



doi: 10.20396/rfe.v12i1.8659408

Quando a justiça entra na escola: Entre a punição e a restauração

Ana Carolina Reis Pereira¹

RESUMO:

Este artigo procura analisar a introdução da justiça restaurativa no contexto educacional, na cidade de Campinas-SP. Desenvolvida sob o enfoque qualitativo, foi realizada com base em entrevistas analisadas a partir do referencial metodológico da história oral de vida. As estatísticas no Estado de São Paulo apontam um crescimento dos registros de violência nas unidades escolares. O objetivo de investigar a justiça restaurativa deve-se ao fato de que esta proposta tem sido executada tendo em vista o arrefecimento da violência e das situações de conflito nas escolas. Nossa expectativa é compreender o que mobiliza o professor a introduzir a justiça restaurativa em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação; Violência escolar; Justiça restaurativa.

ABSTRACT:

This article analyzes the introduction of restorative justice in the educational context in the city of Campinas-SP. Developed from a qualitative approach, it was based on interviews analyzed from the reference methodology of oral history of life. Statistics in the State of São Paulo indicate an increase in reported violence at schools. The objective of investigating restorative justice is due to the fact that this proposal has been carried out with a view to cooling down violence and conflict situations in schools. Our expectation is to understand what mobilizes the teacher to introduce restorative justice in his pedagogical practice.

Keywords: Education; School violence; Restorative justice.

Introdução

¹ Possui Licenciatura em Filosofia (2002), pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e em Pedagogia (2018), pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Pesquisadora da temática Educação em Direitos Humanos, e das técnicas de mediação de conflitos para prevenção da violência escolar, a perspectiva teórica que orienta suas pesquisas remete a três campos temáticos: a Filosofia, a Sociologia e a Educação. cursou o Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), obtendo o título em 2012. Concluiu o Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2018.

No últimos anos, os modelos de microjustiça têm sido apontados como alternativas para a resolução dos conflitos, ou de crimes de menor potencial ofensivo. Estas abordagens propõem a reparação e a responsabilização ativa dos sujeitos envolvidos, ao invés da punição e do testemunho passivo, apresentando-se, portanto, enquanto uma mudança de paradigma no âmbito do sistema judiciário.

Popularizada a partir das experiências realizadas na Nova Zelândia, nas quais foi utilizada com o objetivo de diminuir as tensões sociais e o aumento expressivo de detenções da juventude Maori, a justiça restaurativa foi introduzida em uma grande escola da Austrália, em 1994, apenas para os casos de violência simbólica e física considerados mais graves.

Tendo se revelado bem-sucedida, a justiça restaurativa passará a ser utilizada em diversas escolas ao redor do mundo com o mesmo objetivo: arrefecer as múltiplas formas de manifestação da violência neste espaço (Morrison, 2005, p. 295). Assim, no âmbito educacional, esta abordagem tem sido utilizada para a prevenção da violência e das situações de conflito nas escolas, desde a perspectiva dialógica.

No Brasil, a resolução de conflitos pela via das práticas restaurativas passa a ser objeto de interesse dos magistrados em 2003, pois, além de serem uma recomendação da ONU, as experiências já acumuladas por outros países evidenciavam que poderiam apresentar-se como uma alternativa potente ao sistema de justiça criminal. De modo que, em 2005, iniciam a execução da proposta intitulada “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, através da parceria entre o Ministério da Justiça e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que financiam três projetos em caráter experimental nos municípios de Porto Alegre (RS), Brasília (DF) e São Caetano do Sul (SP) (Slakmon; Vitto; Pinto, 2005, p. 11; Melo; Ednir; Yasbek, 2008, p. 12).

Em São Caetano do Sul (SP), essa proposta, executada pela Vara da Infância e da Juventude, por meio da cooperação entre os Sistemas de Justiça e de Educação, consistiu na implementação do projeto “Justiça e Educação: parceria para a cidadania”, e dado seu êxito, a experiência foi expandida para o município de Guarulhos (SP), e para o bairro de Heliópolis, em São Paulo (SP), que a realizam, em 2006, sob o título “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” (Ednir, 2007, p. 17).

No ano seguinte, a justiça restaurativa chegaria em Campinas (SP), e através da colaboração entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), da Vara da Infância e Juventude de Campinas (Tribunal de Justiça – TJ/SP) e da Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), é ofertado o curso de formação continuada “Cultura Restaurativa e Suas Práticas”, para professores e gestores da rede estadual de educação, com o objetivo de promover a cultura da não violência no cotidiano das escolas públicas do supramencionado município.

Esse curso foi concebido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), no marco do Sistema de Proteção Escolar (SPEC), que abrange sob sua rubrica a execução de um conjunto de programas e projetos de prevenção à violência escolar. Neste sentido, é importante destacar os dados apresentados pelo “Mapa da Violência: os jovens do Brasil” (Waiselfisz, 2014), como também as informações contidas no “Atlas da Violência” (IPEA, 2017), que revelam serem os jovens a parcela da população mais suscetível ao fenômeno da violência.

Esses estudos evidenciam que, embora no Estado de São Paulo os indicadores de violência fatal venham apresentando quedas expressivas (Waiselfisz, 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; IPEA, 2017), esses dados referem-se principalmente às mortes por homicídio, e não às violências

físicas e simbólicas sofridas pelos jovens no interior das instituições educativas.

Ademais, a diminuição percentual da violência não alterou a percepção dos professores, cujas crenças referentes ao medo, à insegurança e à existência da violência nas escolas, seguem as mesmas; recentemente, as ocorrências policiais registradas por estes profissionais, e divulgadas através da Lei de Acesso à Informação², confirmam estas percepções³, ao evidenciarem um aumento significativo dos registros de violência praticados no interior de unidades escolares paulistas.

