

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

# A JUSTIÇA RESTAURATIVA EM UM COLÉGIO DO CAMPO EM CONTEXTO FAXINAL

Patricia do Carmo Jele, Gustavo Zambenedetti

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2717>

Submetido em: 2021-07-28

Postado em: 2021-08-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**A JUSTIÇA RESTAURATIVA EM UM COLÉGIO DO CAMPO EM CONTEXTO FAXINAL**

**PATRICIA DO CARMO JELE<sup>1</sup>**  
**GUSTAVO ZAMBENEDETTI <sup>2</sup>**

**RESUMO:** A Justiça Restaurativa (JR), destaca-se como suporte teórico e metodológico no gerenciamento de situações de conflito, podendo ser utilizada no âmbito escolar. O objetivo desta pesquisa consistiu em compreender a percepção de alunos e professores acerca das abordagens restaurativas em situações de violência/conflito em uma escola do campo em contexto Faxinal. A comunidade é organizada segundo características do Sistema Faxinal, envolvendo peculiaridades tanto no modo de produção agrícola quanto cultural. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, com a realização de um grupo focal com seis alunos; e entrevistas semiestruturadas com seis professores que participaram de procedimentos restaurativos. Foi realizada análise de conteúdo temática, delimitando-se duas categorias. Na primeira, identificamos as percepções sobre situações de conflitos e violência no espaço escolar desta comunidade tradicional paranaense. Na segunda categoria, exploram-se as percepções acerca da JR, a partir da vivência dos participantes; tal categoria de análise se desmembra em subcategorias quanto às potencialidades com a JR, como: formação profissional, autoconhecimento, transversalização de posições, melhoria do desempenho acadêmico e vínculos escolares fortalecidos. Concluímos, assim, que a JR se constitui como um conjunto teórico-técnico que amplia as possibilidades de trabalho nas situações de violência e conflito, sob perspectiva democrática e restaurativa. A proposição de políticas públicas e processos de educação permanente envolvendo a JR torna-se essencial, especialmente em um cenário em que as políticas atuais se direcionam para militarização escolar.

**Palavras-chave:** gestão de conflitos, justiça restaurativa, escola.

**RESTORATIVE JUSTICE IN A RURAL SCHOOL IN THE FAXINAL CONTEXT**

**ABSTRACT:** Restorative Justice stands out as a theoretical and methodological support in the management of conflict situations, and it can be used in the school environment. The objective of this research was to understand the perception of students and teachers about restorative approaches in situations of violence/conflict in a rural school in the Faxinal context. The community is organized according to characteristics of the Faxinal System, whose peculiarities are still little known

<sup>1</sup> Psicóloga/professora mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro/PR). [psicologiajele@gmail.com](mailto:psicologiajele@gmail.com). ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2778-9569>

<sup>2</sup> Mestre e Doutor em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Professor adjunto do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro/PR). [gugazam@yahoo.com.br](mailto:gugazam@yahoo.com.br). ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7372-9930>

and studied within the scientific field. This is a study with a qualitative approach, with a focus group composed of six students, and semi-structured interviews with six teachers who participated in restorative procedures. A thematic content analysis was performed, delimiting two categories. In the first, the perceptions about situations of conflict and violence were identified in the school space of this traditional community in Paraná. In the second category, the perceptions about RJ are explored, based on the experience of the participants; such category of analysis is broken down into subcategories regarding the potential with RJ, such as professional training, self-knowledge, transversality of positions, improvement in academic performance and strengthened school bonds. Thus, it was concluded that RJ is constituted as a theoretical-technical set that expands the possibilities of working in situations of violence/conflict, under a democratic and restorative perspective. From this perspective, thinking about public policies and permanent education processes involving RJ becomes essential, especially in a scenario where current policies are aimed towards school militarization.

**Keywords:** conflict management; restorative justice; school.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma dissertação de mestrado<sup>3</sup>, que teve como foco a discussão acerca do instrumental teórico-metodológico da Justiça Restaurativa – JR, no manejo de situações de conflito/violência em uma escola do campo, em contexto Faxinal.

A violência e o conflito são conceitos diferentes, porém, desenvolvem-se de forma conjunta nos ambientes. O conflito pode ser concebido como produto das relações sociais, sendo algo natural das relações e, dependendo do manejo, pode ser algo propulsor de desenvolvimento. Assim, a discordância e oposição podem movimentar o crescimento das instituições.

Dessa forma, é importante compreender que o conceito que define a violência apresenta variações de contexto histórico e social, permeado pelas relações que se dão em construção, sendo determinante e determinado por aquilo que se estabelece como limite. Han (2016) destaca que há coisas que não desaparecem da sociedade, entre elas, a violência, que se remodela conforme o contexto e tempo histórico, amparada ainda, pelas relações de poder.

Para Abramovay e Rua (2002, p. 21) a caracterização da violência “varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos), da idade e, provavelmente, do sexo”. Assim, a percepção e tolerância sobre a violência vão depender de fatores sócio-históricos e econômicos, amplamente relacionada à história de vida dos adolescentes em classe menos favorecidas. Em alguns contextos, a violência pode ser considerada algo naturalizado, corriqueiro, ou seja, apresentam maior tolerância, visto que os sujeitos convivem frequentemente com atos de violência, se comparados ao grau de tolerância dos alunos que estão menos expostos à violência.

Nas instituições escolares a violência é exercida de forma simbólica e recíproca, podendo qualquer pessoa receber ou exercer, sendo comum que ela não seja reconhecida pelos sujeitos subordinados ao saber dominante. A comunicação, arte, religião, cultura são estruturas simbólicas que exercem um sistema de concepções e podem constituir-se em instrumentos de dominação. Nesse contexto, especialistas exercem o poder para manter um *status* e os interesses particulares são mantidos como se fossem universais, hierarquizados, com objetivos muito claros.

<sup>3</sup> JELE, Patricia do Carmo. **A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal**. 2021. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2021.

A violência escolar está relacionada a um fenômeno multicausal, podendo ser considerada contra a própria estrutura patrimonial escolar, como os vandalismos, seja pelas relações de sociabilidade entre os membros e escola ou com a comunidade (PRIOTO & BONETTI, 2008; SPOSITO 1998, 2001). Sobre a violência escolar, Abramovay e Rua (2002), descrevem que, os estabelecimentos escolares reproduzem as condutas dissonantes e violentas, ressonantes da sociedade, resultado de conflitualidades que não são geridas socialmente, de ordem familiar, financeiras, preconceitos e desigualdades. Nesse sentido, pensar na violência escolar ultrapassa as medidas tradicionais de enfrentamento à violência, sendo necessárias práticas que superem medidas opressoras e de pequena tolerância, como os registros em Ata (Assembléia de Tramites Administrativos – Livro de Registros), processos judiciais ou expulsões de alunos.

O conflito é outro conceito que pode caminhar, ou não, unido à violência. Entre inúmeras perspectivas, os conflitos, podem ser considerados como diferenças de ideias, algo negativo ou ruim, desordem a ser evitada, algo que precisa prontamente ser resolvido. Porém, novas perspectivas consideram as situações conflitantes como fruto natural das relações, necessário ao progresso e crescimento social, propulsor de mudanças, produto da vida social (CHRISPINO, 2007).

Ao concordar com o exposto, Bleger (1984) descreve sobre a concepção de conflito como algo decorrente das relações, da maneira que são esperados e saudáveis. Por isso, é relevante destacar que “uma instituição não deve ser considerada sadia ou ‘normal’ quando nela não existem conflitos, e sim quando a instituição pode estar em condições de explicitar seus conflitos e possuir os meios ou a possibilidade de arbitrar medidas para sua resolução” (BLEGER 1984, p. 50).

Nesse sentido, escolas cuja ideologia concebem a capacidade de interpretar e manejar os conflitos como lógica de aprendizado, que assumem e refletem de forma constante com o coletivo sobre os percalços das relações sociais naturalizadas, possuem uma ampla tendência de evitar os conflitos associados à violência. Para Fiorelli *et. al.* (2008) “o conflito se opõe à estagnação e desempenha o papel de mola propulsora que permite a humanidade sobreviver em um planeta de recursos limitados” (FIORELLI, *et. al.*, 2008, p. 6).

As novas perspectivas de olhar sobre o conflito como algo que se produz nos relacionamentos, instituições e sociedade apresentam inúmeras vantagens, como aponta Chrispino:

Ajuda a regular as relações sociais; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento (CHRISPINO, 2007, p. 17).

De acordo com Chrispino; Chrispino (2002), os conflitos escolares, quando negligenciados ou não dialogados, determinam ampla tendência de se transformarem em violência, enquanto que as instituições escolares que admitem e mediam os conflitos utilizam-na a seu favor para o progresso das relações profissionais e de aprendizagem, possibilitando desenvolver habilidades sociais. Logo, “às dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática” (SPOSITO, 2001, p. 100).

Pensar em alternativas para o enfrentamento da violência escolar ultrapassa as medidas tradicionais, devendo ser propulsoras das formas de pensar, gerir, articular a rede, considerando as diferentes expressões da violência que convergem na escola. Nesse sentido, a JR constitui-se como uma das possibilidades a serem inseridas no ambiente escolar.

Em 2010 surgem movimentos, no estado de São Paulo, para mapear a violência e capacitar mediadores para formação de escolas restaurativas em 5.000 escolas estaduais (SPEC, 2018). Este movimento se difunde também para outros estados, impulsionando uma série de capacitações oferecidas pelo Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR) entre 2015-2020, com o propósito de formar mediadores.

