas, as relações, a autoestima da vítima e os danos materiais sofridos.

Outras unidades da RMS têm utilizado as práticas restaurativas em espaçotempos pedagógicos, como o Conselho de classe, reuniões pedagógicas, em sala de aula, além das mediações em situações de conflitos ou violência vivenciadas nesses espaços.

Nos últimos anos, a partir de 2015, a RMS tem investido em formações, envolvendo todos os colaboradores, com foco nas Práticas Restaurativas com enfoque nos Direitos Humanos, com vistas a tornar suas unidades educacionais e sociais, referências em desenvolvimento humano e na qualidade social da Educação. Uma estratégia para esse fim, foi a oferta de um curso de especialização EAD: escolas restaurativas com enfoque em Direitos Humanos, em parceria com a PUCPR.

Essas situações ainda não refletem os desafios que teremos a longo prazo, entretanto, exemplificam a possibilidade de fazermos a diferença e buscarmos uma mudança cultural, pautada através da inserção das práticas restaurativas com foco na defesa e promoção dos direitos humanos, em que a cidadania seja construída desde a infância e a formação deste sujeito, como bem disse Gadotti (2009), seja para e pela cidadania para o exercício da cidadania.

4.4 A Democracia Deliberativa como corolário de realização das Práticas Restaurativas

As práticas restaurativas, pela sua transversalidade com os Direitos Humanos - DH são trazidas, neste estudo como possibilidade relevante de contribuir com e no desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens no espaço escolar, sem necessariamente estarem atreladas ao poder judiciário, considerando que, historicamente, a sua origem se dá nas comunidades tradicionais. Tendo sua atuação voltada para a aplicação dos três principais modelos de práticas, pautadas na Justiça Restaurativa, “encontros vítima-ofensor, conferências de grupos familiares, processos circulares” (ZEHR, 2015, p.62). A intenção é superar as ações pontuais, como a resolução de conflitos interpessoais, e desenvolver uma cultura restaurativa que tenha um alcance para além dos muros da escola.

Esta construção, demanda pensar em todo o processo educativo, que pode ser ressignificado pelo viés do processo justo (IIRP, 2012) - quando quem tem o papel de autoridade faz as coisas com as pessoas, ao invés de contra elas ou para elas, tendo resultados sempre melhores - considerando a importância da participação, destas crianças, adolescentes e jovens na construção da proposta pedagógica, por meio da escuta a esses sujeitos: escuta que perpassa por um diagnóstico de como e o que estes já sabem ou aprenderam. Tendo aí o seu primeiro direito garantido, o de aprender.

O como fazer esta escuta faz toda a diferença, que metodologia, em que espaço, em que condição, são alguns dos fatores que precisam ser considerados para que se tenha uma efetividade no objetivo proposto. Entretanto, o perfil deste docente será determinante para que isso ocorra. Se sensibilizado por uma proposta embasada em princípios restaurativos, a sua condução terá um diferencial que refletirá em todas as suas ações e na relação que estabelecerá com estes sujeitos.

E é neste ponto em que converge todo o esforço de trazer as práticas restaurativas para o centro das escolas, pensando que para isso é necessário ressignificar, também, todos os documentos oficiais da escola como: PPP (Projeto Político Pedagógico), Regimento Interno e código de conduta, entre outros que as instituições tenham, que balizam as relações que acontecem nestes espaços e, que hoje, ainda, têm um caráter fortemente punitivo.

Importante frisar que a concepção de DH trazida é a crítico-reflexiva, que opõe-se à perspectiva jusnaturalista, que concebe os Direitos Humanos como algo inerente à condição humana e propõe analisar e compreender os DH como um processo de conquista, por meio de lutas históricas das classes sociais na busca de condições dignas de vida. De acordo com Lima e Silveira (2016, p. 154):

Os Direitos Humanos são dotados de potencial democrático, por serem forjados nas lutas sociais, pela prática dos sujeitos sociais, na explicitação de carecimentos e desigualdades. Deste modo, ressalta-se a importância da qualificação legal-institucional de garantias fundamentais, o que inclui a produção de legislações e a institucionalidade de políticas públicas, em resposta às necessidades humanas, e do fortalecimento organizações e sujeitos coletivos, especialmente com grau maior de conscientização, no processo de democracia formal, indispensável, embora insuficiente.

Segundo Michelini e Romero (2012)⁹, a realização das práticas restaurativas depende da abertura de espaços de participação e deliberação. Ou seja, pressupõe a existência de processos de deliberação como “instrumento chave para a determinação das necessidades e solução dos conflitos em sociedades democráticas” (2012, p.114). Para Mendonça (2013)¹⁰, a democracia deliberativa pode ser definida como uma práxis social transformadora que busca “subverter experiências opressivas”, oriundas das relações de dominação” e, como tal, opõe-se a estudos e práticas sociais que reforcem “a ordem existente” e a naturalização de assimetrias (MENDONÇA, 2013, p.49-64).

Ainda de acordo com a referida autora, o direito penal está centrado na noção de “justa” pena (princípio de proporcionalidade), o reabilitador sobre a adaptação do indivíduo delinquente, enquanto que o direito restaurativo encontra seus objetivos a partir da satisfação vivenciada pelos principais envolvidos pela infração. O direito reparador tem como objetivo anular os erros, obrigando as pessoas responsáveis pelos danos a repararem os prejuízos causados, enquanto que o direito penal busca restabelecer um equilíbrio moral causado por um mal.

A criação de espaços de participação e deliberação é uma forma de redefinir a lógica de distribuição do poder e de ressignificar o modelo convencional de democracia representativa considerada, muitas vezes, passiva, estática e limitada a convidar as pessoas a confiarem na justiça e proteção do Estado. A reivindicação de ideias e ações comprometidas em reinventar

⁹ MICHELINI, Dorando J; ROMERO, Eduardo O. Deliberación y política: notas sobre la teoría de la democracia deliberativa y la política de liberación. *Conjectura*, v. 17, n. 1, p. 101-138, jan./abr. 2012.

¹⁰ Ricardo Fabrino, Mendonça. *Teoria Crítica e Democracia Deliberativa: diálogos instáveis*. **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas, vol. 19, nº 1, junho, 2013, p. 49-64.

o modelo tradicional de organização social e de democracia, significa ter em mente que as sociedades contemporâneas:

[...] se apresentam como espaços sociais, isto é, estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade. [O princípio gerador refere-se à] estrutura da distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado (BOURDIEU, 2007, p. 50).

A exigência de redefinição dos espaços decisórios deve-se ao fato de a justiça restaurativa estar essencialmente ligada ao exercício de “práticas democráticas [que exigem] organizações [...] democráticas”. Por isso, não é possível enquadrar os modelos restaurativos de solução de conflitos “dentro [da arquitetura] do poder estatal [e, tampouco], falar em espaços restaurativos algemando pessoas.” (SALM; SILVA, 2012, p. 196-203).

O ativismo democrático de base comunitária, que apregoa o envolvimento direto da comunidade local e a descentralização do poder, é concebido como estratégia de revitalização das práticas de aprendizagem e de corresponsabilização da comunidade na escolha dos procedimentos que irão incidir nas decisões sociojurídicas de reparação dos conflitos sem, contudo, excluir iniciativas de intervenção sensibilizadora por parte das autoridades estatais (LIMA; SILVEIRA, 2016). Assim,

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p. 31).

