**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**MARCOS VICENTE MARÇAL**

# MEMÓRIAS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO NO PROJETO "NA ESCOLA, COM RESPEITO" (2018 – 2022): UMA PRÁTIVA EDUCATIVA EM DIREITOS HUMANOS

**JOÃO PESSOA**
**2024**

MARCOS VICENTE MARÇAL

# MEMÓRIAS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO NO PROJETO "NA ESCOLA, COM RESPEITO" (2018 – 2022): UMA PRÁTICA EDUCATIVA EM DIREITOS HUMANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas/PPGDH, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

JOÃO PESSOA

2024

**Catalogação na publicação**
**Seção de Catalogação e Classificação**

M313m Marçal, Marcos Vicente.
Memórias da justiça restaurativa na educação no Projeto "Na escola, com respeito" (2018-2022) : uma prática educativa em direitos humanos / Marcos Vicente Marçal. - João Pessoa, 2024.
330 f. : il.

Orientação: Maria Elizete Guimarães Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação em direitos humanos. 2. Práticas restaurativas - Ambiente escolar. 3. Políticas públicas. 4. Ministério Público Estadual da Paraíba. I. Carvalho, Maria Elizete Guimarães. II. Título.

UFPB/BC CDU 342.7:37(043)

Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita - CRB-15/746

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A) **MARCOS VICENTE MARÇAL** DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB

Aos dezesseis de julho do ano de dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas, por meio de plataforma pública de videoconferência, seguindo os mesmos preceitos da defesa presencial estabelecidos pelo regulamento da UFPB, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Marcos Vicente Marçal,** matrícula 20221017203, intitulada: **"MEMÓRIAS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO NO PROJETO "NA ESCOLA, COM RESPEITO" (2018 – 2022): UMA PRÁTIVA EDUCATIVA EM DIREITOS HUMANOS"**. Estavam presentes os professores doutores: Maria Elizete Guimaraes Carvalho (Orientadora), Fabiana Sena Da Silva (Examinadora externa), Geralda Macedo (Examinadora externa), Grinaura Medeiros De Morais (Examinadora externa) e Patricia Cristina De Aragão (Examinadora externa). O(A) Professor(a) Maria Elizete Guimaraes Carvalho, na qualidade de Presidente, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra a(o) mestrando(a) Marcos Vicente Marçal, para que no prazo de trinta (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pelo(a) mestrando(a), o(a) professor(a) Maria Elizete Guimaraes Carvalho concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o(a) mestrando(a) Marcos Vicente Marçal respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo(a) Orientador(a), que se reuniu secretamente, de forma remota, apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO: Aprovada, acatando as contribuições para a Educação em Direitos Humanos, para a harmonia na escola e para a paz no mundo, devendo ter continuidade e aprofundamento em um posterior curso de Doutorado.
A seguir, o(a) Orientador(a) apresentou o parecer da Banca Examinadora o(a) mestrando(a) Marcos Vicente Marçal, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata.
João Pessoa, 16 de julho de 2024.

Maria Elizete G. Carvalho

Grinaura M. Morais

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO
Data: 30/07/2024 16:42:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Fabiana Sena da Silva

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos vão primeiramente a Deus, por guiar meu caminho até este momento. Nestes últimos dois anos, vivi expectativas dissolvidas e surpresas inesperadas, mas em nenhum momento me senti só. Embora nossos planos fossem um, os planos de Deus foram outros, porém só Ele sabe o que realmente precisamos, e isso nem sempre coincide com o que desejamos ou o que os outros desejam para nós. Já me considero vitorioso por superar todas essas batalhas, sentindo-me mais forte e um pouco mais sábio. As memórias desses dois anos de mestrado em João Pessoa-PB foram de crescimento e amadurecimento. Embora consciente da minha incompletude, estou mais preparado para enfrentar novos desafios. Meu coração e minha mente se enchem de gratidão, perdão, esperança, alívio, paciência, fé e amor.