Considerando que as escolas estão inseridas em contextos sociais diversos, a escola de referência para este estudo, localiza-se no município de Rebouças, localizado na região sudeste do estado do Paraná. O município de Rebouças participou dessas capacitações para a implantação da perspectiva da JR para o espaço escolar, despertando o interesse em analisar esse processo em uma escola do campo, em contexto Faxinal.

Diante do exposto, constrói-se a problemática da pesquisa, baseada na compreensão de qual é a percepção dos alunos e professores, que já participaram de abordagens da JR em situações de violência/conflito no contexto escolar, em uma escola do campo, em contexto Faxinal. Assim, a JR é apresentada como uma possibilidade a ser abordada, considerando-se a perspectiva de escolas que concebem a capacidade de interpretar e manejar os conflitos como lógica de aprendizado e que assumem e refletem de forma constante com o coletivo sobre os percalços das relações sociais naturalizadas.

Diante disso, deve-se explorar o marco teórico da JR e o marco histórico-contextual das escolas do campo e do sistema faxinal.

## JUSTIÇA RESTAURATIVA

O fio condutor que modula as relações humanas está amplamente relacionado aos paradigmas que remetem a uma determinada época, tempo histórico, localização geográfica, *status* social, raça, etnia, entre outros marcadores. A justiça também se estrutura na história, com seus paradigmas na busca de solucionar questões que eram consideradas problemas, igualmente refletindo as relações de um determinado tempo histórico.

Zehr (2008) relata sobre a existência de uma vertente comunitária europeia, na França, onde a comunidade se reunia para discutir o que considerava conflito. Na América Latina, o modelo instituído da JR realizado na América do Norte, reformula-se conforme a peculiaridade do local, assumindo modelo de imparcialidade e participação voluntária. Na Universidade de Buenos Aires, estruturou-se um grupo de mediação e conflitos. A Argentina aplica essa forma de mediação desde 1992, obrigatória em questões de patrimônio (BOONEN, 2011).

A diferenciação entre justiça retributiva e restaurativa é evidenciada por Zehr (2008), Boonen (2011), Pranis (2010) e Sica (2007), os quais destacam que a retributiva enfoca na punição, estabelecimento da culpa, em que as regras são impostas no jogo de forças. Já a restaurativa concebe o crime como a violação dos relacionamentos, onde o diálogo é utilizado como uma busca pela conciliação e traços comuns, colocando vítima e ofensor como protagonistas. Importante ressaltar que a lógica retributiva e restaurativa não estão presentes apenas no sistema penal e jurídico, mas constituem também racionalidades que perpassam a sociedade como um todo no tocante aos modos de pensar e manejar situações de conflitos diversos.

A emergência de novos paradigmas em relação às respostas aos atos delituosos ocorre especialmente a partir da constatação da ineficácia do modelo retributivo. Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015), sobre panorama de reincidência em penitenciárias e no sistema judiciário, realizada em cinco Estados do Brasil, indicou que a taxa de reincidência de crimes é de 24,4%.

Segundo o INFOPEN, em 2019, o Brasil ocupava o terceiro lugar no *ranking* entre os países com as maiores populações carcerárias, somando 773.151 presos, com um acréscimo de 8,6% em relação ao ano anterior. Desse total de presos, 45 % são jovens de 18 a 29 anos, a grande maioria é declarada como preta ou parda, 66,7%, 51,1% não terminou o Fundamental I e menos de 1% possui graduação (BRASIL, 2020). Estes dados revelam a presença maciça da lógica retributiva, enfatizando a culpa e a punição, especialmente de alguns segmentos sociais da população já marginalizados.

Dados como estes indicam a necessidade de adoção de novas compreensões acerca das respostas aos delitos e situações de conflito e violência no âmbito da sociedade brasileira, partindo da compreensão complexa e não individualizante dos problemas sociais.

Bonnen (2011) destaca três técnicas importantes para compreender a JR, sendo a primeira delas a “Mediação entre o Ofensor e a Vítima” (MOV) - atividade que é estruturada a partir do encontro da vítima e ofensor, de modo que possam conversar, discutir, elaborar os acontecimentos do crime, seus impactos ou consequências sobre suas vidas, chegando a respostas sobre o que aconteceu. A segunda é a “Conferência de Grupo Familiar” (CGF) - ação desenvolvida com pessoas afetadas pelo crime, além de ser estendidas à comunidade e à família. Já a terceira é o “Círculo da Paz” (CP), que considerado uma técnica que abrange às duas possibilidades de trabalho acima citadas, a MOV e CGF, consequentemente é a mais completa, pois, consiste em mediação e envolvimento comunitário. O CP tem o diferencial de sua estrutura, composta de atividades circulares, com utilização de materiais simbólicos ao meio, direcionam os valores que se espera. Neste, o objeto da palavra é escolhido pelo mediador, para organizar e dar o poder para a palavra no círculo, podendo esse instrumento ser um livro, flor ou qualquer objeto que tenha relação com a temática trabalhada. Serve, também, para direcionar as discussões de forma organizada e igualitária no círculo, orientando também a escuta.

Se, num primeiro momento, a JR estava atrelada ao âmbito das resoluções de problemas no âmbito jurídico, experiências tem demonstrado suas potencialidades em outros âmbitos, incluindo o escolar. Estudos como de Araújo(2010), Boonem (2011), Santos(2019) e Candido (2020), buscam enfatizar as potencialidades da JR como suporte de trabalho no âmbito escolar.

Constata-se, nesse sentido, a importância de manejos que produzam o restabelecimento das relações sociais, por meio das escolas restaurativas, isto é, estabelecimentos escolares que utilizam métodos e conceitos da JR, as quais estruturam suas práticas pautadas pelo diálogo, responsabilidades, objetivando diminuir as ocorrências de violência no âmbito escolar.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLARIZAÇÃO EM CONTEXTO FAXINAL**

Ao analisar o contexto sócio-histórico e cultural da criação das Escolas do Campo no Brasil, evidenciamos a criação das chamadas “escolinhas rurais”. Essas escolas eram em casas comuns, onde estudavam os filhos de fazendeiros e aqueles que tinham condições de pagar. Nestas escolas informais, o ensino não era obrigatório e existiam apenas algumas escolas gratuitas. Em famílias muito numerosas, era comum o filho mais velho estudar, para ensinar a ler e contar aos mais novos (FERNANDES, 2000).

A partir de 1990, vários movimentos sociais e pensadores buscaram pensar a educação em diferentes contextos. Com a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica, começam a estruturar ideais que atendessem aos interesses econômicos, políticos e sociais dos grupos ligados aos camponeses ou das múltiplas variáveis do meio rural (CALDART, 2005).

Antecedendo qualquer Lei Federal ou Conferência, a idealização das Escolas do Campo, nasce na década de 1980 com a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir de escolas em assentamentos que associavam conteúdos históricos-culturais da terra às lutas envolvendo assuntos econômicos, busca pela terra, saúde e educação. Tais escolas surgem com o intuito social de luta e resistência, baseadas na perspectiva de organização camponesa, na luta pelos direitos, atividades e conteúdos sociais e políticos (FERNANDES, 2000).

Assim, um dos princípios da Educação do Campo é que se destinem a pessoas do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (MOLINA; FERNANDES, 2005).

Neste contexto, inclui-se também os Faxinais. Em 1997, a Lei nº 15.673, regulamenta a existência do modo de produção denominado “Sistema Faxinal” (PARANÁ, 1997). Segundo o documento, o sistema se fundamenta na integração de quatro componentes principais:

- Criação animal coletiva, à solta, através dos criadouros comunitários;
- Produção agrícola;

- Policultura alimentar de subsistência para consumo e comercialização;
- Extrativismo florestal de baixo impacto – manejo de erva-mate, araucária e outras espécies nativas (PARANÁ, 1997, s/p.).

O contexto de vida nas comunidades faxinalenses se alterou desde a implantação deste sistema. Segundo Nerone (2000), as transformações macroeconômicas relacionadas à política de crédito que privilegia a propriedade particular para acesso aos recursos vem causando pressões sobre a tentativa de desagregação das terras comunais, além da modernização agrícola que impulsiona o acúmulo de grandes propriedades para a mecanização e utilização de insumos, fato que causa muitos conflitos nas comunidades. Cabe mencionar que os Faxinais e as comunidades tradicionais brasileiras, por muito tempo, foram renegados quanto aos seus direitos, haja vista que a existência de Leis que reconhecem o criador comum é bastante recente.

Essas comunidades possuem uma organização complexa, integrada à associação da pecuária, agricultura com singularidades específicas que remetem ao passado, mas que se reelaboram, resignificando-se e resistindo no espaço rural paranaense, com associações e cooperativas que buscam novas ordenações econômicas e culturais (SAHR, 2005).

Pereira (2014) também destaca a ligação cultural identitária dos povos em terras de Faxinais, através da realização do puxirão, sistema de trabalho comunitário e confraternização na colheita e plantio de alimentos. A religiosidade também é um alicerce das relações comunitárias, sendo que muitas comunidades faxinalenses mantêm um catolicismo popular com intensa veneração de santos, a exemplo: São Sebastião, São Bernardo, Nossa Senhora Aparecida, São Gonçalo (SAHR, 2005). A relação cultural e as práticas de saúde são elementos estruturantes da vida faxinalense, com aportes em pessoas que são consideradas detentoras de sabedoria e fé. Nesse caso, as benzedeiros, curandeiras, parteiras e costureiras, que detêm práticas de curar com simpatias dores musculares, especialmente nas costas (MASA, 2012).