Partindo deste pressuposto, pode-se ter formas de participação social mais próximas da democracia deliberativa e menos da democracia representativa, permitindo que se instaure condições de instituir práticas sociojurídicas abertas à participação e à deliberação comunitária nas situações de conflitos, possibilitando aos sujeitos que participem na resolução e possam retomar as suas vidas com os seus direitos assegurados. Neste viés a,

[...] democracia deliberativa, como concepção e dispositivo para formulação e implantação de decisões coletivas, pode produzir aprendizados sociais e políticos na formulação e no acesso às políticas públicas para a garantia dos direitos humanos, e contribuir no processo de engajamento dos sujeitos sociais na construção da esfera pública. Pode favorecer a integração de políticas a partir do princípio da intersetorialidade, e possibilitar atuação conjunta em temas transversais como o uso de drogas, a própria violência, pobreza e outros fenômenos sociais complexos. Os espaços sociais devem ser dotados de recursos dialógicos, de modo a posicionar os cidadãos como sujeitos de direitos e não como objetos de intervenção do poder público, com decisões que tenham implicações diretas na construção da agenda e formulação das políticas públicas, de modo a legitimar as decisões coletivas, com avaliação de processo, transparência quanto às possibilidades na execução das ações e

flexibilidade no planejamento a fim de incorporar propostas legítimas da comunidade. (LIMA; SILVEIRA, 2017, p. 146-147).

As Práticas Restaurativas, segundo o International Institute For Restorative Practices - IIRP (2012, p. 8), é “um campo de estudo emergente que oferece um encadeamento comum para unir teoria, pesquisa e prática em campos aparentemente díspares, como Educação, Aconselhamento, Justiça Criminal, Serviço Social e Gestão Organizacional.”

Ainda segundo o IIRP (2012), a premissa destas práticas está em tornar as pessoas envolvidas mais responsáveis e auxiliar para que tenham maior probabilidade de realizar mudanças positivas por estarem significativamente envolvidos na construção da solução para o problema, seja de forma proativa ou preventiva. Os sujeitos neste processo são construídos na interação que estabelece com as outras pessoas e suas práticas sociais.

Estas práticas possibilitam controle para o estabelecimento de limites e expectativas com altos níveis de apoio e acolhimento para os participantes nas tomadas de decisão e resolução dos conflitos, restaurando relações significativas num mundo moderno onde as conectividades estão cada vez mais fluidas. Conforme Zehr (2008, p. 50), “Para que os ofensores voltem a ser pessoas íntegras, devem confessar seus erros, admitir sua responsabilidade e reconhecer o mal que fizeram. [...] A confissão seguida de arrependimento é a chave para a cura dos ofensores, mas também podem trazer cura para as vítimas.”

Inserir no itinerário pedagógico ações pautadas nas práticas restaurativas, demanda uma discussão com a comunidade educativa a respeito de conceitos como punição e castigo, como contraponto para uma educação cidadã, a participação e gestão democrática, entre outros conceitos que norteiam uma prática pautada no compromisso com a defesa e promoção de direitos. O envolvimento da comunidade educativa supõe, como já foi dito, superar:

A crença de que a punição modifica o comportamento é a base das políticas disciplinares das escolas em todo o mundo. Mesmo assim, não há provas que evidenciem essa crença. A punição só funciona de maneira superficial, principalmente quando os alunos com mau comportamento estão à vista das pessoas em posição de autoridade. (IIRP, 2011, p. 67).

A punição não gera no indivíduo o compromisso com a sua mudança interna, muito menos com a sociedade que o excluiu ou rejeitou. Desenvolve, sim, uma relação de rejeição e dor. Devemos, sim, buscar estratégias para a mediação de conflitos que valorizem as relações sociais e seus vínculos. Entretanto, para além das técnicas que possibilitem a condução desse processo, precisa-se legitimamente preocupar-se com a implicação genuína dos envolvidos e a sua inteireza na mudança de comportamento e, na sua evolução.

A organização desta instituição pode proporcionar ou não a participação da comunidade educativa nos seus processos, dinamizar ou não as relações entre professores e educandos, professores e a família, professores e a própria escola, assim como tornar o processo de ensino e

aprendizagem competitivo e meritocrático, repercutindo no cotidiano das relações entre professores, alunos, funcionários, gestores e comunidade externa. Neste sentido, “a equidade e o respeito à diversidade são elementos basilares para que se alcance uma convivência social solidária e para que os Direitos Humanos não sejam letra morta da lei.” (BRASIL, 2010, p.14).

Neste contexto, as práticas restaurativas, com base nos princípios da Justiça Restaurativa, nos apresentam, em seu escopo, um modo de pensar e agir, tendo como foco o dano e a relação, não evidenciando os erros e a violência, mas colocando em pauta outros fatos: corresponsabilidade, diálogo, respeito, negociação e acordo, imprescindíveis para as relações humanas.

4.5 As Práticas Restaurativas no currículo com enfoque em direitos

Para conceituar a concepção de currículo, da qual se fala, a definição trazida por Apple (2011, *apud* MOREIRA e SILVA, 2011, p. 9) é bastante adequada:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma Nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O currículo deve materializar a diversidade cultural e os diferentes posicionamentos sociais dentro de uma sala de aula, e as relações de poder existem, não permitindo que o reconhecimento das diferenças marginalize ou privilegie os nossos educandos, mas sim os reconhecendo, enquanto sujeitos de direitos e dignidade. No âmbito teórico,

Da segunda metade da década de 1990 em diante, as teorias pós-críticas começam a desafiar a hegemonia das teorias críticas, trazendo novas influências, novos problemas e novas temáticas para as discussões sobre currículo. Os textos se transformam e as categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões para a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder. (MOREIRA; SILVA, 2011, p.9).

Como materializa-se, no currículo o direito da criança de aprender, considerando todas as suas necessidades especiais de aprendizagem? Como esse currículo garante a esta criança o seu direito de ser negra? No dia 22 de março do ano corrente uma escola em Volta Redonda/RJ recolheu a publicação ‘OMO-OBA - Histórias de Princesas’ da sua grade de livros paradidáticos, porque alguns pais reclamaram do conteúdo que abordava sobre a cultura afro (AMAZONAS, 22/03/2018). Histórias assim ainda acontecem, e isso porque, desde 2008 as escolas, por meio da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 10/03/2008), tem a obrigatoriedade de tratar a temática História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena em seus currículos e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2017 traz como uma das suas competências:

[...] o estímulo à empatia, ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação, fazendo-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidade, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 3).

Outro caso que ganhou repercussão, na mídia e nas redes sociais, foi a de uma mãe que enviou um bilhete para a escola, solicitando que o cabelo da filha não fosse preso: “é black power”. Segundo a reportagem, a mãe referia que, todos os dias, a filha de 4 anos voltava para casa com o cabelo preso, pois as professoras achavam que estava “bagunçado” (UOL, 2018).

Estes são só alguns exemplos da dificuldade da escola e sua materialidade na garantia de direitos dos seus sujeitos de direito. “Particularmente o contexto nacional, historicamente, tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural” (Brasil, p. 9, 2004 *apud* (CANDAUI, 2006)). Desta forma,

[...] a escola tem papel fundamental na construção da cultura de direitos humanos, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas. No âmbito escolar, deve estar articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira. (Brasil, 2003, p.17 *apud* (CANDAUI, 2006)).

O Brasil, especificamente a área da Educação, desde o início de 2018, vive o desafio da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo o país. O referido documento traz como promessa servir de referência para a construção dos currículos de todas as redes públicas do país e sua homologação representará um avanço para a equidade e qualidade da Educação brasileira. (BRASIL, 2018) Entretanto, há exatos 10 meses da sua homologação, o que vemos é um contexto de dúvidas, insegurança diante de um documento que apresenta uma série de inadequações e controvérsias que comprometem o seu êxito. As redes escolares terão entre 2019 a 2020 para revisarem os seus currículos (BRASIL, 2018).