Sem meus pais, nada do que construí até hoje teria o mesmo significado. Dedico a eles tudo que conquisto. Portanto, dedico este título de mestre e está dissertação a dois agricultores: Maria Rosete Vicente Marçal e João Batista Marçal, meus genitores e criadores amorosos. Eles são as pessoas que honro através do meu trabalho ético e estudo. Sei que não deveria provar nada a ninguém, mas minha busca pela excelência é uma tentativa de mostrar a vocês que sou capaz, que nenhum esforço foi em vão, que nenhum investimento será perdido. Obrigado por serem meus maiores incentivadores. Agradeço à minha mãe, que quando eu ainda era muito pequeno, me ensinava o alfabeto riscando com pedaços de carvão em telhas. Agradeço ao meu pai, que mesmo tendo frequentado pouco a escola, reconhece o valor da educação e sempre desejou o melhor para seus três filhos. Quero que vocês dois, meus pais, sejam felizes e satisfeitos. Dedico todas as minhas vitórias a vocês.

Agradeço profundamente à minha avó Luiza Vicente Monteiro, carinhosamente chamada de vovó Naça. Eu te amo, vovó. Ainda lembro de quando me carregava nos braços, das procissões religiosas e carreatas políticas que frequentávamos. Seu sítio é um refúgio, e qualquer lugar ao seu lado é sempre confortável. Muito obrigado por me amar incondicionalmente e por me apoiar. A senhora é uma mulher batalhadora, sábia, inteligente e curiosa. Quero que conte sempre comigo e espero estar fazendo a senhora feliz.

Quero agradecer às minhas irmãs, Eugênia Vicente Marçal e Edina Vicente Marçal. Duas mulheres de respeito e valor. Durante esses dois anos de mestrado, tive a oportunidade de passar um tempo na casa de minha irmã Eugênia, o que permitiu uma reaproximação física e emocional. Peço desculpas se falhei com você em algum momento, deixando de proteger e apoiar quando você mais precisou. Você é uma mulher muito forte e independente, e toda essa força e ousadia são uma inspiração para mim. Você escolheu seu caminho e o sustenta com

muita garra. Estarei sempre ao seu lado para o que precisar. À minha irmã Edina, agradeço por cuidar de nossos pais enquanto estive longe. Você é muito esperta e tem uma luz própria. Desejo o melhor para você e estou aqui para aconselhar e ajudar, assim como você faz por mim. Desejo muito sucesso para ambas e que possamos resolver qualquer diferença com diálogo, sempre fortalecendo nossos vínculos, que são inquebráveis. Somos irmãos, e nunca as abandonarei.

Agradeço especialmente aos meus amigos, que foram fonte de apoio, respeito e compreensão: Paulo Sergio dos Santos Campelo, Miquéis Eudes Nogueira Rodrigues, Wellington Sousa (Well), André Furtado, Pedro Monteiro, Ival Filho e Valter Lacerda. E também a tantas outras pessoas que passaram pelo meu caminho, todas elas têm seu valor e merecem meu carinho. Entretanto, esses meus amigos estiveram em momento em que eu pude me divertir por mais tempo, me abrir com mais intensidade, viver de forma mais colorida e souberam, diariamente, de minhas batalhas, então confio em vocês e os tenho como marinheiros desse barco em ressaca marítima que é minha vida, mas que venha a bonança pra gente também poder aproveitar um pouco.

Agradeço também aos colegas de mestrado e a todos os professores do programa, especialmente a Michelli Ferrari e Hiago Smanioto, por serem pessoas tão inteligentes e com quem compartilhei momentos de troca de conhecimento e aprendizado. Enfrentamos muitos desafios para concluir este curso, mas cada um foi superado. Agradeço nominalmente à Profª. Dra. Marlene França, coordenadora do PPGDH-UFPB, e à Profª. Dra. Suelídia Calaça, coordenadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, por serem fontes de inspiração e sabedoria. Sou muito grato por tê-las em meu caminho.

Por fim, agradeço à minha orientadora, Profª. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, por me acolher em seu grupo de pesquisa. A senhora me guiou por caminhos mais coerentes e significativos em minha pesquisa, realizando um trabalho brilhante. Agradeço também à banca examinadora, composta pela Profª. Dra. Grinaura Medeiros de Morais e pela Profª. Dra. Fabiana Sena, por suas valiosas contribuições que enriqueceram minha pesquisa.