Para os faxinalenses, as dimensões da vida social, econômica, política e cultural podem ser partilhadas através da tradição oral, simbolizadas pelos saberes que são repassados entre as pessoas da comunidade. Logo, olhar para a educação em contexto Faxinal, nos possibilita analisar e compreender como a escola considera o conflito/violência na resolução de problemas.

Em Faxinal dos Marmeleiros (Distrito do Município de Rebouças, onde localiza-se a escola em que ocorreu a pesquisa), até 1931 não havia escolas custeadas pelo poder público. Nesse período, a escolarização se dava para quem pudesse pagar professores particulares, os quais se hospedavam na casa da família e ministravam aulas, com objetivos de ensinar a ler e escrever. Em alguns casos, os alunos que não podiam pagar ajudavam na limpeza da escola e na preparação do lanche para pagamento. Pode-se citar também, as chamadas “escolas temporárias”, que correspondiam às aulas ministradas nas igrejas de forma gratuita por um voluntário, em alguns períodos do ano (PEREIRA, 2014).

A criação dos estabelecimentos escolares de maior porte e abrangência na região, deu-se muito tempo depois, com o Projeto das Escolas Consolidadas, vinculado ao PROMUNICÍPIO (Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município), implantado pelo Governo do Estado do Paraná, a partir de 1975, que estabeleceu, por objetivo maior, a centralização do ensino para melhoria da economia e organização das atividades do Estado. Sendo assim, essas escolas rurais passaram a ser um ponto importante de união das comunidades ao redor, por isso a escola no campo constitui referência social, um espaço da comunidade, eixo central para a organização, a sociabilidade e o lazer.

Na perspectiva de conflitos, as escolas inseridas no sistema Faxinal são específicas em relação a outras Escolas do Campo, devido a ligação com os elementos identitários dos Faxinais, pois envolve história de resistência devido a pressões para o término do sistema quanto a organização das terras, especialmente ligadas ao cercamento comum.

A localidade de Faxinal dos Marmeleiros foi escolhida para centralizar o complexo escolar. Em consequência disso, foram desativadas cinco escolas multisseriadas em comunidades vizinhas, as quais integravam o sistema Faxinal. A centralização das atividades escolares na

Comunidade de Marmeleiro de Baixo fomentou um impacto significativo nas relações sociais nas comunidades, trazendo novas dinâmicas que foram positivas para essa população, como acesso a outras políticas públicas, presentes somente nas áreas urbanas (CAMPIGOTO, 2016).

Vale destacar também que a educação escolar, no contexto de Faxinal, torna-se centro de referência às comunidades, nela surgem muitos movimentos de luta pela terra, manutenção e extinção do sistema. Assim, a construção de uma escola em Faxinal deve estar baseada na elevação da cultura, em especial valores de igualdade que possibilitam aos indivíduos se tornarem cidadãos participantes da vida pública, de modo que possam exercer a cidadania.

## MÉTODO

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa que tem como “tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente” (MINAYO, 2010, p. 23). O campo da pesquisa foi o Colégio Estadual do Campo de Faxinal dos Marmeleiros, escola situada a 15 km da área urbana do município de Rebouças, Paraná, Brasil. Trata-se de uma escola estadual em contexto de Faxinal, que é considerada Escola do Campo e trabalha em dualidade administrativa com o município. Ao todo são atendidos 278 alunos, dos quais 180 são da rede estadual e 98 do ensino municipal (SEED/PR, 2019). O colégio tornou-se referência para as demais comunidades, visto que possui abrangência das 11 comunidades ao seu entorno e a maioria provém de características históricas, econômicas e culturais, inseridas em um contexto do Sistema Faxinal.

Os participantes foram professores e estudantes que passaram pela experiência de gerenciamento de conflitos, através de práticas restaurativas no ambiente escolar nos últimos 5 anos (2015 a 2020) e ainda estavam inseridos no ambiente escolar no momento da pesquisa. Foi realizado um grupo focal com a participação de 8 alunos e entrevistas com 6 professores. Ambas as técnicas foram guiadas pela presença de roteiro semiestruturado. O convite para os alunos participarem de um grupo focal ocorreu através dos grupos de salas de aula virtuais, formados para o período de aulas remotas<sup>4</sup> e de forma presencial aos alunos que se dirigiam ao colégio para buscar atividades impressas, disponibilizadas aos alunos sem acesso à internet. Dos 78 alunos que estudam no primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, 50 se enquadraram nos requisitos da pesquisa, sendo que 10 aceitaram participar e 6 compareceram ao grupo focal. Quanto ao perfil dos alunos selecionados, a maioria é do sexo feminino, faixa etária entre 16 e 17 anos, residentes e estudantes na comunidade. As falas dos alunos foram organizadas conforme suas denominações em: AL1, AL2, AL3 AL4, AL5 e AL6<sup>5</sup>

Já o convite aos professores foi realizado através de endereços eletrônicos. Na totalidade, 15 professores atenderam aos requisitos da pesquisa, sendo que 12 participantes aceitaram, e 3 não retornaram. Estipulou-se como critério de escolha dos entrevistados a ordem cronológica de respostas, findando a amostra após a realização da sexta entrevista, em decorrência do critério de saturação de dados. O critério de saturação consiste em uma técnica que delimita a suspensão do tamanho final da amostra quando ocorre uma reincidência das informações, sendo raro o acréscimo de novos dados (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Quanto ao perfil dos professores selecionados, a maioria é do sexo feminino, entre 31 a 54 anos de idade. São profissionais de atuação quanto profissionais do magistério, com tempo de 08 a 29 anos de trabalho; sendo este tempo no estabelecimento escolar, está entre 05 a 21 anos. Os

<sup>4</sup> Resolução nº 1522/2020 – GS/SEED – que estabelece em regime especial, as atividades escolares, na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.

<sup>5</sup> Depoimentos do grupo focal [setembro. 2020]. Mediador: Patrícia do Carmo Jele. Rebouças. 1 arquivo. Vídeo (1h e 10 min.). Grupo focal com alunos sobre violência no contexto escolar e a utilização de metodologias da Justiça Restaurativa em um estabelecimento escolar de contexto Faxinal.

professores foram nomeados no formato: PROF1, PROF2, PROF3, PROF4, PROF5 e PROF6. Os profissionais foram entrevistados via aplicativo *google meet*, devido ao período de distanciamento social, conforme as orientações do Ministério da Saúde para a prevenção da COVID-19. As entrevistas e o grupo focal foram gravados e transcritos.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicentro, sob o número de parecer número 3.977.459, emitido em 17 de abril do ano 2020.

O percurso para o processo analítico das concepções dos professores e alunos foi delineado pela análise de conteúdo temática (BARDIN, 2010). Os relatos obtidos nas entrevistas e no grupo focal produziram categorias, conforme os temas relevantes a esta pesquisa. As categorias alicerçam o suporte analítico dos pensamentos ou concepções, com a organização ancorada em etapas de: pré-análise, exploração do material elaborado e interpretação ou inferências nos resultados.

As categorias foram reunidas conforme afinidade de temas, formando duas categorias temáticas, as quais foram nominadas com frases que as representam, seguidas do tema formado durante a pesquisa, sendo elas: “Professora falou palavras difíceis, ficava de ironia, fazendo ameaças: Situações de conflito e violência na educação em contexto Faxinal”; e “É para se ter um espaço de se conhecer melhor, compartilhar as coisas para as pessoas: Experiências com a Justiça Restaurativa”. Esta segunda categoria é desdobrada em subcategorias: JR e a formação profissional; JR com os alunos e Escolas Restaurativas; JR na transversalização de posições. Estas categorias expõe, de forma articulada, os resultados e a discussão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### **“Professora falou palavras difíceis, ficava de ironia, fazendo ameaças”: Situações de conflito e violência na educação em contexto Faxinal.**

Esta primeira categoria abrange práticas específicas relacionadas à violência/conflito na educação no contexto Faxinal. A violência, enquanto definição para os professores, é considerada como algo físico, envolvendo brigas, socos e empurrões; para os alunos a percepção de violência é algo sutil, como ameaças verbais, atitudes agressivas veladas e abusos de autoridade. Outro tema que emerge nesta categoria, direciona-se a pensar as peculiaridades das comunidades tradicionais faxinalenses, cujos laços culturais e organização econômica são aliados a uma história de formação específica.

Nesse contexto, os processos de violência são considerados mais sutis, de modo que os professores PROF1, PROF2 e PROF3 relataram não ter presenciado violência física nos anos que atuam no colégio, demonstrado nas falas: “eu nunca presenciei realmente uma violência que levasse alguém ser agredido fisicamente” (PROF3, 2020), “aqui a violência é quase nula, eu nunca vi brigas, ambiente seguro” (PROF2, 2020).

Os educandos demonstram um sistema opressivo que se revela sobre algumas condições que são aparentes, episódios de conflitos escolares com professores, que mesmo de forma sutil, existem e que destoam das falas dos professores, que retratam um ambiente harmonioso. As falas que representam esta percepção dos alunos estão expostas em: “fazia ameaças não falando nossos nomes e olhava fixo para mim, fato que me causava desconforto” (AL2, 2020), “Com palavras difíceis, ficava de ironia (AL3, 2020) e “Começou a fazer pressão psicológica com ameaças e indiretas, falando sobre coisas de nossa vida, como exemplo nos conteúdos, expondo em sala de aula” (AL1, 2020).

Abramovay e Rua (2002) destacam que existem:

Dentro do ambiente, mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns e colocando para fora outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem

responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 8).