Alguns autores apontam graves fragilidades contidas na BNCC, como: o processo de construção do referido documento, em que “Não há um grupo formal de reconhecidos especialistas que publicam, discutem e defendem um documento base, que serve de ponto de partida conceitual e metodológico.” (IAB, 2018, p. 8); o processo de participação da comunidade não foi adequado e satisfatório - “Se o objetivo de um currículo é promover o espírito crítico é estranho que o processo para formular um currículo, tenha desestimulado ou mesmo impedido esse exercício.”(IAB, 2018, p. 8); o documento não deixa claro, o que efetivamente, os entes federados terão, ainda, que fazer, já que ela não se define como currículo ou programa de ensino. Esta falta de clareza permeia a linguagem e a estrutura utilizada que não tem favorecido a sua compreensão pelos vários atores envolvidos nesta implantação (IAB, 2018).

A BNCC explicita o seu comprometimento com uma educação integral que voltada à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, considerando as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018). O referido documento, também propõe, “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e ao protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2018, p.15).

Enfim, “Fala-se em direitos, mas não se promovem os meios para assegurar esses direitos.” (IAB (2018), p. 10), como por exemplo as Práticas Restaurativas.

A BNCC traz em sua proposta a necessidade do desenvolvimento de dez competências nas crianças, adolescentes e jovens, ao longo da educação básica. Entretanto, não faz menção a nenhuma proposta metodológica que viabilize, ou mesmo contribua para o desenvolvimento dessas competências gerais. Competências como: responsabilidade e cidadania; empatia e cooperação; autoconhecimento e autocuidado e comunicação. Essas habilidades socioemocionais não se desenvolvem teorizando, por meio de exposição de conteúdos, mas vivenciando. Conseqüentemente, não devem ser medidas por meio de provas ou qualquer outro instrumento avaliativo, na intenção de quantificar este conhecimento. A figura a seguir, traz as referidas competências:

Figura 1 – As 10 Competências Gerais da BNCC



Brasil: BNCC, 2018

As competências, acima, são de natureza intrinsecamente subjetivas, socioemocionais, levando em consideração, o modo de ser do sujeito, de se expressar no mundo, sendo constituídas, a partir das interrelações estabelecidas com outros sujeitos. Considerando a formação integral desses sujeitos da educação integral, a busca por práticas que fomentem uma cultura de valorização e respeito às pessoas, torna-se um caminho irrefutável. Nessa diretiva, as práticas restaurativas surgem como proposta de atuação no itinerário da referida escola e, a inserção delas neste espaço, pode ser vista como uma estratégia metodológica para o desenvolvimento dessas competências, tendo em vista o seu potencial no desenvolvimento de relações sociais significativas. Como bem pontua a BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.(BRASIL, 2018).

Logo, pode-se desenvolver a competência “Comunicação” utilizando a metodologia da Belinda Hopkins (2011), do trabalho com os 5 temas restaurativos na criação de uma turma restaurativa. Abordando, esses 5 temas, ela propõe desenvolver um ambiente afetuoso, inclusivo e harmonioso em sala de aula e habilidades pró-sociais nos educandos da turma.

Primeiramente, é necessário que o professor seja “modelo de certas habilidades e deve assegurar que o planejamento e execução das aulas irão criar oportunidades para que estas habilidades sejam aprendidas e praticadas.” (HOPKINS, 2011, p. 8) É importante valorizar e respeitar todos os pontos de vistas e perspectivas da turma.

Um professor restaurativo reconhece que uma comunicação eficiente – expressão e recepção – requer habilidade. Saber se expressar de modo a ser ouvido, e aprender a ouvir e aceitar o que os outros estão dizendo sem colocar barreiras ao entendimento e empatia são habilidades que são desenvolvidas em uma classe restaurativa e exemplificadas pelo professor. (HOPKINS, 2011, p.8).

O professor, de acordo com o tema 1, “Todos tem sua perspectiva própria, única e valorizada” (HOPKINS, 2011, p. 4), mediante o planejamento de aula, das atividades, deve oportunizar a turma aprender e praticar as seguintes habilidades:

- Ouvir sem interromper.
- Ter uma mente aberta.
- Fazer perguntas eficientes que estimule os outros a falar o que necessitam.
- Aprender a fazer observações ao invés de julgamentos ou avaliações.
- Desenvolver confiança para falar alto em frente dos outros em várias situações, um-a-um, em pares, em pequenos grupos, em frente de toda a classe e em reuniões que envolvem adultos.
- Aprender a arte da conversa e diálogo. (HOPKINS, 2011, p.9).

Quanto mais elas tiverem a oportunidade de fazerem, considerando que as pessoas aprendem fazendo, não só se aprofundarão, como, também, melhorarão o aprendizado dos conteúdos das disciplinas. Neste sentido, a autora sugere alguns exemplos de linguagem que o professor deverá utilizar e estimular que eles utilizem entre eles:

- O que você acha?
- Qual o seu ponto de vista sobre aquilo?
- Você decide. . .
- Você é quem sabe.
- Primeiro me diga suas ideias.
- Que interessante, nós temos opiniões diferentes sobre aquilo. Fale mais.
- Você pode explicar como teve esta ideia? (HOPKINS, 2011, p. 9).

São habilidades sociais que serão trabalhadas por meio das práticas restaurativas que permitirão o desenvolvimento da competência “Comunicação” proposta pela BNCC (2018).

Neste âmbito, a educação integral, com foco na integralidade dos sujeitos e nas suas multidimensionalidades, terá que fazer do currículo integrador e humanizado, seu principal recurso para materializar, nas escolas, uma prática norteada por propostas pedagógicas coerentes para atender aos diferentes objetivos e às diferenças individuais que a escola busca alcançar na educação de um ser íntegro e integral. E ter como premissa a formação permanente de seus educadores.

4.6 As Práticas Restaurativas enquanto modelo de defesa e promoção dos Direitos Humanos no espaço escolar.

É oportuno destacar, que as possibilidades de efetivação das Práticas Restaurativas encontram respaldo em documentos como a Constituição Federal de 1988 e nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH), cuja intencionalidade é fortalecer discussões desse tipo, nos espaçotempos¹¹ da escola, espaços de formação humana voltada ao exercício da autonomia individual, interdependência social e realização de projetos de vida emancipadores. No que tange às Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, o art. 3º traz claramente um posicionamento acerca das políticas em que:

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012).

Neste contexto, a visão crítica dos Direitos Humanos abre espaço à construção do sujeito de direito, que como bem pontua (SANTOS, 2006 *apud* CANDAU, 2008, p.48), “[...] é necessária uma ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade.” A gramática dos Direitos Humanos sugere que estes resultam de lutas e reivindicações de classes, grupos e movimentos sociais que se identificam enquanto agentes portadores de interesses e necessidades materiais e simbólicas específicas, conforme o movimento histórico das sociedades.

O Estado, constituído para atender as necessidades e interesses dos grupos sociais, assume o papel, frente às tensões das classes, de compensador entre estes grupos na sociedade contemporânea [...] está imersa em uma cultura individualista e competitiva que define o valor em termos de sucesso material e social, e que define o sucesso e o fracasso em termos puramente individuais.” (ZEHR, 2008, p. 69).