## RESUMO

O Projeto “Na Escola, com Respeito” é uma iniciativa do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Criança, do Adolescente e da Educação (CAOCAE), do Ministério Público Estadual da Paraíba (MPE-PB) e até 2022 despontou na promoção de um Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar a nível de municípios paraibanos, porém em outros momentos de sua trajetória teve como foco capacitações através da realização de cursos de formação também na temática das práticas restaurativas. O presente estudo tem por escopo analisar as memórias da atuação do Projeto “Na Escola, com Respeito” (2018-2022), considerando a promoção de programas de práticas restaurativas no ambiente escolar, a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Com isso, as memórias desse Projeto estarão dialogando com o campo teórico da Educação em Direitos Humanos, visando refletir sobre suas lutas, lições e inspirações. A metodologia empregada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, com a adoção da história oral temática, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, com a colaboração de professoras que vivenciaram a experiência do curso de formação em 2018, em Patos-PB, e promotoras de justiça que participaram do Projeto. Além das fontes orais, foram usadas fontes documentais. Estudiosos como Zehr (2020a), Evans e Vaandering (2018), Ferreira (2016), Santos (2007), Pollak (1989), Le Goff (2013), Bosi (2023) Zenaide (2014), Candau (2007), dentre outros, apoiaram as discussões e reflexões. Percebe-se que, a inserção de aspectos teóricos e práticos da justiça restaurativa na área da educação tem contribuído para modificar seus próprios pressupostos e conceitos, promovendo novas perspectivas no ambiente escolar. Os estudos sobre a memória a revelam como um meio eficaz de evidenciar a essência dos Direitos Humanos em realidades de lutas por direitos, combate aos esquecimentos e silenciamentos, incentivo a participação ativa e democratização, beneficiando ações conectadas com esses valores, podendo cooperar, dessa forma, com a difusão da cultura de direitos humanos, o que favorece a Educação em Direitos Humanos. Portanto, o estudo de parte da trajetória do Projeto “Na Escola, com Respeito”, com foco na análise de suas memórias, ofereceram subsídios para revelar, perceber e divulgar que as práticas restaurativas fomentadas, os círculos de construção de paz, possuem potencial de integração com a Educação em Direitos Humanos, de modo que comungam valores harmônicos com os Direitos Humanos. Ademais, a proliferação e aceitabilidade desse Projeto, por seus resultados e implicações nos campos político e social, revelam estratégias e experiências de defesa e promoção dos Direitos humanos, aptos ao alinhamento com a Educação em Direitos Humanos, sendo perceptível vinculações que têm como direcionamento despertar e impulsionar o interesse em formações e políticas públicas compatíveis com a cultura de direitos humanos.


**Palavras-chave:** Práticas restaurativas. Cultura de Direitos Humanos. Políticas Públicas. Ministério Público Estadual da Paraíba.

## ABSTRACT

"*Na Escola, com Respeito*" Project is an initiative of *Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Criança, do Adolescente e da Educação (CAOCAE)*, fom *Ministério Público Estadual da Paraíba (MPE-PB)* and by 2022 it emerged in promoting the "*Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar*" environment to cities level in Paraíba, however it focused on performing training courses on the topic of restorative practices too at other times in its trajectory. The scope of this study was to analyze the memories of the work of the "*Na Escola, com Respeito*" Project (2018-2022), considering the promotion of restorative practice programs in the school environment, from Education in Human Rights perspective. With this, the memories of this Project dialogued with the Education in Human Rights theoretical field, aiming to reflect on its struggles, lessons and inspirations. The methodology used in this research was the qualitative approach, with the adoption of thematic oral history, using semi-structured interviews, with the collaboration of teachers who experienced the training course in 2018, in Patos-PB, and justice prosecutors who participated in the Project. In addition to oral sources, documentary sources were used. Scholars such as Zehr (2020a), Evans; Vaandering (2018), Ferreira (2016), Santos (2007), Pollak (1989), Le Goff (2013), Bosi (2023), Zenaide (2014), Candau (2007), among others supported the discussions and reflections. It was understood the inclusion of theoretical and practical aspects of restorative justice in the education field contributed to modify its own assumptions and concepts, promoting new perspectives in the school environment. Studies on memory revealed it as an effective means of highlighting Human Rights essence in realities of struggles for rights, combating forgetfulness and silencing, encouraging active participation and democratization, benefiting actions connected with these values, thus being able to cooperate in the dissemination of Human Rights culture, which favors Education in Human Rights. Therefore, the study of part of the trajectory of "*Na Escola, com Respeito*" Project, focused on the analysis of their memories, offered subsidies to reveal, understand and publicize the promoted restorative practices and the peacebuilding circles have the integration potential to Education in Human Rights, due they share values that are harmonious with Human Rights. Furthermore, the proliferation and acceptability of this Project, due its results and implications in the political and social fields, revealed strategies and experiences for the defense and promotion of Human Rights, which is suitable for alignment with Education in Human Rights, being understood links that aim to awake and boost the interest in training and public policies compatible with human rights culture.