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, a violência pode se manifestar da forma física, com agressões socos e surras; sexual, abandono e negligência, que remete a práticas de omissão de cuidados; psicológica e emocional, ligada a humilhações e rejeições, prática esta que, muitas vezes, se liga com o *Bullying*, que são atitudes violentas sequenciais (BRASIL, 1990).

Qualquer movimento de contestação ao imposto, causa estranhamento e rupturas que disparam relações diversas, dos quais o manejo de trabalho frequente perpassa o momento da técnica circular, conforme AL3:

Não foi exatamente comigo, mas uma amiga começou a ter problemas psicológicos, sei disso porque pesquisei, de tanto que a professora implicava com ela, porque ela era meio CDF, fez com que a menina começasse a ter dor de estômago, ter lance estranhos de arrancar cabelos, de nervosa, no dia daquela aula” (AL3, 2020).

Nesse sentido, a categoria abuso psicológico nomeia agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a vítima, restringir-lhe a liberdade ou isolá-la do convívio social (MINAYO, 2010).

Tais relatos trazem consigo percepções de que os alunos entendem que as ocorrências na escola fazem parte de relações de abuso de poder e entrelaçam-se ao tecido social. Conforme exposto: “fez um piada de mau gosto, perguntando se aluno iria fumar a prova” (AL1, 2020). Cabe, ainda, pensar na constituição da violência como desencadeante de sofrimento psíquico, expressos nos relatos: “Ficava bem nervosa durante as aulas, parecia que duas aulas eram uma eternidade, chegando a dor de estômago naquele dia de aula” (AL2, 2020).

A violência, segundo Minayo (2010), caracteriza-se como um fenômeno multicausal, que afeta de formas sutis ou nítidas a saúde mental e emocional. Esses processos de violência, podem alicerçar-se na dominação com formas de privilégios, “violência cultural”, dos quais, alguns impõem, controlam, punem, interferem nas formas de agir e pensar. Relacionado ao exposto, os alunos relatam em vários momentos fatos de indiferença, menosprezo, dificuldade de gestão de conflitos, nos quais o professor se coloca em uma posição de superioridade nas relações de poder: “utilizava de apelidos e indiretas para se referir a nós” (AL4, 2020).

Cabe destacar que a violência escolar é um fenômeno que produz interferência no desejo de estar neste ambiente e se referem ao aprendizado, contentamento, ou seja, fatores múltiplos que interferem nas relações entre os membros da instituição, relacionados à evasão, repetência e adoecimento (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Entre os professores é possível notar a percepção de que a violência é muito rara ou de fácil manejo, isso devido aos aspectos peculiares dos alunos faxinalenses, como: união, cultura específica, relação de vínculo e uma certa “inocência”, ou seja, uma relação diferenciada no que se refere às formas modernas de violência e de poder. “Por ser o colégio pertencente a um Faxinal, em uma região de cultura bem específica, os casos de violência que presenciei nessa escola foram bastante simples, a gente percebe o cuidado de um com o outro, os alunos chamam de ‘conhecimento’” (PROF2, 2020). Em outra visão, complementa que:

As famílias são mais estruturadas, este aspecto de família influencia na escola, na comunidade, quanto a violência na escola rural, é bem menor que na cidade, lá no campo você fala com a gente, eles argumentam com a gente, querem saber porque você chamou a atenção, eles são mais críticos, na cidade o aluno fala palavrão não quer realmente conversar (PROF3, 2020).

Os relatos nos possibilitam pensar como os alunos e professores compreendem essa vinculação maior, considerando que: “as famílias são mais estruturadas” (PROF3, 2020) e “família influencia na escola” (PROF2, 2020). São relatos que reforçam a visão familialista, antes criticada

pela culpabilização da família em relação ao insucesso escolar dos alunos. Aqui se coloca a família do Faxinal como um modelo a ser seguido, que garante um diferencial e que, segundo a percepção dos participantes, influenciam de forma positiva. Estas apreensões remetem a duas distinções ainda muito presentes nas políticas de assistência social brasileiras, cujas expectativas, nuclearização e responsabilidades, recaem sobre as famílias, divididas como capazes e incapazes. Nesta perspectiva, as primeiras são as que desempenham seu papel em relação às demandas de seus familiares de forma satisfatória, já a segunda categorização remete as que não tiveram competência ou não conseguiram atingir as funções atribuídas, assim são merecedoras de políticas públicas que amenizem as falhas e garantam proteção a seus membros (MIOTO, 2000).

Para os alunos, a concepção de como é ser jovem de área rural no contexto Faxinal evoca a ligação do entendimento e a visão que estes jovens de comunidades tradicionais têm em relação aos seus modos de vida e violência. Os relatos dos jovens remetem a estarem subordinados a um conjunto de regras criadas socialmente, que interferem nos vínculos, relações de convivência, papéis sociais e perpassam a organização econômica e social comunitária dessa comunidade: “Se fizer certas coisas vou ficar na boca do povo” (AL3, 2020). Essa vinculação e preocupação com a opinião dos membros da comunidade sobre seus atos aparecem em diferentes momentos com perspectivas semelhantes: “Acho que as pessoas são mais educadas, geralmente quando da briga é muito do povo da cidade que não conhece os costumes” (AL4, 2020). Nesse contexto, é possível compreender que o problema de uma pessoa afeta a comunidade, desestabilizando uma lógica de paz que organiza o sistema, podendo ser uma lógica concreta ou imaginária, no sentido de ter a sensação de controle e segurança.

Cabe ressaltar que os alunos faxinalenses possuem vínculos, os quais influenciam em comportamentos sociais específicos, ligados ao território, cultura e história local. Acresce que as trocas de informações internas, no âmago das comunidades tradicionais, acontecem pelas aproximações físicas/geográficas, mas também sociais/simbólicas de sentimentos do pertencer coletivo, conectando as pessoas no decorrer da história.

Segundo Nerone (2000), os elementos identitários e socioeconômicos desenvolvem um olhar de resistência sobre essas comunidades, ancorado em estruturas ligadas às relações de uso coletivo, compadrio e mutirão, aspectos correlativos à coletividade e pertencimento, fato perceptível no seguinte relato: “muitos professores têm vínculo com a escola, temos muito mais aprovação no vestibular que escolas maiores” (PROF2, 2020).

Relacionado ao exposto, é possível compreender que cada comunidade possui sua formação construída no âmbito social, a qual resulta em regras do que é aceito ou negado por seus moradores, sendo esta identidade tecida conforme os fatos ocorridos na história. O AL4 descreve sobre esta organização que julga diferenciada das cidades, expressando que, em situações de violência, “não precisa de conselho, polícia, juiz, as pessoas se reúnem e tentam resolver” (AL4, 2020). Essa fala é a visão de que a própria comunidade têm condições para mediar seus conflitos, sem precisar da interferência de agentes externos ou instituições para tal fim, ideal consoante com a JR, pois aposta na possibilidade das próprias comunidades criarem mecanismos para resolução de seus conflitos, sem precisar judicializá-los.

Vale lembrar que as comunidades Faxinais se formam a partir de identidade territorial que identifica este grupo social, da ligação com a própria natureza e com a organização desse espaço: “nosso tempo é do nosso controle, conforme a época, nosso trabalho tem relação com as épocas de plantar e colheita, não somos assalariados, regulamos mais nossa vida” (AL6, 2020). Outro relato que demonstra esta percepção: “Aqui quando mexe com um mexe com a família, quem nasce aqui, não faz certas coisas pelos costumes como for criação, existe aqui algumas encrucas pelas cercas, uns querem outros não, tem quem quer que faxinal continue e outros não” (AL4, 2020).

Segundo Chang (1985) e Nerone (2000), os Faxinais teriam um processo de lutas internas, seja pela sua desagregação ou organização física, que equivale aos sistemas de produção e organização do cercamento comum. Estudos destas mesmas autoras remetem ao território e sua

constituição como suportes a uma organização econômica e simbólica, levando os sujeitos a traços estruturais que os identificam e remetem à pertença.

Assim, a diferença comunitária desse sistema tradicional com especificidade cultural repercute na forma como entendem conflito e violência. A compreensão acerca da violência relacionada aos alunos de comunidades de alicerces históricos e econômicos de organização Faxinal é produto de múltiplas interações, ressaltando que “transformar e a recriar o seu mundo social e natural, o fenômeno da pluriatividade como uma forma alternativa de explorar a agricultura e, em consequência, como uma possibilidade de reelaboração de identidades sociais” (CARNEIRO, 1998, p.75).

Sendo assim, essa categoria evidencia que os processos de violência persistem em todos os contextos, porém o seu manejo se torna diferenciado, quanto a seu grau, intensidade e frequência. É possível perceber, a partir dos relatos supracitados, que há consonâncias e também divergências acerca da percepção sobre conflito e violência entre os professores e alunos. Para os professores, o processo de violência é algo quase inexistente, haja visto que se compreende, majoritariamente, a violência de forma física, como: as brigas, agressões e conflitos, desconsiderando outras formas mais sutis e simbólicas de violência, cabe refletir aqui sobre o que se considera violência para os profissionais. Por outro lado, para os alunos, os processos de violência persistem e atuam em todos os espaços, apenas se manifestam de diferentes formas. Expõem ainda, as relações de poder/hierarquias como processos de violência, pelas intimidações e relações simbólicas que influenciam na sua saúde e rendimento escolar.