¹¹ Entende-se por espaçotempo “um continuum que se refere ao espaço e ao tempo de modo inter-relacionado” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p.26)

Desta forma, o processo socioeducativo – ação educativa que produz oportunidades de aprendizagem, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos, a convivência em grupo e a promoção para o exercício da cidadania, considerando crianças e adolescentes como protagonistas donos do processo de aprendizagem, e o educador mediador, deste processo - busca formar sujeitos críticos, éticos, autônomos e solidários, que contribuam para a transformação de uma sociedade mais justa.

Em tempo de educação libertadora versus escolas sem partidos, a opção por estratégias focadas na formação dos sujeitos é um imperativo ético para salvaguardar direitos humanos e civilizatórios. E neste âmbito, as Práticas Restaurativas nos impelem a tratarmos com respeito e dignidade, todos os sujeitos de direito, sejam eles vítimas ou agressores, tornando possível o diálogo e a responsabilização pelas mudanças ou reparações necessárias. Portanto, considerando que a escola é um espaço de muitos conflitos envolvendo crianças e adolescentes, a ausência de um manejo adequado dos conflitos poderá desencadear um processo de violência que poderá culminar em um ato infracional, em que a presença do Poder Judiciário seja demandada.

A escola contemporânea, cujo foco permanece refém dos índices das avaliações em larga escala, precisa reorientar valores e práticas pedagógicas, submetidos à ideologia meritocrática, principalmente, quando se observa o distanciamento da escola em relação aos educandos - sujeitos de direitos - que devem e precisam participar e mesmo, deliberar sobre questões de seu interesse.

Neste contexto, a discussão a respeito da Práticas Restaurativas no espaçotempo da escola, nos permite pensar e propor caminhos metodológicos, comprometidos com a mudança da realidade social, por meio de instrumentos que promovam a democratização da escola para realização da sua função essencial, que é a garantia do direito de aprender.

Desta forma, a escola poderá ser um espaço de ações e propostas transformadoras, que concorrem para a justiça social, na medida em que promove relações e conexões humanas pautadas nos direitos humanos, embasada pelos princípios de inclusão, participação, responsabilização e reparação de danos. E é nessa concepção de escola cidadã, que se amplia a discussão e a inserção das Práticas Restaurativas nesse espaço educativo.

As Práticas Restaurativas possibilitam que as pessoas identifiquem seus sentimentos e necessidades, afetadas em uma situação de conflito e, a partir desse reconhecimento, encontrem soluções coletivas para a transformação da situação e ressignifiquem a maneira de conviver, permitindo aos envolvidos que continuem com as suas vidas.

Neste âmbito, as Práticas Restaurativas possibilitam, não só um modo de pensar, mas um modo de agir, considerando que o seu foco é no dano e no relacional e não, na violência, ou nos erros. São priorizados a corresponsabilização, o diálogo, o respeito, a negociação e o acordo entre vítima e ofensor e a comunidade. É uma estratégia para a reparação de danos causados, promotora de reconexão das relações rompidas e desenvolvimento de uma cultura de

paz. Os valores da responsabilidade, do respeito e relação trazem uma conotação de participação significativas, horizontalidade na solução do conflito, preconizando o envolvimento de todos(as), que de alguma forma pertençam à realidade dos sujeitos envolvidos, implicando-os com o seu processo de mudança e transformação do seu projeto de vida, acreditando no seu real potencial de mudança e transformação.

Além disso, a importância das pesquisas que abordam as Práticas Restaurativas no ambiente escolar, se justificam em virtude da tendência, atualmente, de criminalizar atos de vandalismo, ameaças ou de agressão violenta, cometidos pelos alunos no ambiente escolar. Embora a Justiça Penal brasileira esteja revendo o conceito de crime, buscando estratégias educativas e inclusivas na condução dos crimes violentos, profissionais da área da Educação têm encaminhado à justiça, adolescentes e jovens, por entenderem que se faz necessária a atuação da polícia em situações de descumprimento ao Regimento Interno Escolar. As situações de violência na escola são tidas como uma questão de segurança, desta forma, passíveis de intervenção policial. Neste sentido, podemos inferir a dificuldade em se implementar um projeto, ou mesmo, uma política em Práticas Restaurativas, considerando o quanto a sociedade atual tem arraigados os princípios da justiça retributiva.

Nestes casos em que o adolescente ou o jovem cometeu um ato infracional, lhe será imputado o cumprimento de uma medida socioeducativa, conforme previsto em Lei, que tem como objetivo a ressocialização deste adolescente. Considerando o processo socioeducativo para a ressocialização do adolescente, a Educação pode ser um importante meio de garantia de direitos, proteção e desenvolvimento para este sujeito. Entretanto, o que vemos é a dificuldade da escola em reinserir este sujeito e o crescimento dos índices de reincidência nos atos infracionais.

Não restam dúvidas, que a escola é o espaço de desenvolvimento das Práticas Restaurativas. Entretanto, há que ser uma escola que se sinta socialmente responsável, que busque com a comunidade estratégias para a resolução dos problemas desta, considerando os princípios participativos democráticos que geram compromisso na concretização de mudanças que promovam os direitos de todos(as), a partir das suas necessidades individuais e coletivas.

Fazer a defesa e a promoção de direitos das infâncias e juventudes, pressupõe um olhar atento, um compromisso intransigente com os Direitos Humanos, a valorização da diversidade humana e cultural. A existência de práticas que promovam a autonomia, a emancipação e o pleno desenvolvimento de sujeitos conscientes de si e do outro. E desta forma, a escola e as Práticas Restaurativas se constituem em um binômio bem-sucedido, considerando que o trabalho de ambos terá um impacto bastante positivo na vida de cada indivíduo que naturalmente deverá ter, por direito, o seu acesso e permanência garantidos no espaço escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste trabalho, deu-se em meio a um cenário nacional brasileiro de incertezas e inseguranças, marcado por desmontes das Políticas Sociais, principalmente, na Política de Educação, trazendo, em muitos momentos, a preocupação de não se cair numa “discussão pela discussão” num cenário tão desesperançoso.

O Brasil, país constituído por uma desigualdade estrutural histórica, consequência da sua formação social de base colonial, escravocrata, patriarcal e racial, vive em constante disputa, por meio da correlação de forças entre classes, em torno de um modelo antagônico de sociedade. Ainda que a nossa Constituição Federal de 1988 represente a construção de um Estado Democrático de Direito, tendo em vista as suas prerrogativas pela descentralização do poder e pela participação da sociedade civil, o cenário atual é de ameaça à democracia, em que as medidas neoliberais propiciam o crescimento da pobreza e da violência, em retrocesso aos avanços conquistados nos últimos anos.

Em decorrência desta conjuntura política e econômica, há um acirramento da questão social, resultante da flexibilização dos direitos da produção e do consumo, sendo a população em situação de vulnerabilidade e desigualdade (mulheres, negros, população LGBTI, população indígena, infante juvenil, entre outras), as mais atingidas. Cenário em que as políticas públicas, que historicamente têm se constituído ineficientes e ineficazes na construção de uma sociedade mais justa, em virtude dos processos de descontinuidade e sobreposição de competências, não conseguem garantir direitos sociais fundamentais. Deixando, desta forma, de atender as necessidades sociais básicas da população, impactando diretamente na não redução das desigualdades e riscos sociais.

O caráter assistencialista, clientelista e meritocrático das políticas públicas incide, sobremaneira na reprodução da injustiça social que, há séculos, se vivencia no país. Neste contexto, a política de Educação tem seguido os mesmos parâmetros excludentes e, muitas vezes, reforçadores de violações de direitos.