**Keywords:** Restorative practices; Human Righs culture; Public policy; *Ministério Público Estadual da Paraíba.*

## LISTA DE FIGURAS


**Figura 1 –** Fases de crescimento de uma planta desde sua semente..... 48
**Figura 2 –** Passos do encontro vítima-ofensor..... 54
**Figura 3 –** Palestra do curso de formação realizado em Patos-PB, em 2018..... 166
**Figura 4 –** Exposição realizada em Itabaiana-PB, em 2018..... 172
**Figura 5 –** Foto do Seminário de Cultura de Paz e Direitos Humanos, em Cabedelo-PB..... 173
**Figura 6 –** Apresentação da promotora de justiça Ana Raquel, em Queimadas-PB, em 2018 175
**Figura 7 –** Equipe do Projeto "Na Escola, com Respeito" e comissão de Justiça Restaurativa da OAB-PB..... 176
**Figura 8 –** Equipe do Projeto "Na Escola, com Respeito" e representantes políticos da cidade Esperança-PB, em 2019..... 176
**Figura 9 –** Reunião de apresentação do Projeto "Na Escola, com Respeito..... 178
**Figura 10 -** Reunião com representantes da Secretaria de Educação do estado da Paraíba..... 178
**Figura 11 -** Primeira logo do Projeto "Na Escola, com Respeito"..... 179
**Figura 12 -** Logo do Projeto "Na Escola, com Respeito" versão 2020/2021..... 180
**Figura 13 -** Projetos do MPE-PB que concorreram ao "Prêmio CNMP | Edição 2020"..... 181
**Figura 14 -** Reunião entre o Projeto "Na Escola, com Respeito" e representantes de Campina Grande-PB e Lagoa Seca-PB..... 188
**Figura 15 -** Divulgação do webinar "Justiça Restaurativa e o retorno às aulas presenciais"..... 189
**Figura 16 -** Reunião entre o Projeto "Na Escola, com Respeito" e gestores de Bananeiras-PB, Borborema-PB e Serraria-PB..... 190
**Figura 17 -** Reunião do Projeto "Na Escola, com Respeito" e representantes de quatro cidades do Sertão..... 192
**Figura 18 -** Reunião do Projeto "Na Escola, com Respeito" com aproximadamente 150 (cento e cinquenta) secretários de educação municipais da Paraíba. 194
**Figura 19 -** Reunião entre o Projeto "Na Escola, com Respeito" e gestores das cidades de Alagoinha-PB e Mulungu-PB..... 195

**Figura 20 -** Reunião entre uma promotora de justiça e um representando do Conselho Municipal de Educação de São João do Rio do Peixe-PB..... 197

## LISTA DE QUADROS


**Quadro 1 –** Atividades e cursos realizados pelo projeto "Na Escola, com Respeito"..... 152

**Quadro 2 –** Programação final de atividades para Patos-PB/2018..... 165

**Quadro 3 –** Roteiro do círculo "Felicidade"..... 167

**Quadro 4 –** Roteiro do círculo "Código de Ética do Facilitador"..... 168

**Quadro 5 –** Roteiro do círculo "Diversidade"..... 169

**Quadro 6 –** Roteiro do círculo "Escola como Espaço Seguro"..... 170

**Quadro 7 –** Lista de cidades e promotores de justiça que decidiram ao Projeto "Na Escola, com Respeito" versão 2020/2021..... 183

**Quadro 8 –** Lista de cidades e promotores de justiça que decidiram ao Projeto "Na Escola, com Respeito" versão 2020/2021..... 189