### **“É para se ter um espaço de se conhecer melhor, compartilhar as coisas para as pessoas”: Experiências com a Justiça Restaurativa.**

Essa segunda categoria abrange as experiências com a JR e se desdobra em subcategorias, com vistas a analisar os efeitos das práticas restaurativas no ambiente escolar,

A perspectiva da JR foi adotada por este Colégio a partir de 2015, através de uma formação inicial com foco na JR, proveniente de parceria com o Ministério Público do Município de Rebouças, que juntamente com o Conselho da Comunidade capacitaram profissionais sobre a lógica restaurativa na busca de ampliar as práticas sobre os temas. Essa capacitação inicial, desencadeou o interesse da equipe gestora e dos professores, para que ocorressem atividades com temas Restaurativos nas semanas pedagógicas de fevereiro (com duração de três dias, em média) e a nas semana pedagógica de julho (dois dias, em média), de 2015 até 2021 (perdurando até as atividades remotas). Quanto ao número médio de atividades restaurativas documentadas com os alunos e professores (Círculos Restaurativos e Mediações), foram realizados, em média, cinco atividades por mês com os alunos e professores (Dados coletados no caderno registro e Ata do Colégio)

O colégio participante do estudo organiza e disponibiliza os círculos, conforme sua frequência e tema, em momentos de formação, com escolha formulada para o coletivo escolar. Além disso, os círculos e mediações são formulados a partir da identificação de conflitos ou emergência de problemas percebidos pela equipe diretiva/pedagógica, professores, alunos e membros da comunidade.

A observação do caderno de registro e da ata do colégio demonstram que as atividades restaurativas estão incorporadas ao cotidiano do colégio. Efetivando as práticas da JR, repercutindo-as nas relações e organização escolar.

### **JR e formação pessoal**

Com relação aos profissionais entrevistados, seus relatos remetem ao desenvolvimento pessoal e autoconhecimento, considerando os círculos como um momento de repensar a prática e os aspectos pessoais, os quais podem interferir no profissional e na saúde.

Fizemos um círculo e que eu lembro o tema que era construir um mundo melhor, assim ali comecei a me reerguer desse problema da depressão, que estava ligado ao problema pessoal. Minha filha teve um problema na escola, isso me afetou muito (...) A partir do círculo eu procurei terapeuta e psiquiatra, e percebi que todo mundo tem seus desafios, percebi que pode se dar a volta por cima, resolver seus conflitos seja no trabalho ou na família dar a volta por cima (PROF3, 2020).

A capacitação é um instrumento que perpassa as formações apenas como subsídios teóricos, nesse caso, pensado concomitantemente à formação pessoal, que interfere na produção de saúde/adoecimento, relacionados aos múltiplos aspectos da vida e do trabalho. Assim, a JR proporciona reelaborações para questões pessoais, os círculos restaurativos podem ser espaços para que os trabalhadores reavaliem sua vida profissional, o que aponta para uma inter-relação com aspectos da vida pessoal do trabalhador. Cabe também mencionar que o colégio participante do estudo estrutura a escolha dos temas dos círculos nas capacitações e no decorrer do trabalho, a partir do manejo de situações percebidas pela equipe diretiva/pedagógica, professores, alunos e membros da comunidade. Assim, os efeitos da prática no trabalho em equipe, no entendimento das relações profissionais e de produção de saúde, repercutem no trabalho.

Essa tentativa de planejamento dos círculos leva a pensar as demandas do grupo na construção de um trabalho que continuamente se processa, aproveitando-se de um movimento de contradição e desordem. Bleger (1984) indica que o trabalho em instituições precisa perpassar do caráter individual para o social. Dessa forma, o grupo passa a elencar os elementos de pertença, sendo a instituição fundamental para a regulação social, a qual media às relações do indivíduo com a sociedade:

Diferente já na resolução de problemas, repensas a situação, que eu veja que não é assim; mesmo com minha razão, que eu olhasse os alunos com outros olhos, eu torcesse para que quando os alunos saíssem da escola, tivessem aquilo como aprendizado, que eles não repetissem, que saíssem da escola como pessoas de bem (PROF1, 2021).

O sentimento de pertença e interação é fundamental para o trabalho em grupo, refletindo no sistema de cooperação e enfrentamento das contradições:

Eu realmente me emocionei, me transformei naquele círculo, por ser adulto tem diferença entre os professores, sabe a gente tem diferença entre a gente, mas você não chega na pessoa, com o procedimento eu pensei nos meus defeitos, pois a gente julga muito o outro sem dar oportunidade (PROF5, 2020).

Nesse contexto, incluem-se os relatos sobre os círculos restaurativos, considerado como a, “mais completa das práticas restaurativas porque ele possibilita o encontro entre todas as pessoas envolvidas em um conflito, além do facilitador e demais interessados, tais como familiares e pessoas da comunidade” (CONSELHO DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014, p. 49). Vale refletir que a visão acerca das práticas restaurativas, enquanto formação pessoal, evidencia no olhar dos professores um encantamento, especialmente ao relatarem experiências entre pares, quando envolve seus assuntos pessoais, como um espaço de trocas:

Os efeitos desta prática, pelo menos no momento em que eu os vivi, sempre foram muito satisfatórios. Ultrapassando a mera relação conteúdo e prática entre aluno e professor, claro que nas capacitações são mais tranquilos, pois os temas são de autoconhecimento, pra mim, estes momentos transcenderam, dando um sentido novo à prática, como se professor e aluno pudessem ter um instante, em que se veem apenas como duas almas em evolução, cada uma vivendo os seus próprios conflitos (PROF2, 2020).

Em contraponto, no relato dos círculos com os alunos, em que há certas mudanças nos manejos de trabalho ou em situações de questionamentos do trabalho profissional, fica claro a dificuldade de realização dos círculos fora da relação com os pares, sobretudo para resolver conflitos entre professores e alunos: “O círculo com os alunos é mais tranquilo, é bom para conhecer os colegas. Os dois lados colocam os pontos, se queremos ter paz, porque gerar outros problemas, já com o professor as vezes se torna difícil” (AL4, 2020).

Nesse caso, demonstra-se um desconforto nos relatos dos profissionais quando se refere ao rompimento de relações tradicionais e a aceitação positiva dos círculos realizados nas capacitações, esse movimento transversal quebra um parâmetro instituído, que encontra barreiras e resistência na sua superação para um movimento instituinte.

## **JR e formação profissional**

Esta subcategoria versa sobre os efeitos da JR para a formação profissional, ampliando a capacidade de mediação de pequenos conflitos no cotidiano, envolvendo a possibilidade de procedimentos educativos de convivência, ampliação de capacidades de cooperação e aprendizado, os quais resultam em ampliar aptidões e potencialidades criativas e aprendizado. Para este objetivo abrangente são necessárias habilidades que ofereçam ferramentas para situações diversas, que deem aportes para ampliar o rendimento dos alunos, sensação de segurança, diminuindo as taxas de evasão e repetência.

Os profissionais apontam que as ferramentas da JR são instrumentos (recursos) a serem considerados para prevenção da violência escolar, evitando que conflitos repercutam em ações contínuas e solidificadas de violências, como a agressão física: “A JR é eficiente para a prevenção da violência, evitar ela, se tiver acontecendo, encontrar um ponto que resolva, fazer pensar além do problema” (PROF1, 2020).

As situações conflituosas, sob esse pensamento, emergem como possibilidade de aprendizado, e as situações contraditórias são como frutos naturais das relações, tornando-se necessárias como parte do progresso e crescimento social, propulsor de mudanças, produto propulsor de vida, assim, como de renovação (CHRISPINO, 2007). Essa visão é importante para o processo educativo, trazendo a questão dos conflitos como algo que faz parte da vida, diferente das concepções que tomam o conflito como algo inesperado ou a ser evitado. Ao reintegrar a passagem do Bleger (1984) é possível compreender que um estabelecimento institucional para ser saudável não é aquele que nega ou não apresenta conflitos, mas aquele que, em apresentando conflitos, tem condições e ferramentas para abordá-los.

Durante a formação profissional se aprende com a teoria e o fazer cotidiano, fato que dá suporte, como uma caixa de ferramentas, do qual, o trabalhador observa e trabalha escolhendo a ferramenta adequada a cada situação: “Pensamos no trabalho de forma diferente, atrás de um aluno rebelde, de um professor de mau-humor, existe uma história” (PROF6, 2020).

Os profissionais destacam a relação profissional, o clima favorável ao aprendizado e o desempenho acadêmico do aluno, para garantir o aprendizado: “Nas minhas turmas em particular, houve melhorias no rendimento da turma, visto que passaram a receber com bons olhos as propostas vindas da professora em relação a conteúdos e trabalhos” (PROF2, 2020).

Dessa forma, é possível perceber que os círculos ajudam o professor que não pertence ao sistema Faxinal a entender certas peculiaridades locais que vão influenciar nos processos de convivência, pois o pensar urbano está presente nas relações, na mídia e outros espaços. O modo de vida urbanizado muitas vezes não tem significado para estes alunos, pois seus modos de vida possuem outras prioridades: “As vezes no círculo o professor passa a nos conhecer melhor, porque ele não conhece, pensa de acordo com a cabeça dele, que é diferente da nossa” (AL4, 2020).

Com os círculos a gente conversa e entende o outro, cada situação é diferente, olhar para este aluno muda. Ainda mais a maneira como se estrutura é diferente, o objeto da palavra evita bate bocas, todos são colocados no mesmo nível, em alguns momentos os professores que não conhecem a prática ficam com receio (PROF6, 2020).

Cabe aqui a partir de uma situação em que a equipe gestora buscava uma bolsa de estudos, em uma faculdade a distância para uma aluna que sofria violência. Em uma mediação a aluna disse que sua necessidade era buscar financiamento para comprar duas vacas. O relato faz retomar as relações de tensões descritas por Campigoto (2016) provocadas pelo profissional que não concebe a cultura e olhar educacional faxinalense.