Na construção de um novo projeto societário, centrado nos Direitos Humanos, numa concepção de indivisibilidade, interdependência e integralidade desses direitos, se faz necessário que tenhamos políticas que aconteçam de forma descentralizada, que possam, realmente, olhar para a necessidade do território e da sua população. No caso da Educação, por exemplo, a adoção de propostas que deem conta das necessidades e valores da sociedade, estabelecendo uma relação orgânica entre o contexto regional, nacional e a reprodução do mundo do trabalho, de forma crítica e ampla, é condição indispensável. Sendo a participação da sociedade civil, compromissada com um projeto ético, determinante na construção de um país de base democrática sólida.

Entretanto, é pela análise desta conjuntura sociopolítica, que se ousa assegurar que

será pela educação que nos reinventaremos, como já foi anunciado por Paulo Freire. Afinal, o exercício da cidadania está alicerçado em bases democráticas, as quais pressupõem que os sujeitos sejam capazes de refletir criticamente e agir sobre a realidade (econômica, social e cultural) em que estão inseridos. Não se faz um país democrático, garantidor de direitos, sem uma educação que valorize e esteja aberta a ouvir, debater e considerar relevante a produção democrática do conhecimento.

A História da Educação no Brasil é permeada por movimentos de diálogos acerca da implementação de Projetos Políticos Pedagógicos - PPP na perspectiva de uma educação cidadã, que valorize a participação dos indivíduos e da própria comunidade externa à escola; e muitos debates são realizados com base em metodologias que consolidem o desenvolvimento integral do sujeito, alinhado à observação, ao respeito e à promoção dos direitos humanos. Neste sentido, a Educação Integral em Tempo Integral tem sido uma aposta da sociedade contemporânea, como possibilidade de transformação da realidade social, considerando a sua intencionalidade de desenvolvimento do sujeito, em todas as suas dimensões, para além do cognitivo, como também do caráter e da sua identidade no mundo.

A Educação tem se constituído em um fundamental instrumento na construção do projeto societário contemporâneo, face aos seus desígnios de garantir o acesso e permanência dos sujeitos e o seu direito a aprender. Prerrogativa, enquanto Política Pública, que tem nas desigualdades sociais seus maiores obstáculos para garantir estes direitos. Sendo a Educação a porta de acesso aos demais direitos fundamentais, há que, pelo exemplo da garantia de um ensino de qualidade, de espaçostempos que valorizem a liberdade, a participação e escuta dos(as) educandos(as) e que promova o desenvolvimento de indivíduos crítico-ético-reflexivo, possa alavancar as demais políticas que integradamente precisam atender às necessidades do(a) educando(a) e sua família.

A escola historicamente, através das suas práticas educacional, legitimou o processo de exclusão de alguns grupos sociais, considerando a escolarização como privilégio de alguns grupos. Ela, enquanto espaço de formação e desenvolvimento humano, tem a função social de garantir para todos o direito de aprender, valorizando à diversidade humana e garantido uma Educação que atenda às necessidades educacionais de cada educando(a). Neste contexto, a inserção das Práticas Restaurativas no processo educacional, proporcionará a estes adolescentes e jovens serem vistos, ouvidos e terem voz ativa na resolução dos problemas que os afetam.

Analisou-se, então, que a inserção das Práticas Restaurativas no currículo com enfoque em direitos, na proposta de Educação Integral em Tempo Integral, em um viés preventivo, pode garantir algumas respostas mais condizentes para a garantia e defesa dos DH, por promover espaços de escuta e diálogos significativos. Elas podem e devem ser utilizadas na condução dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento socioeducativo dos educandos. Além, de ser um instrumento para o exercício da cidadania, já que os sujeitos são instigados a deliberarem sobre assuntos relacionados à sua vida e da coletividade.

A escola, enquanto mecanismo social de manutenção da sociedade, precisa ir para além dos seus muros, para a construção de cidadãos de direito e do seu pleno desenvolvimento enquanto indivíduo. Pensar na educação de crianças e jovens, imprescindivelmente, exige a presença de profissionais sensíveis e comprometidos com práticas educativas que valorizem a diversidade e promovam a pluralidade de saberes inerentes aos sujeitos inseridos no espaço escolar. É ter clareza da importância do trabalho interdisciplinar e da intersetorialidade entre as políticas públicas, do território educativo na garantia do direito de cada sujeito, tendo nas práticas restaurativas mais uma ferramenta que pode auxiliar a escola no seu projeto de construção de uma sociedade mais justa, onde os Direitos Humanos estão materializados.

Ela, cuja essência é a formação humana, deve seguir nessa trajetória em sintonia com o seu tempo e, buscar nas suas práticas, garantir o acesso aos demais direitos, por meio do trabalho intersetorial e em rede, envolvendo todas as políticas públicas e atores sociais. Desta forma, a possibilidade e intencionalidade de garantir o pleno exercício dos direitos dos(as) educandos(as) no espaço escolar e o seu reflexo, para além dele, será consequência de propostas educativas inclusivas e participativas, gestadas em políticas públicas comprometidas com as transformações profundas e perenes na sociedade.

A relevância no desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pelo fato de que as Práticas Restaurativas, inseridas no currículo da escola, apresentam potencial para contribuir no desenvolvimento integral do educando, considerando o seu caráter de justiça mais ampla - justiça e ética no âmbito das relações humanas – transformando a convivência por meio da valorização da participação e corresponsabilidade de todos na mudança. Tendo aí, um caráter preventivo e inovador, no que tange, ao processo de valorização da escuta de si e do outro para a construção de conexões significativas que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, o estudo sobre a Educação Integral em tempo integral e a introdução das Práticas Restaurativas nesta proposta, consegue vislumbrar, criticamente, que a inserção das Práticas Restaurativas com enfoque em Direitos Humanos, contribui para o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as) nos processos educativos, considerando a sua intencionalidade de mudança de mentalidade e atitude, perante as situações de conflito e/ou violência, que implicam diretamente no processo de construção do conhecimento dos indivíduos.

Podemos afirmar que é possível inovar no espaçotempo da escola, buscando o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos. E, no intuito de materializar alguns caminhos para esse desenvolvimento, é que sugerimos considerar as seguintes diretrizes como pontos de partida nessa construção: i) alocar recursos necessários (humanos, financeiros, tecnológicos), garantidos por meio de uma Política Pública ampliada; ii) possuir uma gestão pautada nos princípios democráticos; iii) dispor de uma estrutura física adequada para o atendimento das crianças (o conceito de espaços abertos, multifuncionais, quadras poliesportivas, parques, biblioteca, laboratórios, entre outros itens); iv) buscar inovação tecnológica educacional e de

processos; v) remunerar de forma justa e valorizar os profissionais, capacitados e engajados com a proposta educativa; vi) diminuir o distanciamento existente nas relações entre educandos e docentes; vii) promover uma escuta qualificada; viii) inserir as técnicas dos círculos (círculos de diálogo, de construção de paz, entre outros), da mediação, as abordagens restaurativas e da conferência nos processos da escola, para promover vivências significativas e impactos no desenvolvimento dos(as) educandos(as) e na mediação dos conflitos; ix) realizar a formação em Práticas Restaurativas para todos os colaboradores, dando condições de uso dessas ferramentas e de internalizarem uma outra forma de se relacionarem; x) possuir um currículo em movimento e com enfoque em direitos; xi) construir propostas educativas e projetos integrados, que despertem o interesse dos(as) educandos(as); xii) garantir o direito à aprendizagem e qualidade social da educação; xiii) favorecer a participação da família; xiv) garantir que as Propostas Pedagógicas ou Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) promovam a interlocução entre a escola e o território; xv) atuar de forma interdisciplinar e intersetorial; xvi) realizar a formação continuada dos educadores, buscando promover práticas pautadas nos valores éticos, formação cidadã e justiça social; xvii) e, finalmente, o compromisso por um projeto societário mais humanizado.