Com o objetivo de tornar possível a resolução dos conflitos e a prevenção da violência no interior das unidades escolares, a terceira edição da formação “Cultura Restaurativa e suas Práticas”, ofertada em 2014, aos professores da rede estadual de educação do município de Campinas-SP, constituiu-se como uma oportunidade para investigar a história oral de vida de 17 professores egressos deste curso⁴, para compreender em que medida as redes de sentidos que possuem, e que remetem às suas trajetórias, influenciaram na consecução da justiça restaurativa.

² Segundo a Lei de Acesso à Informação, uma média de 2 educadores são agredidos por dia em seus locais de trabalho (em creches, escolas e em universidades, tanto particulares, como públicas), no Estado de São Paulo; estes dados, obtidos por meio de registros policiais, foram contabilizados com base nas queixas prestadas por estes profissionais, no período de fevereiro à junho de 2017, em dias letivos do calendário escolar, e informam que as ocorrências referem-se tanto às “vias de fato” (violências consideradas menos graves, como empurrões, por exemplo), com 37% das queixas, como aos crimes de lesão corporal, que contabilizaram 63% dos registros (Pinho; Mariani, 2017). O município de Campinas-SP ocupa a quinta posição neste ranking, precedido pelas seguintes cidades: São Paulo (capital), Grande São Paulo (excluída a capital), Bauru e Ribeirão Preto. A Lei de Acesso à Informação foi publicada no jornal Folha de S. Paulo em 17/09/2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml>>. Acesso em 11 nov. 2017.

³ Os dados da pesquisa encomendada pela APEOESP (2017) divergem dos apresentados pela Lei de Acesso à Informação (2017): enquanto na primeira, os professores informaram que são majoritariamente vítimas de agressão verbal e discriminação, nesta última, as ocorrências referem-se a empurrões e aos crimes de lesão corporal. Maiores informações sobre estes dados poderão ser encontrados nas páginas 306, 307 e 320, desta tese, ou em seus respectivos links, devidamente indicados nas referências.

⁴ Esse trabalho é fruto da tese de Doutorado defendida em 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

A investigação foi desenvolvida sob o enfoque qualitativo, através de entrevistas gravadas e analisadas sob o referencial teórico-metodológico da história oral de vida (Meihy, 2005); a partir destas, buscamos compreender os saberes e as culturas que possuem acerca dos princípios da justiça restaurativa, as práticas nas quais se inscrevem, que efeitos de poder e saber produzem, e quais os fatores que dificultam sua execução nos espaços escolares.

A pesquisa: a justiça restaurativa no contexto escolar

A partir dos estudos realizados sobre a justiça restaurativa, pode-se concluir que seu objetivo não recai na análise da infração em si, ou do conflito, mas na maneira como estas questões são abordadas, e nos encaminhamentos daí resultantes, ou seja, se houve a restauração dos danos e a recomposição das relações entre os sujeitos envolvidos, tanto direta (vítima e ofensor), como indiretamente (família e comunidade) (Melo, 2006, p. 644).

No contexto escolar, a introdução da justiça restaurativa representa uma reorientação da gestão de conflitos: mediada pelo diálogo, e guiada por uma preocupação ética, permite aos envolvidos se posicionarem face ao conflito e responsabilizarem-se sobre as consequências daí resultantes, estimulando o protagonismo, a emancipação, e a reflexão dos indivíduos sobre seus atos; apresenta, portanto, um profundo teor formativo, e se configura como uma alternativa potente à punição baseada exclusivamente na autoridade e nas regras disciplinares.

Donde se conclui que a mudança de paradigma proposta pela justiça restaurativa consiste em uma reapropriação do dissídio, no sentido de que a sua resolução implica em analisar as razões alheias, e também em identificar sua responsabilidade para com o outro neste processo, o que a distingue de

um mero “reconhecimento de culpa” (Melo, 2006, p. 648). De modo que nas técnicas restaurativas há sujeitos debatendo o conflito e suas repercussões, não “infratores e vítimas”. Para Melo (2006, p. 649):

É nesse sentido ainda que mais se revela potente a parceria entre justiça e educação. A escola, de fato, é o grande espaço de detecção de situações de violência e de denegação de direitos a crianças e adolescentes. É nela também que se apresenta com maior evidência as consequências do processo de exclusão social a que é reduzida boa parte da população. É dela, ademais, que se espera a transformação dessa realidade, sem lhe dar o suporte necessário. Situações de violência são comuns e constantes nas escolas e elas, sozinhas, não são capazes de dar conta de problemas que as transcendem. Ao mesmo tempo, é essa mesma escola chamada ao desafio de estimular um juízo crítico e formar crianças e adolescentes para a cidadania.

Com a finalidade de verificar como os professores se situam diante dessas questões, investigamos a história oral de vida destes sujeitos, por considerarmos que esta metodologia nos permite captar “[...] os condicionantes das vivências individuais” (Meihy; Holanda, 2007, p. 132), e, deste modo, compreender em que medida incorporaram uma percepção diferenciada para mediação dos conflitos, e qual a influência das práticas restaurativas para sua resolução.

Ademais, a introdução da justiça restaurativa no âmbito educacional pode colaborar não apenas no que diz respeito à resolução dos conflitos, mas também para a formação de sujeitos aptos ao exercício da sua cidadania; entretanto, em sendo a escola uma instituição social, os problemas instalados na sociedade são também reproduzidas em seu interior e se revelam em seu cotidiano, como evidenciado no relato do professor Gabriel:

[...] às vezes a direção da escola, até por ela fazer parte do sistema, ela tem que seguir algumas regras e acabam às vezes não estimulando o aluno a ver a escola como um espaço de experiência, de erros e acertos. Ou seja, às vezes para a direção, o aluno não pode errar, e se o aluno errou, ele tem que ser punido. E nós temos qual visão? Só erra quem tenta acertar. E você tem que fazer uma análise de cada erro. Que tipo de erro foi? Se foi um erro da idade mesmo, se foi um erro de alguém que está querendo acertar ou se foi um erro que realmente causou mal a outra pessoa, para a partir daí você poder realmente ver o que você vai fazer. E às vezes até por causa do sistema que te coloca que você não pode errar, a direção acaba tomando algumas medidas que nós que damos aula achamos que não é por aí. E tem aquilo que às vezes fazem algo com um aluno e não fazem com o outro. E os outros alunos que perceberam, ‘bom, mas fizeram a mesma coisa e com um aconteceu ‘X’, e com o outro aconteceu ‘Y’, por quê?’. E aí há os choques, às vezes, entre os alunos e a direção, que eles vão e questionam. Alguns questionam de uma maneira mais articulada e outros questionam de uma maneira mais rebelde, bruta. E aí ocorre o choque. E tem aquela coisa, ‘em vez de vocês estarem dando aula, vocês estão ensinando os alunos a serem rebeldes’. Em especial para as áreas de humanas. Aí explicamos, ‘não, nós estamos ensinando a serem cidadãos, a exigirem seus direitos’. Você tem que responder. Só que, em geral, quem tem o poder não está habituado a quem é inferior, a ‘quem está embaixo’, a questionar aquilo que é falado, que é feito. E assim ocorrem os choques.

Assim, dependendo do modo como são praticadas neste ambiente, a posição de quem fala (se diretores, professores ou alunos), pode produzir relações caracterizadas pela assimetria, abrindo espaço para que os conflitos se instaurem, sob a forma de “indisciplina, agressividade, revanchismo, apatia e problemas de relacionamento interpessoal” (Groppa Aquino, 2003, p. 378). Situações identificadas na entrevista do professor Jonas, ao afirmar que:

Tem o poder do aluno com o aluno, você tem o poder da direção com o aluno, você tem o poder da direção com o professor e do professor com o aluno. Então nesses poderes, cada um tem uma justiça diferente. E ainda tem um outro poder, eu vejo, tem o poder de Deus, como eu chamo, que vem lá da Diretoria de Educação, o poder, aquela justiça da Diretoria de Educação. E que às vezes não é justa. E essas relações são truncadas, truncadas, truncadas, truncadas.

O entendimento desse professor evidencia a necessidade de analisar o modo como a justiça restaurativa tem sido implementada nas escolas, o que conduz, inevitavelmente, à reflexão sobre como as relações de poder, e de saber, são constituídas neste lócus, e quais as suas implicações nos modos de produção da subjetividade. Para compreender estas questões, utilizamos as análises realizadas por Michel Foucault, que ocupou-se em compreender estas questões ao pesquisar, entre os séculos XVII e XIX, a “mecânica do poder” (1997, p. 119) nas sociedades modernas.

Ao pesquisar sobre o papel da disciplina em instituições como o hospital, a fábrica, o presídio, e nas instituições educacionais, afirma que o poder se constitui como uma técnica disciplinar de sujeição dos corpos, cujos protagonistas são os indivíduos em suas interações cotidianas. De acordo com a perspectiva foucaultiana, o processo disciplinar se constitui como um mecanismo adotado pelas instituições para assegurar uma maior produtividade dos indivíduos, e também o controle social, com o propósito de tornar o sujeito economicamente útil, e politicamente dócil (Foucault, 1997).

Na sociedade disciplinar, afirma nosso autor que o poder é exercido através de um conjunto de técnicas e de práticas, de discursos e saberes, a saber: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Através da vigilância hierárquica, o poder torna-se “múltiplo, automático e anônimo” (Foucault, 1997, p. 148). Trata-se de um poder exercido por meio de uma estratégia que distribui o olhar, que passa a estar presente em todos

os lugares, diuturnamente alerta a tudo e a todos. Esta vigilância deve vir acompanhada da sanção normalizadora, imputada ao sujeito na infração às regras estabelecidas, como, por exemplo: distrações, atrasos, falta de empenho e resistência na realização das atividades; já o exame, é uma técnica que articula tanto as estratégias de poder, como a constituição de um saber específico às instituições, permitindo a classificação e o exame das condutas dos sujeitos com base no seu enquadramento à norma (o doente, o louco, o delinquente, a criança, etc.) (Foucault, 1997, p. 143-160).

No contexto educacional, as técnicas de vigilância ininterrupta e sistemática, e o exame, ocuparão uma posição de destaque na formação da subjetividade. A análise foucaultiana nos permite compreender que o entrecruzamento dos discursos científicos e do uso de práticas disciplinares de controle social e de normalização, fabricam o sujeito.

Se o poder disciplinar funciona por meio dos mecanismos de distribuição espacial, temporal, da vigilância, do exame, da norma e do controle, centralizando-se no corpo, através de uma “anatomia política do detalhe” (Foucault, 1997, p. 120), o biopoder, operacionalizado por volta da metade do século XVIII, se apresenta como uma tecnologia de poder exercido sobre a vida dos indivíduos, mas que tem como objetivo a população.

Assim, o biopoder, ou biopolítica, considera a população um problema político, biológico e científico; ou seja, por meio da articulação entre os saberes biológicos, médicos, estatísticos e jurídicos, procura-se monitorar os fenômenos coletivos cuja ocorrência pode ser calculada com base em sua incidência e probabilidade, tais como os nascimentos, as doenças, a longevidade.

O biopoder subverte a teoria clássica da soberania, que atribuía ao soberano o poder de vida e morte sobre seus súditos, expressa pela máxima

“fazer morrer e deixar viver”, e, enquanto uma tecnologia de poder que conjuga tanto os dispositivos⁵ disciplinares, como os de regulamentação, orienta-se pelo “fazer viver e deixar morrer”. Seu objetivo é exercer um controle preventivo sobre a população, tendo em vista a conservação do bom funcionamento da ordem pública e das instituições à nascente sociedade capitalista (Foucault, 2010).

É, portanto, no bojo desse cenário que Foucault (2014a) situa a noção de governo⁶ e de governamentalidade. Para este autor, não houve substituição de uma sociedade da soberania, para uma sociedade disciplinar, e desta, para a noção de governo (Id., 2008, p. 489), pois o estabelecimento da população como um problema político demandou a criação de dispositivos capazes de garantir sua regulação: a “tecnologia de polícia” e o “nascimento de uma reflexão econômica” (Id., 2008, p. 493). Foucault compreende a noção de governamentalidade como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a

⁵ Segundo Foucault (2011, p. 244), o dispositivo é “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”.