Nesta categoria, evidenciou-se a importância dos círculos para o desenvolvimento de diferentes habilidades que repercutem no ambiente escolar e outros contextos, tais habilidades envolvem cooperação, pertencimento, manejos à violência, podendo ser propulsoras de aprendizados diversos. Dessa maneira, os círculos são compreendidos pelos professores como uma possibilidade do reconhecimento social de o que é ser morador de Faxinal, haja visto que pelo diálogo se constrói formas de reconhecer a situação, de como ela se diferencia conforme o contexto.

### **A JR entre a hierarquização e a transversalização de posições**

Dentre os benefícios elencados em relação aos procedimentos da JR no ambiente escolar esta a transversalização de posições entre alunos, equipe diretiva, professores. Enquanto a verticalidade remete a um modo hierarquizado das relações e a horizontalidade remete a certa homogeneização das relações, a proposta da transversalidade é ampliar os graus de participação, comunicação e decisão entre diferentes grupos. As técnicas da JR foram apontadas como possibilidades de estimular a interação e a participação coletiva em eventos decisórios. Fato que estimula a circulação de papéis no contexto escolar, em que o círculo promove uma inversão e troca de lugares, no sentido de uma construção de consensos menos verticais ou hierárquicos. Pensar na transversalização de processos colaborativos é essencial, considerando-se o cenário nacional das políticas educacionais de estímulo das escolas cívico-militares, as quais, pretendem gerir os conflitos a partir de hierarquias verticais, regras e tomada de decisões sem a participação dos diversos grupos e posições que compõe a comunidade escolar.

No que tange à sala de aula, que antes parecia apresentar uma estrutura mais rígida, agora passa a promover a oportunidade de circulação de lugares e posições, concebendo a promoção de relações mais transversais que amplia o grau da comunicação entre todos. Assim, esta transversalização de papéis é entendida pelos alunos como espaço de confiança e cuidado:

A gente pegou uma segurança com os círculos, a gente achava que na escola tinha dois grupos os dos professores e da direção contra o grupo dos alunos. A gente tem que aprender a lidar com as coisas lá fora ninguém vai mediar as coisas, muitas pessoas difíceis vão parecer (AL1; AL2, 2020).

As percepções dos profissionais demonstram que os círculos proporcionam pensar nos fatos ocorridos com manejos diferentes dos praticados no cotidiano escolar: “Diferente da sala de aula com um certo nivelamento, todo mundo consegue se olhar, analisar, todos têm direito à fala, diferente da sala de aula onde existe uma certa hierarquia, o discurso tem um domínio do professor” (PROF4, 2020). Os círculos também oferecem um repensar o dia-a-dia escolar, pois ele traz aos envolvidos: “A oportunidade de falar e de serem ouvidos, de forma justa e imparcial” (PROF5, 2020). Este último, relaciona a lógica restaurativa à produção de novas abordagens de vínculos, pois quando a proposta se efetiva, transforma a escola em um local de segurança emocional e convivência.

Outra nuance percebida na pesquisa é que os profissionais relatam dificuldades dos envolvidos para uma resolução de problemas, especialmente em relação à adaptação, pois a técnica sofre atravessamentos de uma lógica hierárquica, historicamente constituída, embora, nas

entrevistas, demonstram aceitação aos procedimentos: “Todos são colocados no mesmo nível, em alguns momentos os professores que não conhecem a prática ficam com receio” (PROF6, 2020). Muito embora os profissionais tenham aceitado participar dos círculos, ainda evidenciam uma resistência de romper as hierarquias, engendradas nas formas tradicionais de gestão.

Tal apreensão se interliga às expressões dos alunos sobre as experiências dos círculos restaurativos, evidentes nas exposições de cinco entre os participantes, os entrevistados referenciam o poder como um fator que dificulta a circulação da palavra “de forma igualitária”, de resolver os problemas de forma menos vertical.

A perspectiva do empoderamento e da possibilidade de participação nas tomadas de decisão traz também angústia e ansiedade, pois desloca alunos e professores das posições instituídas: “Foi meio estranho, pois pensei que a diretora iria achar uma solução, porém ficou para o grupo, foi muito complicado. No primeiro círculo não resolveu, porém, tivemos conversas com a diretora e a professora também, depois fizemos um círculo que ajudou a resolver” (AL4, 2020) e “Como é conduzido, é uma forma bastante interessante, que faz as pessoas se envolverem, as pessoas se entendem, acolhem os problemas, as coisas dos outros” (PROF3, 2020).

Em contraponto desta visão elencada pelos profissionais entrevistados, no grupo focal, o relato de AL1 demonstra que existem dificuldades em algumas atividades circulares, especialmente relacionada a como esse profissional é questionado sobre seu trabalho ou conduta, demonstrando dificuldade de romper a hierarquia tradicional, também questiona uma certa lógica de detentor do saber, de quem tem *status* de ensinar e aprender, expostas na fala: “O círculo foi tenso, evitou brigas durante a atividade. Evita bater boca. Nós quando fizemos respeitamos as regras a professora não queria respeitar. Eu saí desacreditada do círculo parecia que a professora ficou mais agressiva” (AL1, 2020).

Nesse sentido, percebe-se que quando as práticas remetem à resolução de conflitos, sobretudo envolvendo questões tradicionais como autoridade, hierarquia e avaliação metodológica, apesar de estes profissionais demonstrarem reconhecer os efeitos positivos da prática restaurativa, ainda se questionam acerca do rompimento das hierarquias.

Essas concepções, antes descritas sob estranheza em conceber as decisões de forma circular pelos professores, passam a servir como parâmetros diferentes dos tradicionais, os quais norteiam as relações e aparecem nos relatos dos alunos, demonstrando que interferem nas relações. Assim, estes conflitos revelam dificuldades de desmitificar padrões de uma escola tradicional, muito ligada à hierarquia, construída na história institucional da educação sobre parâmetros de formação, gerenciamento e representações sobre autoridade.

A escolarização, sob essa lógica, é vista como campo fundamental para romper paradigmas tradicionais, pois além da formação acadêmica, possibilita aos envolvidos ensinar os valores fundamentais, respeito aos direitos humanos, coletivismo, personalidade, aptidões, participação ativa, atividades de pertencimento (BRASIL, 2009).

A própria configuração escolar reflete muito essa forma de organização, em que uns falam e outros escutam, organização na qual a violência pode ser uma estratégia que marca relações de poder, materializando-se em papéis marcados de autoridade nos estabelecimentos escolares. Essa transição de papéis fomenta pensar na importância em romper momentos sobrecarregados de conteúdos rotineiros e questões burocráticas da educação, em prol de discutir as relações entre os membros, em uma configuração muito diferente da praticada tradicionalmente: “Diferente da sala de aula onde existe uma certa hierarquia, o discurso tem um domínio do professor” (PROF1, 2020). Este romper paradigmas injustos configura-se nas instituições, “por meio de suas regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas, reproduzindo as estruturas sociais injustas” (MINAYO, 2010, p. 33).

Outra característica abordada pelos alunos está ligada às suas dificuldades em gerenciar os problemas/demandas nas premissas da JR, seus relatos podem estar ligados aos aprendizados escolares e à própria forma de educação familiar, que se estruturaram sobre alicerces de um terceiro, ou seja, um adulto sempre vai intervir ou decidir em momentos conflituosos. Percebe-se, assim, que

a submissão é algo muito valorizado em alguns contextos: “Foi meio estranho, pois pensei que a diretora iria achar uma solução” (AL4, 2020), retoma muito essa posição de alguém decidir para o jovem, desconsiderando muitas vezes sua opinião. Arendt (2009) destaca que a construção da justiça está interligada ao rompimento das vozes dominantes e com a circulação mais igualitária da palavra, a qual empodera e constrói relações que produzem justiça.

Os círculos de formação tornam-se um momento de acolhimento, especialmente a suas demandas pessoais: “Os círculos ajudaram porque antes fazia Ata, levava para direção, tinha que tomar outras medidas que causavam ainda mais conflito. Hoje eu vejo que eles amadureceram, na conversa, no comprometimento” (PROF3, 2020)

Em igual compreensão evidencia-se pelos participantes que o próprio objeto da palavra é um exemplo de mecanismos que pode desencadear a sensação desta tão esperada responsabilização, em que cada um tem sua vez de voz, mas também devem assumir sua responsabilidade:

O círculo é interessante porque é uma forma organizada, possui o instrumento da fala, que organiza, a gente senta de forma igual, diferente da sala de aula com um certo nivelamento, todo mundo consegue se olhar, analisar, todo mundo tem direito a fala, diferente da sala de aula onde existe uma certa hierarquia, o discurso tem um domínio do professor (PROF1, 2020).

Os relatos demonstram os pensamentos e as dificuldades dos profissionais da educação em gerir os conflitos sem algumas tradicionais sanções como o registro Ata, convocações para as famílias tratarem questões de mau comportamento de seus filhos, suspensões, boletins de ocorrência, processos administrativos e judiciais, contudo, é fundamental perceber que há um movimento de aceitação das práticas pelos profissionais. Ressalta-se que a aceitação do profissional em participar de abordagens restaurativas, já demonstra uma ruptura com o sistema tradicional de gerenciamento dos conflitos. Este movimento de pensar restaurativo é uma construção cultural, a qual pode tornar-se parâmetro de como o profissional observa as relações e as desordens, uma lógica que progressivamente se torna prática, com reflexão constante e movimentos de construção.