Além das diretrizes aqui propostas, há que se considerar que cada escola, cada turma, cada território possui sua especificidade, e que precisa ser levada em conta para que alcance as transformações necessárias. É responsabilidade de todos fomentar espaços democráticos de participação e controle, em que a prática do diálogo, a descentralização do poder e empoderamento da comunidade resulte em integração com a sua realidade.

Por fim, ao escolher a temática, não havia a pretensão de se ter a última palavra a respeito. O objetivo maior, desta pesquisa, será contemplado se, ao final da leitura, quando governantes, gestores, docentes, educandos, pais e demais profissionais da Educação Básica, com foco na Educação Integral em Tempo Integral, sentirem-se instigados a propor e a realizarem mudanças efetivas, que contribuam para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de soluções pacíficas para os conflitos e da responsabilização dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, inserindo as Práticas Restaurativas, na perspectiva da garantia, promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos em seus espaços de trabalho, em prol da transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et alli. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003. ISBN 85-87853-79-1.
- AGNES, H. **O Cotidiano e a História**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 2. 121 p.
- AJURIS. **Justiça para o Século 21: instituindo Práticas Restaurativas**. Porto Alegre: [s.n.], 2018. Disponível em: <<http://justica21.web1119.kinghost.net/j21.php?id=101&pg=0#.W8AAtmhKjDc>>. Acesso em: 11/10/2018.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMAZONAS dia a dia A. Escola do Sesi terá que explicar recolhimento de livro sobre princesas negras. **Atual Amazonas, dia a dia**, 22/03/2018. Disponível em: <<http://amazonasatual.com.br/escola-do-sesi-tera-que-explicar-recolhimento-de-livro-sobre-princesas-negras/>>. Acesso em: 29/03/2018.
- ARAUJO, J. R. de. **Educação emocional e social: um diálogo sobre arte, violência e paz**. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Editora Inteligência Relacional, 2015.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BONETI, L. W. **Políticas Públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí: UNIJUI, 2011.
- BOONEN, P. M. **A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação**. 2011. 261 p. Tese (FACULDADE DE EDUCAÇÃO) — UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURGUIGNON, J. A. **Concepção de rede intersetorial**. 2001. Disponível em: <<http://www.uepg.br/nupes/intersetor.htm>>. Acesso em: 17 jan 2019.
- BRASIL. Lei 11.645/2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**, Brasília, 10/03/2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Fisco e Contribuinte**, São Paulo, p. 1 – 135, 1988.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília, p. 1 – 76, 2007.
- BRASIL. Programa Mais Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 16/03/2018.

BRASIL. Educação Integral : texto referência para o debate nacional. **Série Mais Educação**, Brasília, p. 1 – 52, 2009a.

BRASIL. Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território. **Série Mais Educação**, Brasília, p. 1 – 106, 2009b.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, ver. e atual. Brasília, p. – 308, 2010. Disponível em: <www.direitoshumanos.gov.br>. Acesso em: 03/08/2018.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação de Direitos Humanos. Brasília, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata**. Brasília: [s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 10/02/2018.

BRASIL. Caderno de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**, Brasília, 2013.

BRASIL. Manual operacional de Educação Integral. **Manual Operacional**, Brasília, p. 1 – 71, 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jan 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução nº 14**, Brasília, p. 1 – 4, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15785-res014-fnde-09062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jan 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **MEC**, Brasília, 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21/07/2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução 225, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências**, Poder Judiciário, p. 1 – 18, 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf>. Acesso em: 09/07/2018.

BRASIL. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. **MEC**, Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação. **Caderno de Orientações Pedagógicas**, Brasília, p. 1 – 54, 2017.

BRASIL. ACS MEC. **Resultados da Prova Brasil de 2007 a 2011, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país — Brasil**. Brasília: [s.n.], 2012.

BRASIL, IPEA E FBSP. Atlas da violência 2017. Rio de Janeiro, 2017.

BRASIL, U. M. D. **Projeto educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

- BRASIL, U. U. M. do. **Dimensões e elementos constitutivos para a elaboração de projetos de educação integral em tempo integral**. Brasília: UMBRASIL, 2017. [Http://www.umbrasil.org.br/](http://www.umbrasil.org.br/).
- CANDAU, V. M. Educação e Direitos Humanos, currículo e estratégias pedagógicas. 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_curriculo_estrategias_pedagogicas.pdf>. Acesso em: 29/03/2018.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45 – 56, jan/abril 2008.
- CARBALLIDO, M. E. G. Repensando los Derechos Humanos desde las luchas. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 41 – 52, jan/jun 2014.
- CENPEC: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - UNICEF. **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC, 2013. [Https://www.unicef.org/brazil/pt/percurso_ei.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/percurso_ei.pdf).
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação Integral**. 2018. [Http://educacaointegral.org.br/](http://educacaointegral.org.br/).
- CERVO, A. L. **A Conjuntura Econômica e Social Brasileira no Século XXI**. 2017. Disponível em: <<https://www.ictsd.org/bridges-news/pontes/news/a-conjuntura-econ%C3%B4mica-e-social-brasileira-no-s%C3%A9culo-xxi>>. Acesso em: 12/10/2018.
- ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. da S.; MENEZES, J. S. da S. **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir, nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: CORTEZ, 2003.
- GRECCO, A. et al. **Justiça Restaurativa em ação: práticas e reflexões**. São Paulo: Dash, 2014.
- HOPKINS, B. **A Sala de Aula Restaurativa: usando abordagens restaurativas para promover aprendizado eficaz**. Londres: Optimus Education, 2011.
- IAB. **Fraturas na Base: fragilidades estruturais da BNCC**. 1. ed. Brasília: IAB, 2018.
- IIRP, I. I. F. R. P. **Círculos restaurativos nas escolas: construindo um sentido de comunidade e melhorando o aprendizado**. USA: [s.n.], 2011.
- IIRP, I. I. F. R. P. **Manual de Práticas Restaurativas para docentes, agentes disciplinadores e administradores de instituições de ensino**. USA: [s.n.], 2012.
- JACCOULD, M. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a Justiça Restaurativa. In: JACCOULD, M. (ed.). **Justiça Restaurativa: Coletânea de artigos**. Brasília: MJ e PNUD, 2005. Disponível em: <<http://justica21.web1119.kinghost.net/j21.php?id=208&pg=0#.WRT9nWjyu00>>. Acesso em: 26/07/2017.