**Quadro 9 –** Resultados obtidos pelo Projeto "Na Escola, com Respeito" versão 2020/2021..... 199

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---|---|
| ACP | Ação Civil Pública |
| AJURIS | Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul |
| CAO-CAE | Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Criança, do Adolescente e da Educação |
| CNJ | Conselho Nacional de Justiça |
| CNV | Comunicação Não Violenta |
| CPE/CNMP | Comissão de Planejamento Estratégico do Conselho Nacional do Ministério Público |
| CREAS | Centros de Referência em Assistência Social |
| CRFB/88 | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 |
| EaD | Educação à Distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| JRE | Justiça Restaurativa na Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes Básicas da Educação |
| LGBT+ | Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e mais |
| MPE-PB | Ministério Público Estadual da Paraíba |
| NEJUR | Núcleo Escolar de Justiça Restaurativa |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNEDH | Plano Nacional de Educação em Direitos |
| TAC | Termo de Ajustamento de Conduta |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNCME | União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO ..... 14**

**2 A TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES NA ESCOLA COM A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO E SUAS PRÁTICAS ..... 32**

**2.1 A escola não é uma ilha de paz ..... 32**

**2.2 Construindo uma educação mais justa e uma justiça mais educativa ..... 40**

**2.3 Levando as práticas restaurativas ao ambiente escolar ..... 51**

**3 A MEMÓRIA EM COMPASSO COM OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ..... 64**

**3.1 As memórias na defesa e promoção dos Direitos Humanos ..... 64**

**3.2 Usos da memória na Educação em Direitos Humanos ..... 87**

**4 A RECONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS DO PROJETO "NA ESCOLA, COM RESPEITO" EM SINTONIZAÇÃO COM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ..... 105**

**4. 1 Resquícios da justiça restaurativa na realidade local paraibana: experiências de formação e fomento pelo Projeto "Na Escola, com Respeito" ..... 106**

**4.2 A rememoração das práticas restaurativas no ambiente escolar e seu complemento com a Educação em Direitos Humanos ..... 140**

4.2.1 Conexões entre a Justiça Restaurativa na Educação e a Educação em Direitos Humanos ..... 141

4.2.2 Conexões entre o Projeto "Na Escola, com Respeito" e a Educação em Direitos Humanos ..... 152

4.2.3 Rastros do Projeto "Na Escola, com Respeito" entre 2018 e 2022 ..... 164

**5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ..... 202**

**REFERÊNCIAS ..... 208**

**APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA DO SOCORRO ..... 220**

**APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSANGELA ..... 227**

**APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROMOTORA DE JUSTIÇA JULIANA ..... 241**

**APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A PROMOTORA DE JUSTIÇA ANA RAQUEL ..... 252**

**ANEXO A - PROGRAMAÇÃO FINAL DE ATIVIDADES PARA PATOS-PB/2018 . 260**

**ANEXO B – ROTEIRO DO CÍRCULO "FELICIDADE" ..... 261**

**ANEXO C - ROTEIRO DO CÍRCULO "CÓDIGO DE ÉTICA DO FACILITADOR" ..... 262**

**ANEXO D - ROTEIRO DO CÍRCULO "DIVERSIDADE" ..... 264**

**ANEXO E - ROTEIRO DO CÍRCULO "ESCOLA COMO ESPAÇO SEGURO" ..... 265**

**ANEXO F – NOTA TÉCNICA Nº 3/2018/CAOP/CAE/EDUC ..... 266**

**ANEXO G – PROJETO VERSÃO 2020/2021 ..... 271**

**AnEXO H – PÁGINAS INICIAIS DO PROCEDIMENTO DE GESTÃO ADMINISTRATIVA 001.2020.017362 ..... 281**

**ANEXO I – CRONOGRAMA DO WEBINAR "JUSTIÇA RESTAURATIVA E O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS" ..... 290**