⁶ No resumo de seu curso “Do governo dos vivos”, Foucault define governo “[...] no sentido lato de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (Foucault, 2014a, p. 291). O poder se exerce enquanto uma atividade ininterrupta que interrelaciona as condutas dos sujeitos, reforçadas pelas técnicas de vigilância, controle e punição, sua ênfase incidindo no tipo de governo, se disciplinar ou biopolítico; em ambos os casos, tais dispositivos engendram tipologias morais da população a partir das suas ações, tendo em vista a correção do que se apresentaria como anormal, de modo que também se constitui como uma atividade que exercemos sobre nós mesmos, produzindo, assim, modos de subjetivação.

tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a proeminência deste tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’.” (Foucault, 2008, p. 143-144).

Assim, a população passa a se compreendida não mais como a soma dos indivíduos em um território, mas enquanto objeto da gestão de dispositivos globais sobre a vida dos sujeitos, e é deste modo que a governamentalidade vincula-se ao biopoder. Essa administração política do corpo social visa monitorar as estratégias que os indivíduos em situação de liberdade têm em relação a si e aos outros, a partir do agenciamento de tecnologias governamentais de segurança, cujo objetivo é submetê-los à uma situação de constante vigilância. De modo que o que também está posto em termos da governamentalidade é a perspectiva do autogoverno, que relaciona-se com a dimensão da produção da subjetividade, a partir do entrecruzamento entre os discursos científicos, tipos de normatividade e as práticas institucionais que a conformam. O sujeito seria, portanto, o resultado dos dispositivos que fabricam seu processo de subjetivação.

No Brasil, Koerner (2001, p. 216), ao analisar as práticas prisionais no século XIX, inspirado pela obra de Foucault, defende que em nossa sociedade escravocrata, o regime de saber-poder esteve desde sempre articulado à posição social dos sujeitos. Não obstante em ambas as sociedades, tanto nas disciplinares, analisadas por Foucault, quanto na nossa, escravocrata, o objetivo do esquema saber-poder tenha sido a produção de corpos dóceis, nas sociedades disciplinares esses corpos

deveriam ser produtivos em observância às necessidades requeridas à produção capitalista. Já na nossa sociedade escravista, foi a violência utilizada para domesticar os corpos, através do castigo, incorporado como uma prática para manutenção do controle e hierarquia sociais.

Assim, afirma Koerner (2001) que a estrutura autoritária e oligárquica da sociedade brasileira tem em seu passado escravocrata sua origem, de modo que em nossas relações sociais vicejaram a violência e as relações de dominação, mais do que as relações de poder, no registro foucaultiano.

Nesse contexto, chamamos atenção para o seguinte aspecto: se nas sociedades democráticas, aprender a conviver em meio às diferenças já não é uma tarefa fácil, nas sociedades historicamente autoritárias, cujas democracias são de “baixa intensidade” ou “delegativas” (Sacavino; Candau, 2008, p. 77) como a nossa, o outro, o que não pertence ao “nós”, é visto como algo a ser excluído, repellido. O que torna a resolução de conflitos pela via das práticas restaurativas um desafio entre nós, sobretudo, por estabelecer como imprescindível a participação dos sujeitos diretamente afetados desde a perspectiva dialogal. Ao observar a maneira como os professores articulam as implicações da justiça restaurativa em suas práticas pedagógicas, os professores-mediadores entrevistados verificam que esta possui um potencial emancipador ainda não devidamente realizado em âmbito escolar. Essa foi uma percepção consensual entre estes sujeitos, como se pode verificar na narrativa da professora Helena:

Então tem professor, que mesmo conversando, não tem esse jogo de cintura, então às vezes deixa dez alunos para fora, aí manda tudo para a direção. Eu acho que isso aí ele poderia ter resolvido lá, não é? ‘Ó, está com falta, vai entrar e vai assistir minha aula’, não tem que mandar para a direção. O quê que eu vou fazer? Eu vou conversar, orientar e mandar de volta, acho que isso não precisaria. Sentou fora do lugar? Gente, não precisa! Jogou bolinha de papel? Eu acho que a mediação deve cuidar de casos envolvendo agressão física, ou mesmo

a verbal, se você vê que o aluno está muito quieto, que o rendimento dele está baixo, ou está com algum problema de visão. Sabe? Então isso sim, é comigo, não com a coordenação. Coordenação é parte pedagógica, de aprendizado. Então eu acho que muitas coisas os professores poderiam resolver e transferem. Nossa! Praticamente tudo, tudo. Aqui ó: listinha, tal professor está na sala, está jogando bolinha de papel, está cantando. E mandam para mim... Então eu acho que muita coisa o professor também poderia fazer na sala. Mas aí entra como o professor negocia as regras com os alunos, eu acho assim, o primeiro dia, ‘olha, eu trabalho assim, eu sou assim, eu gosto assim’. Eu acho que teria que ter mais conversa...

Na percepção dos professores-mediadores, a maioria dos casos enviados ou para a mediação, ou para a direção da escola, poderiam ser solucionados em sala de aula; claro que também contemporizam acerca dessa questão, no sentido de compreender que o cenário da sala de aula (salas superlotadas, excesso de conteúdos para dar conta, etc.) nem sempre permite ao professor resolver o conflito de maneira adequada. De todo modo, destacam que as relações de poder atravessam todas as relações vivenciadas no espaço escolar, é o que nos conta o professor Raimundo:

Muitas vezes, as pessoas que trabalham nesse espaço é que tem excesso de poder, quem exerce. As pessoas que têm um poder maior exercem meio que na força. Muitas vezes eles têm razão, outras vezes não, porque cada situação é diferente, pode ser tratada diferente. Mas, infelizmente, é tratada meio que à força, sabe? Porque senão a escola não anda também. Se você der moleza a escola não... é falta todo dia, tem médico todo dia, as pessoas não querem trabalhar, as pessoas faltam demais. Alunos também que folgam porque acham que fez para um tem que fazer para os outros. Existem essas injustiças às vezes. É a direção que quer usar da grosseria, muitas vezes, para tratar com o aluno. E às vezes, você não sabe o que aquele aluno está passando. Então, eu aprendi muito com isso. Eu passei a ser mediador e eu também aprendi muito. Eu tinha uma diretora que ela tocava o dedo

na cara do aluno, ‘você é moleque, você cala a boca’. E eu falei ‘puxa, não é possível você falar isso!’. Meu primeiro trabalho de mediação foi nessa escola. Ela falava isso, eu pensava: ‘nossa, o menino vai dar um soco na cara dela aqui’. E eu estava junto, do lado, ficava do lado ali. E daí a pouco, ‘chama a mãe, chama a mãe’. E eu ligava para a mãe, a mãe vinha buscar. E aí ela maltratava a mãe também, porque ela também falava grosso com a mãe. Não explicava direito, era o jeito dela.

À luz dos conceitos foucaultianos apresentados ao longo do texto, algumas reflexões merecem destaque: “[...] se a recusa a qualquer forma instituída é vista e vivida como uma conduta de resistência que requer ser governada” (Scheinvar, 2013, p. 146), ou seja, se considerarmos a indisciplina e as situações de conflito e de violência na escola como reações e resistências por parte dos alunos contra as formas de assujeitamento e dominação (Guimarães, 2003; Singer, 2005, p. 178; Leão, 2006, p. 41; Guirardo, 1996, p. 67-70), interrogamos quais são as reais possibilidades de insurreição e de resistência para os alunos imersos nesta conjuntura. Mas não apenas sobre os alunos. Do conjunto de entrevistas analisadas, a fala do professor João a respeito do funcionamento do curso “Cultura restaurativa e suas práticas”, demonstra isso ao dizer:

Então, na verdade, quando me apresentaram o projeto da justiça restaurativa, que até então eu não sabia o que era, aí eu vi a possibilidade de aprender algo e estar praticando com os meus alunos aqui na escola, que a ideia são os alunos, apenas os alunos. Foi isso que no primeiro momento me motivou. E eu achei interessante que começou com um número muito expressivo de professores, inclusive, lá na Vara da Infância e Juventude. Só que em conversa com os colegas, o que acontecia: quando nós saíamos da escola, coincidia que os encontros do curso eram justamente no período em que nós temos aula. Por exemplo, eu dou aula só de manhã, então a maioria dos encontros era nesse período. No primeiro momento, o que acontecia? Nós tínhamos dispensa de ponto para estarmos lá, porque era um

conhecimento que estávamos adquirindo para trazer para a escola, socializar com os professores e com todos os pares, todos os envolvidos, essa era a proposta. Só que aí não entendemos porque a primeira coisa veio lá de cima, ‘não vamos mais dispensar’. A justiça restaurativa começou a funcionar, isso eu acredito que tenha começado a incomodar, porque quando você lida com pessoas que não têm muita noção de direitos humanos é uma coisa, quando você começa a passar informações, explicar para as pessoas quais são os seus direitos e os seus deveres também, muda-se alguma coisa, o cenário muda e isso nós entendemos que começou a incomodar. E não sei como que está sendo o discurso, inclusive, de diretores nas escolas, se está fazendo, o quê que eles falam, por que de não ter mais professores na justiça restaurativa. Muito pelo contrário, aquilo ali é show de bola, a justiça restaurativa. O que é passado para os professores é excelente, deveria ter para todas as escolas, para todas as escolas. Só que eu acredito que não é interessante porque o Estado ainda quer aquele professor que vá para a sala de aula, que leve o livro, o aluninho está sentado um atrás do outro, ele entrega o livro e fala para o aluno, ‘copia da página dez à página 25’, e tá tudo certo, deu 50 minutos. É isso. Quando você começa a questionar, quando você começa a levar conhecimento, quando você começa a mobilizar as pessoas para mudar uma situação, aí ferrou, porque para mudar tem que vir estrutura, para vir estrutura tem que mexer com recurso financeiro, e quando começa a mexer com isso, aí as pessoas, ‘deixa como está...’.

Em consonância com Foucault, partindo do pressuposto que a escola é um espaço que produz saber, poder, normalização e modos de subjetivação, ou seja, que ela também se inscreve na perspectiva do biopoder, a justiça restaurativa, enquanto uma prática operando nesse lócus, é também atravessada por diferentes estratégias de poder e de saberes que produzem efeitos de verdade na formação das subjetividades, que tanto pode ensejar outros modos de controle e da normalização (Schuler, 2009), como também pode operar no âmbito da reflexão e da responsabilidade ativa dos sujeitos à

qual originalmente se vincula; neste caso, o desafio consiste em analisar como a justiça restaurativa será efetivada neste espaço, para que não se configure como um dispositivo que reproduza a violência, como ilustrado pelo professor Gabriel:

Só que, em geral, quem tem o poder não está habituado a quem é inferior, a ‘quem está embaixo’, a questionar aquilo que é falado, que é feito. E assim ocorrem os choques. [...] Por que se você tem um diálogo e você explica o porquê, qual é o papel, que mesmo que eu não goste eu sou obrigado a fazer tal coisa se acontecer isso, você está pelo menos escutando e colocando ao outro o que vai acontecer. E a partir do momento que você não fala e que você só fere, que você age com o rigor da lei, com a força, você causa conflitos. E se você não consegue resolver os conflitos, eles vão aumentando cada vez mais.

Importante destacar que, em geral, as narrativas sobre estes alunos também são atravessadas por relações de poder e saber, sobretudo, ao considerarmos que a justiça restaurativa é conduzida na escola por gestores e/ou professores, e que as situações conflitivas devem ser transformadas em relatórios para serem introduzidas tanto no livro de ocorrência das escolas, como em seu equivalente digital (ROE⁷).