- LIMA, C. B. de; BONETI, L. W. A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO PROCESSO EDUCATIVO DE RESISTÊNCIA AO ITINERÁRIO PENALIZADOR DIRIGIDO AOS JOVENS DA PERIFERIA URBANA. **Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais**, v. 1, n. 48, p. 183 – 196, Jan/jun 2018. ISSN 1517-5901. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/download/32415/20489>. Acesso em: 23 de fev. 2019.
- LIMA, C. B. de; SILVEIRA, J. I. Práticas deliberativas e restaurativas em medidas socioeducativas: jovens como sujeitos de direitos. **Argumentum artigo**, Argum, Vitória, v. 9, n. 3, p. 140 – 153, dezembro 2017.
- LIMA, C. de; AMÉRICO JUNIOR, E. Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. **Rev. de Educação., Movimento, Universidade Federal Fluminense**, v. 2, n. 3, 2015.
- LIMA, C. de; SILVEIRA, J. I. Direitos Humanos e Política Social: instrumentos sóciojurídicos não punitivos e mecanismos democráticos. **Rev. Filos., Aurora**, v. 28, n. 43, p. 147 – 166, abril 2016.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petropolis: Vozes, 2001.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAPÁ. **IDEB: Escola de Santana tem melhor Ensino Fundamental do Amapá e diretora atribui melhoria à adoção da Pedagogia Relacional Restaurativa (Metodologia de Práticas Restaurativas), conforme capacitação promovida pelo MP-AP em parceria com TJAP**. Macapá: [s.n.], 2018. Disponível em: <<http://mpap.mp.br/noticias/gerais/ideb-escola-de-santana-tem-melhor-ensino-fundamental-do-amapa-e-diretora-atribui-melhoria-a-adocao-da-pedagogia-relacional-restaurativa-metodologia-de-praticas-restaurativas-conforme-capacitacao-promovida-pelo-mp-ap-em-parceria-com-tjap>>. Acesso em: 09/10/2018.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992. 149 p.
- PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à luz da análise do ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415 – 434, abr./jun 2018. Acesso em: 10/07/2018.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PRANIS, K. **Círculos de Justiça Restaurativa e de construção de paz: guia do facilitador**. Escola Superior da Magistratura da AJURIS. Tradução: Fátima de Bastiniani. 2010.
- SALM, J.; SILVA, L. J. da. A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. n. 64, p. 195 – 226, jul 2012.
- SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCURO NETO, P. **Movimento restaurativo e a justiça do século XXI**. 2007.
[Http://jij.tj.rs.gov.br/jij_site/jij_site.home](http://jij.tj.rs.gov.br/jij_site/jij_site.home).

TRIBUNAL DE JUSTICA DO AMAPÁ. **Justiça do Amapá participa de lançamento do Programa Educação para a Paz em escola estadual de Santana**. Macapá: [s.n.], 2018.
Disponível em: <<http://www.tjap.jus.br/portal/publicacoes/noticias/8036-justi%C3%A7a-do-amap%C3%A1-participa-de-lan%C3%A7amento-do-programa-educa%C3%A7%C3%A3o-para-a-paz-em-escola-estadual-de-santana.html>>. Acesso em: 09/10/2018.

UOL, B. **Mãe faz bilhete para escola não prender cabelo da filha: 'é black power'...** 2018.
[Https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2018/03/18/mae-faz-bilhete-para-escola-nao-prender-cabelo-da-filha-e-black-ower.htm?cmpid=copiaecola](https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2018/03/18/mae-faz-bilhete-para-escola-nao-prender-cabelo-da-filha-e-black-ower.htm?cmpid=copiaecola). Acessado em 29/03/2018.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2015.

Anexos

ANEXO A – QUADRO COMPARATIVO

Quadro 1 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE AS 19 PESQUISAS ENCONTRADAS NO PERÍODO DE 2010 A 2018, QUE ABORDAM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA

FONTE: Elaborado pela Autora da Pesquisa

| Comparativo entre as pesquisas | |
|---|--|
| Pontos em Comum | Diferenças |
| 1. As dezenove pesquisas abordam a Justiça Restaurativa e as Práticas Restaurativas. | 1. Das dezenove, onze fazem distinção conceitual entre os termos JR e PR. |
| 2. As dezenove trazem que o conflito é algo que precisa ser trabalhado. | 2. Das dezenove, dez referem que o conflito é saudável e faz parte das relações. |
| 3. Metodologia/técnica: As dezenove pesquisas utilizaram os círculos restaurativos (pré-círculos, círculos e pós-círculos) como principal técnica. | 3. Dentre as dezenove, seis, além de utilizarem os círculos, referiram a utilização de outras metodologias: como a ambiência restaurativa (oficinas, cursos, palestras, rodas de conversas) e a Comunicação Não Violenta - CNV |
| 4. Iniciativa: Quatro partiram de Universidades e treze do Poder Judiciário/Justiça; Uma pesquisa se constitui em um relato de experiência. | 4. Das dezenove, oito se referem da Implantação da JR enquanto Política Pública do município (iniciativa verticalizada, coercitiva); Uma pesquisa sugere, às escolas o investimento em práticas como a Justiça Restaurativa e Cultura de Paz, em ações de prevenção e sensibilização para o enfrentamento, mediação e resolução de conflitos e situações de violências nas escolas. |

Quadro 2 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE AS 19 PESQUISAS ENCONTRADAS NO PERÍODO DE 2010 A 2018, QUE ABORDAM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA

| | |
|---|--|
| <p>5. Consequência da violência na escola:</p> <p>As dezenove pesquisas referem que a violência favorece o absentismo, a reprovação, a repetência, a evasão escolar e queda da qualidade do ensino, o desânimo, e a falta de motivação dos educadores.</p> | <p>5. Das 19, três referiram o suicídio como uma consequência.</p> |
| <p>6. Conflitos/violência recorrentes:</p> <p>Doze pesquisas referem que as situações de violência na escola são: depredações, agressões verbais, agressões físicas, apropriação indébita e o bullying;</p> <p>Quanto aos conflitos, estes estão relacionados as questões interpessoais.</p> | <p>6. Duas pesquisas não mencionam quais violências/conflitos são recorrentes no contexto pesquisado;</p> <p>Quatro abordam especificamente o bullying.</p> |
| <p>7. Resultados:</p> <p>Sete pesquisas referem que, por terem sido ações pontuais (atendimento aos casos de violência), não houve mudança no contexto escolar (coletivo);</p> <p>Três referem que os alunos que participaram da intervenção não se envolveram em novos conflitos;</p> <p>Três referem que os alunos estavam mais empoderados, capazes de solucionar os próprios impasses de maneira colaborativa e apresentava uma melhora, inclusive, na relação professor-aluno, sendo notável a redução das respostas violentas aos conflitos ocorridos entres eles;</p> <p>Uma refere que os adolescentes foram desenvolvendo a capacidade de não utilizarem a violência como primeira resposta, mas sim buscar o diálogo.</p> | <p>7. Duas pesquisas sugerem que, as escolas que judicializam os conflitos/violências ocorridos na escola que, insiram a Justiça Restaurativa como estratégia para as suas mediações no contexto escola;</p> <p>Duas refere que os conflitos violentos diminuíram depois da implementação da JR na escola;</p> <p>Uma pesquisa refere que não foi evidenciada o processo de inclusão por meio da inserção da JR na escola.</p> |
| <p>8. Medidas Socioeducativas/Liberdade Assistida nas escolas. Método utilizado? Quantos estudantes atendidos? Resultados obtidos?</p> <p>Uma pesquisa trouxe a PSC (medidas de 8 semanas, de 4 semanas) – serviços gerais de limpeza, muitas vezes com um valor punitivo, castigo. Foram cinco estudantes atendidos. Quanto aos resultados obtidos foram: a exclusão e discriminação, gerando evasão e o abandono escolar destes educandos.</p> | <p>8. Onze fazem menção a importância das práticas restaurativas para atendimento dos jovens em conflito com a lei;</p> <p>Sete pesquisas não mencionaram as práticas restaurativas no atendimento ao jovem em conflito com a lei.</p> |