**ANEXO J – RELATÓRIO PARCIAL ..... 291**

**ANEXO K – DOCUMENTO 2022/0001942651 DE 31/10/2022 ..... 296**

**ANEXO L – DOCUMENTO 2023/000030533 DE 12/01/2023 ..... 297**

**ANEXO M – DOCUMENTO 2022/0001942810 DE 31/102022 ..... 299**

**ANEXO N – MINUTA OFERECIDA PELO PROJETO "NA ESCOLA, COM RESPEITO" ..... 300**

**ANEXO O – LEI Nº 5.515/2020, DE 29/11/2020, DE PATOS-PB ..... 306**

**ANEXO P - LEI Nº 1132/2021, DE 02/12/2022, DE MARI-PB ..... 311**

**ANEXO Q – PROPOSTA DE CURSO DE JUSTIÇA RESTAURATIVA ..... 317**

**ANEXO R – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ..... 326**

# 1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, estimado pela sociedade como um dos lugares privilegiados de convívio social, circulação de conhecimentos e instrução, nem sempre é um espaço de quietude, equilíbrio e paz. Ao mesmo tempo em que há convívio na escola, existe também a diversidade de pessoas com suas concepções de mundo, valores e subjetividades, bem como há dinâmicas de movimentação de conhecimentos e ensino que implica trocas, mudanças e resistências. Um espaço de convivência como o das escolas sujeito apenas ao conformismo é distante da realidade, em especial quando é prestada uma educação que entende os conflitos como parte das experiências humanas e o seu potencial para o impulsionamento de aprendizados e práticas.

Assim, a escola, em seu cerne, é um espaço propício de acolhimento, troca de saberes e desenvolvimento da cidadania. Um ambiente no qual a diversidade, de modo ideal, é valorizada e todos têm o direito de aprender e prosperar, porém a realidade escolar muitas vezes contradiz esse imaginário, na medida em que a desigualdade social se infiltra em seus ambientes, gerando exclusões e tolhendo a capacidade de muitos educandos e educadores de cultivarem seu pleno potencial. Portanto, é urgente continuar agindo para transformar o ambiente escolar em um espaço de fato inclusivo, onde todos se experimentem valorizados e tenham oportunidades equitativas.

Nesse sentido, a discriminação negativa na escola, que aparece por meio de diferentes contornos de preconceito, como o racismo, o sexismo, a homofobia etc., tem implicações profundas e duradouras na vida de todos os envolvidos. Raça, gênero, orientação sexual, classe social e outras identidades se entrelaçam, instituindo experiências únicas e desafiadoras para cada indivíduo. Nesse cenário, educandos e educadores, embora sem intencionalidade, podem perpetuar estereótipos e preconceitos, provocando um ambiente escolar excludente e violento. Ademais, ao serem submetidos a um ambiente hostil e excludente muitas crianças, jovens e adultos padecem com danos psicológicos e emocionais, assim como têm suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento comprometidas. Por isso, é basilar que a educação se empenhe na desconstrução de preconceitos e na construção de uma escola mais justa e inclusiva.

Além disso, é necessário considerar que memórias de dor e ressentimento ainda se enraízam em experiências escolares, muitas vezes marcadas nos indivíduos que passaram por momentos de exclusão e preconceito. Embora a escola devesse ser um espaço de respeito aos direitos de todos igualmente, ela pode se tornar, em algumas percepções, em um ambiente onde as violências, a indisciplina e o *bullying* se manifestam de maneira cruel e silenciosa. Observa-

se que cicatrizes e lembranças deixadas por essas experiências podem persistir por uma vida inteira, modelando histórias e impressões de maneira intensa.

Por isso, o compartilhamento de memórias sobre práticas educativas forja a busca por respostas no passado, a partir de preocupações que se destinam a revelar lembranças, discutir experiências e contribuir para a construção de conhecimentos, a fim de extrair lições, inspiração e proporcionar educação. Ponderando sobre essas questões, o presente trabalho debruça-se sobre as memórias das experiências de um projeto dedicado à proliferação de práticas educativas que têm por fundamento a Justiça Restaurativa na Educação. Assim, são pontos a serem discutidos: a complexidade das memórias nesse contexto e os esforços empreendidos pela justiça restaurativa em ambientes escolares, aglutinando percepções e reflexões que explicitem conexões com elementos teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos.

A presente pesquisa parte da compreensão das memórias em sua abrangência, sob uma perspectiva ativa e dinâmica, tendo como interfaces o enlace com a história, a capacidade de contribuir para as identidades individuais e coletivas e na defesa e promoção dos Direitos Humanos, focalizando em seus diálogos integrados com a Educação em Direitos Humanos.

O poder da memória de reconstruir e preservar o passado, iluminando o presente e aperfeiçoando o futuro, é o prisma posto por essa pesquisa, condizente com a concepção de Le Goff (2013, p. 437) que diz: “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. Portanto, a intercessão tensionada neste estudo entre memórias e Educação em Direitos Humanos considera a importância de conhecer e preservar experiências de formação, conquistas e desafios que guardem essência com os Direitos Humanos, reconhecendo as implicações de lembrar-se como aptidão capaz de aprender com o passado, evitar a repetição de situações desastrosas e envolver-se em ações que inspirem e protejam a dignidade da pessoa humana.