Ademais, analisando as normas e regras estabelecidas no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SEESP, 2009a) e nas Normas Gerais de Conduta Escolar (SEESP, 2009b), é preciso admitir que o que nestes documentos está disposto se contrapõe ao que é preconizado pela

⁷ “O ROE – Registro de Ocorrência Escolar é uma ferramenta on-line na qual os Diretores de Escola realizam o registro de ocorrências de cunho disciplinar e natureza delituosa no âmbito da comunidade escolar.” Para acessar o ROE é necessário ter login e senha, de modo que somente funcionários e pessoas autorizadas podem fazê-lo. Verificamos junto à DRE Leste a possibilidade de acessá-lo, com o objetivo de analisar o que gestores e professores compreendem como violência e conflito, mas não nos autorizaram. Destacamos que esse sistema eletrônico foi instituído pela Resolução SE nº 19, de 12-2-2010 em seu artigo 9º, a mesma que estabelece o Sistema de Proteção Escolar (SPEC). Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=211>>. Acesso em 03 set. 2016.

justiça restaurativa. Tais documentos, concebidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no contexto do Sistema de Proteção Escolar (SPEC), abrange um conjunto de programas e projetos de prevenção e combate à violência escolar, do seguinte modo definida na Resolução SE nº 19, de 12-2-2010⁸, em seu artigo 1º:

Fica instituído o Sistema de Proteção Escolar, que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar. (SEESP, 2010).

No “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” (SEESP, 2009a) há perguntas e respostas que orientam quais devem ser as regras disciplinares adotadas nos casos de insubmissão dos jovens às normas estabelecidas pelos professores, ou pela direção escolar; estas regras, contidas nas “Normas Gerais de Conduta Escolar” (SEESP, 2009b, art. 3, 5, p. 9-13), compreendem que todo desvio, ou ato de indisciplina, deve ser rigorosamente punido. As orientações incluem desde a advertência verbal, a suspensão das atividades escolares e a transferência compulsória para outra Unidade Escolar, até o registro de Boletim de Ocorrência e o acionamento da polícia, para os casos mais graves, envolvendo agressões físicas / verbais, uso de drogas, álcool (SEESP, 2009a, p. 33), depredação do patrimônio escolar, furto, roubo ou porte de armas (SEESP, 2009a, p. 35, 36; 2009b, p. 13-14). Nota-se que as sanções disciplinares institucionalmente regulamentadas nestes documentos são autoritárias e punitivas, contrariando, portanto, a adoção de medidas preventivas e reparadoras, e conseqüentemente, o disposto pela justiça restaurativa (Possato, 2014, p. 37-

⁸ A Resolução SE nº 19, de 12-2-2010, encontra-se disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=05/09/2016%2018:19:44>. Acesso em 07 jul. 2016.

39; Tibério, 2011, p. 83-90).

Ao analisar a introdução da justiça restaurativa no contexto escolar à luz da legislação educacional paulista, consideramos importante salientar que elas também submetem professores e gestores à sua lógica, pois eles também têm medo de serem processados pelas instâncias dos poderes Executivo (incluindo as próprias Secretarias Estaduais de Educação⁹) e Judiciário. No que concerne à intensificação do processo de “judicialização das relações escolares”¹⁰, afirma Tibério (2011, p. 96) que:

[...] trata-se da produção de documentos que no limite servem para atestar a ‘inocência’ diante de alguma acusação, trata-se portanto de um mecanismo de ‘proteção’ que estimula o registro da ocorrência, que estimula a denúncia, a produção e centralização das informações. [...] Verifica-se a instauração de um mecanismo de controle e vigilância no qual para cada um salvar sua própria pele precisa salvar a estrutura [...]. Parece que é uma forma de proteger o aluno que demanda ao professor também se proteger, que demanda ao diretor a mesma coisa, que, portanto, protege a instituição e que no limite protege uma forma de funcionamento das relações sociais à qual chamamos de Estado.

A documentação dos casos conflitivos no livro de ocorrências da escola não é realizada apenas como um modo de controle e de produção de verdades, subjetividades e estatísticas (Schuler, 2009, p. 120), mas como uma forma de precaução contra possíveis processos do Poder público, cuja ocorrência pode se dar em todos os Estados brasileiros. Também é importante evidenciar o receio de que suas ações em sala de aula resultem

⁹ Para maiores informações a este respeito, ver: Tibério, 2011, p. 122 e seguintes.

¹⁰ Sobre a “judicialização das relações escolares”, Tibério (2011, p. 111) a identifica como sendo “[...] a entrada de questões relativas ao direito e à justiça na sua forma legal no âmbito da prática educacional”. Ou seja, trata-se da inserção da “economia jurídica” no âmbito das relações escolares, a partir da qual um conjunto significativo de questões são solucionadas por essa via (Ibid., p. 126).

em exoneração¹¹. Ou seja, se as escolas são consideradas autônomas, “[...] sua autonomia é cerceada por outro espaço de poder que em uma escala hierárquica coloca-se de forma superior. Autonomia em escala hierárquica não é autonomia. Sequer se pode falar em autonomia, mas somente em subordinação.” (Scheinvar, 2013, p. 150).

Assim, além de também estarem sob a regência do biopoder, os professores passam por um processo de desvalorização da carreira e de uma ausência de investimento em sua formação para lidar com questões relacionadas à violência escolar, que, somadas às possibilidades de serem processados pelos Poderes públicos em função dessas questões, acarretam e aprofundam uma sensação de impotência, insegurança e desânimo por parte do corpo docente e gestor face a este cenário.