Quadro 3 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE AS 19 PESQUISAS ENCONTRADAS NO PERÍODO DE 2010 A 2018, QUE ABORDAM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA

| | |
|---|--|
| <p>9. Utilizaram as categorias: agressor x vítima; ofensor x ofendido; ofensor x vítima:</p> <p>Oito pesquisas utilizaram agressor x vítima.</p> | <p>9. Nove pesquisas utilizaram as categorias ofensor x vítima;</p> <p>Duas utilizaram as categorias autor x receptor do ato.</p> |
| <p>10. Conceitua conflito e violência:</p> <p>Dezesseis trouxeram os conceitos, tanto de violência quanto de conflitos.</p> | <p>10. Três não conceituaram nenhuma das categorias.</p> |
| <p>11. Autonomia da escola:</p> <p>Em dezessete pesquisas, as escolas tiveram a equipe treinada. Entretanto, pouco disseminaram as práticas no cotidiano escolar, pois as intervenções eram realizadas pela equipe multidisciplinar do Núcleo da Justiça; ou pelo Professor Mediador Escolar Comunitário – P MEC (só o professor foi treinado e a atuação na escola ficou centralizada nele) pelo SPEC - Sistema de Proteção Escolar (Política Pública) ou equipes de universidades (parceria RECAJ/UFMG treinaram 103 educadores, mas não houve disseminação nas escolas).</p> | <p>11. Das dezenove pesquisas, três sugerem que as escolas adotem a JR nos seus contextos para a mediação das situações de conflitos/violência.</p> <p>Uma traz a constituição de uma Comissão pelo Programa Comportamento Moral para atendimento dos casos na escola.</p> <p>Uma não teve contato com escola.</p> |
| <p>12. O foco da intervenção na escola:</p> <p>Treze pesquisas trouxeram a resolução de conflito e violência na escola</p> | <p>12. Uma, dentre as dezenove, trouxe, também, o enfrentamento dos paradoxos e dos problemas que afetam diretamente os processos educativos;</p> <p>Uma o enfrentamento ao Bullying</p> <p>Duas o enfrentamento ao Bullying e ao cyberbullying;</p> <p>Uma, a inserção da JR na educação para solução de conflitos nas escolas e de acesso à justiça infanto-juvenil e prevenção de indisciplinas e violências;</p> <p>Uma traz a prevenção ou redução da violência ou indisciplina grave;</p> <p>Uma pesquisa traz o foco na inclusão.</p> |

Quadro 4 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE AS 19 PESQUISAS ENCONTRADAS NO PERÍODO DE 2010 A 2018, QUE ABORDAM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA

| | |
|---|---|
| <p>13. Campo de realização das pesquisas:</p> <p>Dezesseis pesquisas foram realizadas em escolas públicas, sendo: quatro em escolas municipais e doze em escolas estaduais.</p> | <p>13. Uma, o contexto da pesquisa foi o CREAS/FASC -Fundação de Assistência Social e Cidadania (Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto) com jovens de escolas públicas e privadas;</p> <p>Uma trouxe a questão no âmbito geral, considerando as escolas públicas ou privadas;</p> <p>Uma fez uma análise de 136 processos relativos a atos infracionais, praticados na escola, noticiados (BO) nas delegacias, de uma determinada região, no ano de 2013.</p> |
| <p>14. Metodologia de pesquisa:</p> <p>Dez pesquisas trabalharam com pesquisa de campo com a abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e o recurso da entrevista semiestruturada;</p> <p>Três utilizaram as abordagens qualitativo e quantitativo, utilizando como instrumento de coleta de dados o levantamento bibliográfico, a entrevista semiestruturada, o questionário (com questões abertas e fechadas) e a observação;</p> <p>Uma utilizou o método clínico qualitativo;</p> <p>Uma utilizou a análise de conteúdo organizado a partir de categorias pré-definidas, segundo conceitos psicanalíticos;</p> <p>Uma foi um relato de experiência por meio de registros reflexivos, análise documental e observação;</p> <p>Três utilizaram a abordagem dedutivo, procedimento monográfico, o histórico e o comparativo e a técnica a documentação indireta através da pesquisa bibliográfica, em fontes secundárias.</p> | <p>14. Das dezenove, uma, desenvolveu um programa específico para a escola que foi aplicado por meio da pesquisa de intervenção.</p> |
| <p>15. Presença de práticas Punitivas na escola:</p> <p>As dezenove pesquisas referiram a presença de práticas punitivas na escola.</p> | <p>15. Uma, das dezenove pesquisas abordou o Regimento e o PPP como normatizadores dessas práticas.</p> |
| <p>16. Preocupação com a documentação/relatório de atendimento:</p> <p>Duas referem que o relatório tem sido quase um inquérito policial do caso, ante o diálogo.</p> | <p>16. Dezesete pesquisas não faz referência quanto a algum relatório.</p> |

ANEXO B – TABELAS

Tabela 1 – Resultados da Prova Brasil de 2007 a 2011, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país — Brasil

| Escolas | Média da Prova Brasil de 2007 | | | |
|--|-------------------------------|------------|-----------------|------------|
| | 4ª série/5º ano | | 8ª série/9º ano | |
| | Português | Matemática | Português | Matemática |
| 1. PME com 100% de matrículas em TI | 164,19 | 180,71 | 227,31 | 236,03 |
| 2. Todas as escolas do PME | 164 | 180,05 | 222,47 | 231,88 |
| 3. Públicas — Brasil | 171,4 | 189,14 | 228,93 | 240,56 |
| Diferença das médias do 1º e 2º grupos | 0,19 | 0,66 | 4,84 | 4,15 |
| Diferença das médias do 1º e 3º grupos | -7,21 | -8,43 | -1,62 | -4,53 |

ACS. Ministério da Educação, 2012

Tabela 2 – Resultados da Prova Brasil de 2007 a 2011, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país — Brasil

| Escolas | Média da Prova Brasil de 2009 | | | |
|--|-------------------------------|------------|-----------------|------------|
| | 4ª série/5º ano | | 8ª série/9º ano | |
| | Português | Matemática | Português | Matemática |
| 1. PME com 100% de matrículas em TI | 176,69 | 195,04 | 235,7 | 236,66 |
| 2. Todas as escolas do PME | 173,67 | 190,83 | 233,2 | 234,08 |
| 3. Públicas — Brasil | 179,58 | 199,52 | 238,68 | 241,78 |
| Diferença das médias do 1º e 2º grupos | 3,02 | 4,21 | 2,5 | 2,58 |
| Diferença das médias do 1º e 3º grupos | -2,89 | -4,48 | -2,98 | -5,12 |

ACS. Ministério da Educação, 2012.

Tabela 3 – Resultados da Prova Brasil de 2007 a 2011, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país — Brasil

| ACS Assessoria de Comunicação Social | | Ministério da Educação | | | |
|---|-------------------------------|---------------------------|-----------------|------------|--|
| Escolas | Média da Prova Brasil de 2011 | | | | |
| | 4ª série/5º ano | | 8ª série/9º ano | | |
| | Português | Matemática | Português | Matemática | |
| 1. PME com 100% de matrículas em TI | 182,81 | 201,87 | 238,62 | 244,13 | |
| 2. Todas as escolas do PME | 180,06 | 196,72 | 234,08 | 238,39 | |
| 3. Públicas — Brasil | 185,66 | 204,55 | 238,65 | 243,03 | |
| Diferença das médias do 1º e 2º grupos | 2,75 | 5,15 | 4,54 | 5,74 | |
| Diferença das médias do 1º e 3º grupos | -2,85 | -2,68 | -0,03 | -1,1 | |

ACS. Ministério da Educação, 2012.