Carbonari (2014) aviva a profunda combinação entre a educação e os direitos humanos, o que repercute na transcendência da mera introdução de temas relacionados. Tornar a educação uma prática de direitos humanos denota impregná-la em todos os seus aspectos, desde os objetivos até as metodologias e o ambiente escolar. Essa relação prescinde de uma integração profunda, permeando toda a experiência educacional com pressupostos e valores. Com isso, a educação deve contemplar todos os âmbitos da vida humana, do individual ao social, gerando respeito à dignidade e aos direitos de todos, em uma abordagem holística. E, por sua vez, a defesa dos direitos humanos na educação deve se reproduzir nas ações e comportamentos dos envolvidos no processo educacional, desde professores e alunos até a gestão escolar.

De forma ampla, Carbonari (2015, p. 36) explica o papel duplo e crucial da Educação em Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa e solidária:

> A educação em direitos humanos, desse modo, é aquela capaz de subsidiar os sujeitos para "resistir" a todas as formas de opressão, de violação, de vitimização; mas também para realizar a "solidariedade" capaz de viabilizar as melhores condições para que as realidades opressoras sejam transformadas e que se possa gerar condições para que todos/as possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente como bem-viver.

Assim, observa-se que é através do conhecimento e da conscientização sobre os direitos humanos que os indivíduos são empoderados, com o desenvolvimento de habilidades e competências, fazendo com que se tornem ainda mais capazes de resistir a situações de injustiça e possam também postular o cumprimento de seus direitos, possibilitando-lhes participar ativamente da vida social e política. Por outro lado, a resistência não se restringe à ação individual, visando, também, a transformação social pela promoção de valores como empatia e cooperação. Com isso, a Educação em Direitos Humanos direciona-se à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através da luta coletiva, onde todos possam ser sujeitos de pleno direito, fortalecendo redes e estratégias.

Porém, é necessário ir além da teoria e da abstração, sendo preciso a busca pela realização concreta dos direitos humanos no cotidiano dos indivíduos, especialmente para aqueles mais vulneráveis e dos profissionais que lidam e se envolvem com tais situações.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos deve oferecer e cooptar ferramentas práticas a fim de que os indivíduos possam lutar por seus direitos nos diversos contextos, independentemente de estarem na esfera pública ou privada. A conscientização, com isso, requer compromisso permanente e contínuo com a educação e a formação, estando presente e perpassando as diversas dimensões da vida, voltando-se a ensinar a identificar violações, denunciar, exigir, utilizando-se de mecanismos de proteção e participação em processos de tomada de decisão.

Na medida em que a Educação em Direitos Humanos oferece instrumentos aos indivíduos para identificar violações de direitos e se engajarem na promoção de direitos humanos, seja na escola, na comunidade ou em outras conjunturas, como família e Estado, ela desenvolve o senso crítico e a habilidade de examinar situações injustas. Em complemento, a Justiça Restaurativa pode complementar esse esforço, proporcionando um arsenal para resolver e transformar conflitos de maneira restaurativa, dando primazia ao diálogo, a empatia e a

reparação dos danos. Em vez de simples punição, a Justiça Restaurativa buscará a responsabilização e a reconstrução das relações.

O trabalho de empoderamento da Educação em Direitos Humanos auxilia os indivíduos a participarem ativamente dos processos decisórios que afetam suas existências, desde o ambiente escolar às políticas públicas. Nesse mesmo sentido, a Justiça Restaurativa na Educação apoia o estabelecimento de uma cultura de participação, especialmente na escola, de modo que os membros da comunidade escolar tenham voz e possam colaborar para a resolução e transformação de conflitos, instaurando um ambiente escolar mais justo e acolhedor. Portanto, Educação em Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa na Educação são teorias e práticas em permanente construção e que demandam compromisso e trabalho conjunto, a fim de não se limitarem à sala de aula, mas permear a vida e os diversos níveis sociais.

Por sua vez, a Justiça Restaurativa é abordada como uma raiz sócio-filosófica que produz provocações. Em suas primeiras sistematizações pela literatura, ela se direcionava para o sistema criminal de justiça, percebendo neste fragilidades e se propondo como caminho alternativo.