Partindo desses pressupostos, ainda assim consideramos possível afirmar que mesmo dentro da lógica do biopoder, do controle, da judicialização, as resistências podem acontecer. De que forma? Não através de grandes revoluções, mas de microações que evidenciam os modos como os professores se apropriaram e negociaram a introdução dos princípios da justiça restaurativa em suas práticas, revelando “outras possibilidades de se relacionar com os códigos, que não buscam os finais felizes para sempre, mas vive[m] a vida em sua potência de criação” (Schuler, 2009, p. 196). Acreditamos ser esta a potência política da prática errante da qual nos fala Duschatzky (2012, p. 114) e que identificamos em algumas narrativas, como por exemplo, a do professor Paulo:

¹¹ É o caso do professor de uma escola pública campineira que durante um evento público no qual alunos e professores se apresentaram, usou saia para chamar atenção sobre a recente supressão da discussão de gênero nas escolas da rede pública de Campinas e está, por isso, ameaçado de exoneração. É oportuno salientar que no marco do Projeto de Lei do Escola sem Partido, ainda em tramitação mas que vem ganhando muitas adesões, há um conjunto de medidas que visam a punição de professores que violem o preconizado neste documento. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/03/1753337-campinas-afasta-professor-que-usou-saia-em-ato-sobre-a-questao-do-genero.shtml>>. Acesso em 09 set. 2016.

[...] nessa escola que fui trabalhar lá na periferia, tinham alunos que davam muito problema em sala de aula. Oitava série e Ensino Médio. Todo dia estavam na direção, todo dia estavam na direção... ‘ai, desacatou’, então, um problema. Um dia eu cheguei para a coordenadora e falei: ‘posso desenvolver um projeto na escola? Montar uma peça de teatro para esses alunos? Mas eu quero os piores! Eu quero aqueles alunos que dão trabalho’. Selecionei. Eu fiz toda uma coisa séria. [...] No dia da apresentação, nos apresentamos nos três períodos: manhã, tarde e à noite. E à noite eu fiz um convite especial para os pais [...]. E os pais foram. E à noite foi legal pois eu pude usar o recurso da luz. E o pessoal amou! Os pais amaram! Os pais choraram, os professores choraram. Muitas pessoas choraram! Os alunos se emocionaram. E eles não erraram uma fala, e se empenharam de uma forma! Eu falei: ‘tá vendo gente, ninguém dava nada para vocês, e olha a capacidade que vocês têm. Vocês foram fabulosos, geniais!’

Existiu consenso entre os professores em considerar a justiça restaurativa importante, ainda que considerem que nem sempre “restauram” as relações, creem que sua realização, feita na perspectiva de um trabalho contínuo, produz ganhos qualitativos significativos. Dentre eles, atribuem à formação “Cultura restaurativa e suas práticas”, a introdução do diálogo em suas práticas pedagógicas, embora um quantitativo expressivo informe que já possuía uma predisposição natural à escuta e que a sua participação no curso apenas os municiou com as técnicas adequadas para mediar os conflitos.

Assim, segundo a percepção dos professores, a justiça restaurativa atendeu às suas expectativas, coadunou-se com as suas predisposições, e foi incorporada às suas práticas, no sentido de que passaram a buscar resolver os conflitos por meio de práticas restaurativas. Como exemplo dessa construção, destacamos a fala da professora Antônia:

Hoje é diferente. Porque esse aluno que só levava o sabão, na mesma semana ele aprontava novamente e assim constantemente, demorava para ele amadurecer a ideia e entender alguma coisa, porque ele só recebia sermão e a gente naturalmente tem um bloqueio de ouvir sermão, não é? Entra por um buraco e sai por outro, porque não nos agrada, então a gente não grava nada. E a palavra ‘não’ a gente absorve com muito mais facilidade do que o sim. Então tinha toda essa problemática. E com a justiça restaurativa eu noto que às vezes a coisa está pegando fogo, tá, ‘meu Deus do céu’, e vai daqui com jeitinho, conversando, de repente as próprias pessoas conseguem visualizar, os envolvidos, quem tem culpa e quando eles têm culpa, eles ficam envergonhados, porque está o pai, está a mãe, dos dois lados, está a colega inimiga ou a que era amiga. Então estão todos os envolvidos e aí quando a gente começa a fazer uma triagem na conversa ali para ver o que de fato aconteceu e quem tem culpa, os próprios envolvidos são obrigados, por si só, a pedir desculpa ou então a falar... eles naturalmente falam, ‘olha, eu errei mesmo, tá dona, não vai ser mais assim’, começam a chorar desesperadamente. Então é muito difícil eles retornarem para a direção. Muito difícil. Se voltar para direção será por outros fatores, não esse.

Por outro lado, embora tenham afirmado que o contato com as técnicas restaurativas melhorou suas práticas pedagógicas e o modo como lidam com os conflitos nas escolas, também adquiriram sentidos bem precisos em suas expressões que a sua realização está carregada de paradoxos: quando identificam, por exemplo, a escola como excessivamente disciplinar, pautada por relações de poder assimétricas e punitivas, ou marcadas pela falta de vontade política e de tempo, necessárias para que as técnicas restaurativas se estendessem ao coletivo escolar e se consolidassem enquanto práticas nesse espaço.

Considerações finais

Recorremos à análise da história oral de vida dos professores por considerarmos que os feixes de significados que produzem, ou aos quais aderem, têm origem em sua trajetória social (Martins, 2004, p. 109). De modo que as questões decorrentes dessas trajetórias colaboraram para pensarmos sobre as práticas nas quais elas se inscrevem, que efeitos de poder e saber produzem, que tipos de subjetividades formam, especialmente, quando ocorrem no espaço concreto e heterogêneo que é a escola e objetivam a restauração das relações cujos protagonistas são os gestores, os professores e os alunos (Foucault, 2014b, 2014c).

Identificamos nas narrativas dos professores entrevistados que houve consenso sobre os benefícios da introdução da justiça restaurativa neste locus, sobretudo, no que diz respeito à introdução do diálogo; no entanto, a grande maioria identifica ser este um trabalho realizado solitariamente, ou porque falta tempo e espaço para envolver todo o coletivo escolar na proposta, ou porque não há interesse por parte do coletivo em se envolver; ademais, identificam excesso de autoridade por parte dos gestores e dos professores na escola que comprometem os esforços realizados por meio do uso das técnicas restaurativas.