Para os alunos, evidencia-se a dificuldades quanto à tomada de decisão, fato que durante seu processo educativo é uma prática menos comum, com temor a represálias, especialmente a momentos em que os professores apresentavam resistência às práticas, porém, os alunos consideram a prática relevante. Repetidamente a categoria demonstra a predileção das atividades da JR entre os iguais, com um conforto em abordar os temas.

## **JR com os alunos e Escola Restaurativas**

Esta subcategoria demonstra como os círculos operam para além do trabalho entre pares, professor-professor, aluno-aluno. Os relatos dos professores demonstram que os círculos de resolução de problemas são momentos de interação entre alunos e profissionais, de modo que se possa chegar a soluções coletivas sobre determinada problemática, direcionando momentos de construção de relações, aprendizados de habilidades sociais e para o próprio conteúdo. Sendo assim, a visão dos participantes da pesquisa sobre os círculos na resolução de problemas é que desencadeia alguns momentos que perpassam os conteúdos propostos.

Há alguns relatos, especialmente dos alunos, em que eles expõem suas experiências sobre estudar em uma escola de premissas da JR, denominadas também por alguns autores: Santos; Gomide (2014), Pelizzoli (2016), Dias (2019), relatam manejos para a violência a partir de técnicas como os Círculos Restaurativos com eficácia especialmente para reconfiguração interpessoal, considerando um olhar participativo nos processos de decisão, na constante busca para que o conflito não se transforme em violência, em escolas restaurativas, isto é, utilizam esta perspectiva teórica no manejo das relações, sendo processos de violência ou não. Assim, um pensar restaurativo

para as escolas restaurativas é relevante, em um contexto de vários questionamentos e incertezas, dentre as quais, inclui-se a militarização das mesmas e se discute a desmilitarização da própria polícia, com uma inversão de movimentos.

Nos excertos, professores e alunos expressam seus entendimentos sobre o tema da violência e conflitos no contexto educacional, neste colégio de Faxinal. Os profissionais demonstram em seus relatos marcos diferenciais do colégio pesquisado, em relação a outros estabelecimentos escolares em que trabalham ou já trabalharam. Essas peculiaridades envolvem comportamentos, ações e manejos que o jovem faxinalense tem em relação às situações de conflito e violência, muito atravessado por características do que é ser faxinalense, que perpassam questões de desintegração ou manutenção do sistema (disputas sobre os cercamentos da área de uso comum).

O engajamento e empoderamento são pilares fundamentais das escolas restaurativas, no que lhe concerne, envolve a participação no processo decisório para efetivação dos compromissos firmados (NUNES, 2016). Essa concepção é exposta por professores e alunos como uma oportunidade de se aproveitar de momentos de conflito para mediar aprendizagens, esses benefícios são apresentados pelos participantes: “Oportunidade de que sejam expostos os pontos de vista mútuo, permite que seja construída uma nova prática, de maneira leve e justa, para que o processo consensual ocorra em paz (PROF2, 2020).

Outra exposição importante sobre o tema se faz presente na fala de AL1, o qual descreve que o diálogo soluciona 90% dos casos: “Conversa tem que existir sempre você tem que estar disposta pra resolver, isso tem haver com jeito da pessoa, cada um tem uma forma alguns são mais duros e outros são mais tranquilos” (AL1, 2020).

Agressões físicas são consideradas, pelos participantes, como algo relacionado ao passado, sobretudo aos profissionais com maiores anos de atuação nesta instituição escolar: “Eu tinha lá na escola em média três brigas por semana, coisa de ir pra delegacia, muitos alunos iam bêbados pra escola” (PROF5, 2020).

Na percepção destes trabalhadores ocorre uma transformação nos processos de violência, que pode estar relacionado às práticas restaurativas:

Era complicado trabalhar lá a noite, cansei de tirar a força alunos da sala de aula para a professora trabalhar (...) mudou e muito a escola hoje (...)com tantos anos de trabalho percebo cada vez mais forte a necessidade de trabalho com os profissionais e comunidades escolares manejos diferenciados de violência/ conflitos (PROF5, 2020).

Entretanto, é necessário um trabalho de construção com estes profissionais, na busca de práticas alternativas que estimulem um dos princípios fundamentais da JR, a informalidade que busca resolver os problemas sem a necessidade de rituais solenes ou burocracias demasiadas, esta liderança partilhada promove igualdade (PRANIS, 2010).

### **Modelo restaurativo e modelo retributivo: tensões frente ao avanço das propostas Cívico-Militares**

A discussão sobre a implementação do instrumental teórico-metodológico da JR, ressaltando princípios democrático-participativos, torna-se ainda mais relevante no cenário atual, onde tem sido observado estímulo às escolas cívico-militares.

O estímulo ao modelo cívico-militar pode ser observada através de alguns decretos, dentre eles: Decreto Federal nº 10.004 de 5/9/2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019), pela Lei Estadual 20.338, que institui o Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná para instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica, o qual prevê, a partir de 2020, 199 escolas cuja gestão passa a ser compartilhada entre gestores civis e militares (PARANÁ, 2020).

Neste modelo educativo, um civil cuida da parte pedagógica e um militar trata de questões como disciplina e hierarquia. Em análise sobre a militarização das escolas no Brasil, estudos,

como de Alves e Toschi (2019), Benevides e Soares (2017), Mendonça (2019) demonstram um modelo educacional que preconiza a disciplina e homogeneização de comportamentos, imposição de regras, buscando resultados sem ter um projeto político pedagógico que considere a população atendida e metodologias de aprendizado.

Assim, as características dessas escolas aproximam a lógica militar da lógica retributiva, nas quais se observa a interferência policial, atribuindo “penas” como advertência, sob o argumento de que uma gestão rígida colocaria as escolas nos ‘trilhos’. Esses argumentos são respaldados por índices de aprendizagens satisfatórios, mas que não consideram a forma de seleção e exclusão dos alunos nas escolas militares tradicionais.

Em reportagens, encontram-se relatos de familiares de estudantes sobre possíveis condutas imoderadas de policiais nas escolas, expondo abusos por parte desses agentes, como utilização de termos pejorativos para tratar os estudantes como “marginais”, “pebas”, “vagabundos” (MENDONÇA, 2019, p. 603).

A partir dos círculos desenvolvem-se parâmetros primordiais da JR como a responsabilidade e participação de todos (PRANIS, 2010). As habilidades relatadas aparecem nos discursos de alguns alunos como processo de aprendizado colaborativos e desenvolvimento de habilidades de olhar as diferenças: “Aprendi a ter mais paciência, experiência nova, cada um falou dos seus motivos e história, não houve julgamentos, até entendi que o que meus colegas faziam, não era por mal, eles achavam ‘zuação’ sem importância” (AL2, 2020).

A JR não se apresenta como uma nova prática, mais sim uma forma diferente de pensar o conflito e a violência, desenvolvendo seu princípio de consensualidade, para que futuros atos como o corrido não voltem a acontecer. Segundo Zehr (2008, p. 223) “A tentativa de conseguir isso em ambos os níveis pessoal e social pode fornecer um guarda-chuva unificador para a nossa resposta ao crime”. Em convergência com esta passagem, um dos participantes afirma que “Uma visão de prevenção da violência, de evitá-la; e se tiver acontecendo, encontrar um ponto que resolva, fazer pensar além do problema, pensar ‘de fora da caneca’ o problema, como se estivesse fora, para eles mesmos resolverem, não alguém resolver o problema” (PROF1, 2020).

Sendo assim, é possível perceber nos relatos a preocupação de resolução de conflitos sob as premissas da JR para além da escola, ou seja, no convívio social. Isso é demonstrado em exposições como: “Resolução de problemas, repensas a situação, que eu veja que não é assim; mesmo com minha razão, que eu olhasse os alunos com outros olhos, eu torcesse para que quando os alunos saíssem da escola, tivessem aquilo como aprendizado, que eles não repetissem que saíssem da escola como pessoas de bem” (PROF1, 2020).

Essa perspectiva em conceber o estabelecimento de ensino pesquisado como escola restaurativa é de grande relevância neste contexto de militarização das escolas paranaense, cuja lógica é de combate à violência de forma a evitar que conflitos ocorram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir e operar sobre a JR abre possibilidades para implantar uma cultura restaurativa no ambiente escolar, considerando práticas inovadoras que concebem a violência/conflito como oportunidade de aprendizados. Este estudo aponta reflexões sobre as políticas públicas, as quais estruturam programas de capacitações, como também para abordagens que estimulem a corresponsabilidade no ambiente escolar, de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao processo de conflito e violência, ficou evidente uma diferença na compreensão dos professores em relação aos alunos. Enquanto os professores enfatizam as formas de violência física, os alunos colocam maior ênfase sobre as violências simbólicas, indicando a necessidade de ampliação da compreensão sobre as diversas formas de violência e seus impactos. Também foi evidenciado que as expressões das situações de conflito e violência são permeadas pelas ruralidades que se apresentam no sistema Faxinal, constituída pelo sistema de valores, pertença, relações territoriais e culturais.

Sobre a utilização da JR, conclui-se que esta abordagem proporciona ferramentas potentes para o manejo de situações de conflito, além da formação pessoal e profissional. A proposta de fazer circular a palavra e de construir encaminhamentos conjuntos para os problemas é ainda desafiadora, deslocando os atores institucionais dos lugares instituídos.