Em registro foucaultiano, é importante destacar que os discursos e as ações estão sempre e necessariamente envoltas em relações de poder; e como não há um “fora do poder”, sempre será possível exercer uma resistência, e em sendo assim, faz-se mister atentar para que os discursos não venham a se constituir enquanto violências, tampouco as práticas que os sustentam, sobretudo, quando se pretende através da justiça restaurativa resolver as situações de conflito e prevenir a violência em âmbito escolar.

Assim, um reposicionamento da prática da justiça restaurativa em âmbito educacional tornaria possível não apenas a resolução dos conflitos e a prevenção da violência no interior das unidades escolares, mas poderia

ensejar modos de conviver mais potentes, abertos ao diálogo e à experiência do encontro com a alteridade.

E é nisso que creem os “professores errantes”, dos quais nos fala Duschatzky (2012), que localizamos nesta pesquisa: aqueles professores que, apesar das inúmeras dificuldades, e do descaso do Estado, possuem uma disposição ativa para transformar o que se apresenta como adversidade no contexto educacional; e buscaram, ao seu modo, se apropriar dos princípios da justiça restaurativa adaptando-as às suas crenças e ao contexto específico de suas práticas. De uma maneira geral, é possível afirmar que os professores entrevistados ainda acreditam no poder transformador da educação e na potência da justiça restaurativa.

Referências

APEOESP. *Sob gestão Alckmin, escolas estaduais vivem escalada da violência*. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/sob-gestao-alckmin-escolas-estaduais-vivem-escalada-da-violencia/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

DUSCHATZKY, Silvia. *Maestros Errantes: experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

EDNIR, Madza. *Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*. São Paulo: CECIP, 2007. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/justica-e-educacao_web.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 33ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

_____. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Do governo dos vivos*: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014a.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014b.

_____. Prefácio à história da sexualidade. In: *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. (Ditos & escritos, v. 9). p. 207-213.

GROPPA AQUINO, Julio. Disciplina e Indisciplina como representações na educação contemporânea. In: BARBOSA, Raquel Lazzane Leite (Org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 377-385

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, Punição e Depredação Escolar*. Campinas: Papyrus, 2003.

GUIRARDO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: Julio Groppa Aquino (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 16 ed. São Paulo: Summus, 1996.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [IPEA]. *Atlas da Violência*, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

KOERNER, Andrei. O impossível “panóptico tropical-escravista”: práticas prisionais, política e sociedade no Brasil do século XIX. In: *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, ano 9, n. 35, São Paulo, 2001. p. 211-224.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. In: *Educação e Pesquisa*. v. 32, n. 1. São Paulo, 2006. p. 31-48.

MARTINS, Maria do Carmo. E se o Outro é o Professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In: GALLO, Sívio; SOUZA, Regina Maria de

(Orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004. p. 103-118.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MELO, Eduardo Rezende. Comunidade e justiça em parceria para a promoção de respeito e civilidade nas relações familiares e de vizinhança: um experimento de justiça restaurativa e comunitária. Bairro Nova Gerty, São Caetano do Sul/SP. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Máira Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Orgs.). *Novas direções na governança da justiça e da segurança*. Brasília: Ministério da Justiça, 2006. p. 59-80. Disponível em: <<http://www.cejamericas.org/Documentos/DocumentosIDRC/156JuizadosEspeciaisoprocessoinexoraveldamudanca.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____; EDNIR, Madza; YASBEK, Vania Curi. *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania*. São Paulo: CECIP, 2008. Disponível em: http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/JusticaRestaurativa/SaoCaetanoSul/Publicacoes/jr_sao-caetano_090209_bx.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MORRISON Brenda. Justiça Restaurativa nas Escolas. In: SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). *Justiça Restaurativa*. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 297-322. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/jrestaurativa.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PINHO, Ângela; MARIANI, Daniel. SP tem quase 2 professores agredidos ao dia; ataque vai de soco a cadeirada. Folha de S. Paulo, São Paulo, 17 set. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase->

2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeira.html>. Acesso em 11 nov. 2017.

POSSATO, Beatris Cristina. *O “professor mediador escolar e comunitário”*: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195 p. Tese (Doutorado) em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível

em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000931149>>.

Acesso em: 05 mai. 2015.

SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria. Sociedade, Direitos Humanos e Cidadania: desafios para a educação no Brasil. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos*: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et ALLI, 2008. p. 10-51.

SCHEINVAR, Estela. Biopolítica e judicialização das práticas de direitos: conselhos tutelares em análise. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGANETO, Alfredo (Orgs.). *Foucault: filosofia e política*. 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 143-151.

SCHULER, Betina. *Veredito: escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si*. 2009. 231 p. Tese (Doutorado) em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2689>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEESP). *Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania*. São Paulo: FDE, 2009a. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/spec/wpcontent/uploads/2013/09/protecao_escolar_web.pdf>. Acesso em: 21 set. 2014.

Normas Gerais de Conduta Escolar. São Paulo: FDE, 2009b. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf>. Acesso em: 21 set. 2014.

.Resolução SE nº 19, de 12-2-2010. *Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas*. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=05/09/2016%2018:19:44>. Acesso em 07 jul. 2016.

SINGER, Helena. Direitos humanos na escola: a escola democrática. In: SCHILLING, Flavia (Org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 177-185.

SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes. Prefácio. In: SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). *Justiça Restaurativa*. Brasília: Ministério da Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 13-16. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/jrestaurativa.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

TIBÉRIO, Wellington. *A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores*. 2011. 155 p. Dissertação (Mestrado) em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-143218/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília: Ministério da Justiça, 2011. Disponível em: <<http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2011.

_____. *Mapa da Violência 2012: Crianças e Adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2012. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. *Homicídios e Juventude no Brasil*. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2013. Disponível em:

<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. *Mapa da Violência: Os Jovens do Brasil*. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014_jovens.php>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. *Mapa da Violência 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil*. Rio de Janeiro: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_adolescentes.php>. Acesso em: 22 jul. 2015.

Submetido em: 01/05/2020

Aceito em: 11/06/2020

Publicado em: 30/08/2020