O estudo possibilita pensar o movimento político atual de incentivo, tanto econômico quanto por divulgações midiáticas, para a transição das escolas “normais”, para as escolas de modelo educacional cívico militares. Revestida sob o manto de melhorias relacionadas ao desempenho, segurança, infraestrutura, etc., do ambiente escolar, o modelo cívico militar sugere como norma de funcionalidade questões de regra e obediência, como formas de resolução de problemas. Logo, o modelo cívico militar, aproximando-se do modelo retributivo, destoa da organização escolar cuja a abordagem é a da JR.

Dessa maneira, afirmamos a necessidade de adoção de modelos que não neguem os conflitos, nem os considerem disfuncionais por si só, mas sim como fazendo parte das dinâmicas comunitárias e escolares, necessitando de ferramentas para serem abordadas e trabalhadas, a fim de promover crescimento. Além disso, buscando prevenir e intervir sobre as situações de violência, de forma corresponsável.

Cabe, ainda, pensar neste modelo de escola restaurativa apresentada como uma lógica que opera sobre as pessoas e comunidades na tomada de decisões, onde a democracia e autonomia são as bases da convivência.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO no Brasil.

ALVES, M. F; TOSCHI, M. S. *A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil*. RBPAAE, 2019.

ARAÚJO, Ana Paula. *Justiça Restaurativa na Escola: perspectiva pacificadora?* Porto Alegre: PUCRS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2010. Disponível em: . Acesso em: 12 abr. 2020

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Trad. André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BENEVIDES, A. A; SOARES, R.B. Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola? *Encontros Universitários da UFC*, Fortaleza, v. 2, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/26127/52872> Acesso em: 8 mai. 2020.

BLEGER, J. *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. Trad. Emilia de O. Diehl. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BONETTI, L. W; PRIOTTO, E. P. Violência escolar: na escola, da escola contra e a escola. *Revista Diálogo Educacional*. [S.l.], v. 9, n. 26, p. 161-179, jul. 2009. ISSN 1981-416X. <<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i26.3700>>.

BOONEN, P. M. *A justiça restaurativa um desafio para educação*. São Paulo, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 10.004 de 5/9/2019*, institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Diário Oficial da União de 6/9/2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10004.htm). Acesso em 28 de nov. de 2020.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. *Normas e princípios das Nações Unidas sobre prevenção ao crime e justiça criminal* / Organização: Secretaria Nacional de Justiça. – Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em 08 de mai. de 2021.

CALDART, R. S. *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. IN: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Cadernos temáticos: educação do campo / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005.

CANDIDO, VALÉRIA BRESSAN. *APLICAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA À MEDIAÇÃO ESCOLAR*. 2020. 172 folhas. Tese( Educaçao) - Universidade Metodista de Sao Paulo, Sao Bernardo do Campo.

CAMPIGOTO, J. A. Regiões, história e conflitos: as práticas de poder em relação às escolas da área rural faxinalense. In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. 2016. UFPR. ISSN: 1808-9690. Disponível em: [http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1466985710\\_ARQUIVO\\_TextocompletoCuritiba.pdf](http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1466985710_ARQUIVO_TextocompletoCuritiba.pdf). Acesso em: 11 de fevereiro de 2021.

CAMPIGOTO, J. A; BONA, A. N. A hermenêutica e a origem dos faxinais. In: REVISTA DE HISTÓRIA REGIONAL. 14 (2): 127-153, Inverno, 2009.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidades: novas identidades em construção. *Revista: Estudos Sociedade e Agricultura*. 53-75. nº11, outubro, 1998. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/135>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

CHANG, M. Y. *Sistema Faxinal – uma Forma de Organização Camponesa em Desagregação no Centro-Sul do Paraná*. Dissertação. UFRJ. Rio de Janeiro, 1985.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, ÁLVARO. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. ISSN 0104-4036. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

DIAS, G. R. U. Gestão escolar e práticas de redução dos conflitos: a justiça restaurativa em questão. Recife, 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

FERNANDES, B. M. *A formação do MST no Brasil*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FIORELLI, J. O; FIORELLI, M. R; JUNIOR, M. J. O. M. *Mediação e Solução de Conflitos: Teoria e Prática*. São Paulo: Atlas, 2008.

FONTANELLA BJB; RICAS J, Turato ER. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2008.v24n1/17-27/pt/#ModalArticles>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

HAN, B.-C. *Topología de la Violencia*. Tradução Paula Kuffer. Barcelona: Herder, 2016.

INFOPEN. Ministério da Justiça. *Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - 2016*. Disponível em: [http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio\\_2016\\_22111.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf). Acesso em: 25 de dez. de 2020.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2015. *Reincidência criminal no Brasil*. Relatório final de atividades da pesquisa sobre reincidência criminal, conforme Acordo de Cooperação Técnica entre o Conselho Nacional de Justiça e o IPEA. Brasília, Ipea.

MASA (Org.). *Boletim informativo Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil – conhecimentos tradicionais e mobilizações políticas: o direito de afirmação da identidade de benzedeadas e benzedores, municípios de Rebouças e São João do Triunfo*. Paraná. n. 1. Manaus: Editora da Universidade Estadual do Amazonas, 2012.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019. Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil, 2019.

MINAYO, M. C. S. *Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal a saúde*. In: NJAINE, Kathie (org). *Impactos da Violência na Saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

MOLINA, M. C; FERNANDES, B. M.; *O campo da educação do campo*. UNESP, São Paulo, 2005.

NERONE, M.M. *Terras de plantar, terras de criar – Sistema Faxinal: Rebouças – 1950-1997*. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista, 2000.

PARANÁ. *LEI N° 15.673 de 11 outubro de 2007*. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-15673-2007-parana-dispoe-que-o-estado-do-parana-reconhece-os-faxinais-e-sua-territorialidade-conforme-especifica>. Acesso em: 18 de junho de 2020.

PARANÁ. *Lei: 2033, de 06 de outubro de 2020*. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20338-2020-parana-institui-o-programa-colegios-civico-militares-no-estado-do-parana-e-da-outras-providencias> Acesso em: 02 de maio de 2020.

PARANÁ. *Decreto Estadual n.º 3446 de 14 de agosto de 1997*. Diário Oficial do Paraná, Curitiba.

\_\_\_\_\_. SEED/PR( Secretária de Educação do Paraná). *Dados de consulta a Escolas*. Disponível em: <http://www.rebfaxinaldosmarmeleiros.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>. Acesso em: 15 de set de 2019.

PEREIRA, J. D. *Ler, escrever e contar: escolas informais do Faxinal dos Marmeleiros entre os anos de 1930 e 1949*. (Mestrado em História ). Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2014.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. Cultura de paz restaurativa. In PELIZZOLI, Marcelo Luiz. (Org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. Recife. Educs 2016, p. 13-46.

PRANIS, K. *Processos Circulares: teoria e prática*. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

SANTOS, M. L dos. GOMIDE, Paula Inez Cunha. *Justiça restaurativa na escola: aplicação e avaliação do programa*. Curitiba: Juruá, 2014.

SANTOS, S. X. dos. *Justiça restaurativa na escola básica de São Paulo: concepções dos professores da região de Brasilândia*. / Sara Xavier dos Santos. 187 f. 2019.

SAHR, C. L. L.; CUNHA, L. A. G. O significado social e ecológico dos faxinais: Reflexões acerca de uma política agrária sustentável para a região da Mata com Araucária no Paraná. *Emancipação*, v. 5, n. 1, p. 89-104, 2005.

SICA, L. *Justiça Restaurativa e Mediação Penal: Um novo modelo da justiça criminal e da gestão do crime*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Caderno de Pesquisa*, n. 104, p. 59-75, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/717>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educ Pesq*, São Paulo, v. 27, n. 1, pág. 87-103, junho de 2001. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>.

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

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Eu, Patricia do Carmo Jele, autor responsável pela submissão do manuscrito intitulado “**A JUSTIÇA RESTAURATIVA EM UM COLÉGIO DO CAMPO EM CONTEXTO FAXINAL**” e todos os coautores que aqui se apresentam, declaramos que “**NÃO POSSUÍMOS**”, CONFLITO DE INTERESSES de ordem: pessoal, comercial, acadêmico, político financeiro no manuscrito.

Declaramos, também, que todas as informações que poderiam levar a um conflito de interesses, já foram requeridas e manifestadas durante o processo de submissão do manuscrito supracitado.

Por verdade, firmo a presente declaração.

DocuSigned by:  
**PATRICIA DO JELE**  
DF8F9FAB7D46426...



---

Patricia do Carmo Jele

---

Gustavo Zambernedetti

Irati, 03 de agosto de 2021

## DESCRIÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Os autores abaixo relacionados participaram efetivamente na elaboração do manuscrito "A JUSTIÇA RESTAURATIVA EM UM COLÉGIO DO CAMPO EM CONTEXTO FAXINAL". Segue abaixo, a descrição sobre as especificidades em cada etapa para plataforma *SciELO Preprints*.

### 1. Primeiro autor: Patricia do Carmo Jele

É responsável pela concepção do projeto de pesquisa, definição meto dógica, produção e análise de dados, assim como da redação e submissão do artigo.

### 2. Segundo autor: Gustavo Zambernedetti

Orientador da pesquisa (mestrado) que subsidiou a formulação do artigo. Participou da concepção do artigo, com contribuições para a organização e produção textual, metodologia e acréscimo de partes significativas das análises.

Por verdade, firmo a presente declaração.

DocuSigned by:  
**PATRICIA DO JELE**  
DF8F9FAB7D46426...



---

Patricia do Carmo Jele

---

Gustavo Zambernedetti

Irati, 03 de agosto de 2021



## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.