Para Azevedo (2014), o contexto de surgimento da justiça restaurativa encontra-se na tentativa de virada do paradigma de acesso à justiça que, na perspectiva predominante da sociedade ocidental contemporânea orienta-se, sobretudo, à valorização da estrutura formalista que centra-se excessivamente em componentes axiológicos dos próprios representantes do Estado, havendo um verdadeiro protagonismo dos promotores de justiça e juízes. Por seu turno, isso faz com que haja uma lacuna a ser superada por um modelo valorize o justo decorrente da percepção dos cidadãos, baseado em sentidos oferecidos pela vítima, ofensor e comunidade, ainda que parâmetros fixados pelo estado persistam.

Com essa proposta de um outro modelo de acesso à justiça busca-se o entendimento aprofundado sobre as questões nas quais geralmente estão imersos os atores envolvidos quando um crime acontece. A narrativa do Direito Penal, que se preocupa em definir qual norma foi violada e quem é o violador, para depois reconstruir a situação de violência e condenar ou absolver um acusado através do Direito Processual Penal, é colocada sob outras lentes. Essas narrativas são desconstruídas e as visões rearranjadas, como bem propõe Zehr (2020b, p. 26):

> comecemos, portanto, a trocar nossas lentes. Vamos desmistificar e desmitificar essa tragédia tão comum. Tentemos desembaraçar os meandros dessa vivência, enxergando-a como uma tragédia humana que envolve duas pessoas – pessoas que, em muitos aspectos se assemelham bastante a nós mesmos.

Com essas palavras na abertura de seu livro, precedida pela apresentação de um caso, o autor sensibiliza aqueles que entram em contato com as ideias da Justiça Restaurativa, divulgando seu propósito mais contundente: mudar as concepções corriqueiramente atreladas à ocorrência de um crime. Assim, o autor aponta o percurso atual e sugere o caminho desejado. A saga da vítima e do ofensor é exposta e analisada, causando um deslocamento que ajuda a entender que as transgressões fazem parte da realidade. Com isso, percebe-se que qualquer um pode passar por uma violação, em qualquer das condições. Ademais, as fragilidades do sistema de justiça criminal retributivo ocorrem na maior parte do mundo, tornando-o parcialmente incapaz de efetivar suas pretensões e, ao contrário, criando diversas outras problemáticas.

Contudo, o Zehr (2020b) demonstra a necessidade e possibilidade de trocar as lentes, ou seja, observa que os caminhos reduzidos no atual contexto guardam, em si, a potência de renovar o sistema e promover a paz da forma esperada pelos jurisdicionados. Nessa perspectiva, há uma tessitura cunhada pela empatia e alteridade, voltada à quebra do paradigma contemporâneo ocidental hegemônico de acesso à justiça, como um avanço científico no campo criminológico.

Segundo Morris (2002, p.600), a essência da justiça restaurativa se constata pela adoção de qualquer método que ecoe seus valores e busque alcançar seus objetivos, processos e resultados, não sendo apenas uma outra forma ou forma alternativa de se realizar justiça. Assim, seu conceito e estruturação se norteiam pela prática, podendo utilizar-se de diversos métodos e abordagens, portanto, sendo compassivo ao acolhimento de campos teóricos que tenham propostas com direcionamentos semelhantes.

Essas lentes, que concedem um outro olhar para o crime, as violências, conflitos e conexões, quando adentram o campo da educação e reivindicam a nomenclatura de Justiça Restaurativa na Educação, no ambiente escolar ou disciplina restaurativa nas escolas, expande seu campo teórico, produzindo incidências dessa forma de pensar em outras relações, compartilhadas ou não com o campo criminal.

É possível desvendar a Justiça Restaurativa na Educação pela sua adequação fora do campo criminal, abarcando práticas que têm como foco a prevenção e atuação em situações de violências nas escolas, indisciplina e *bullying*. Porém, as práticas restaurativas, quando adentram o ambiente escolar, podem não se restringir a essas situações pontuais de trauma, direcionando-se também para relações interpessoais gerais, ou seja, situações não conflitivas.

Evans e Vaandering (2018, p. 20, grifo das autoras) oferecem uma visão genérica sobre a Justiça Restaurativa na Educação, embora que de forma ampla, conseguindo manifestar as decorrências de adotar esses pressupostos teóricos nas práticas do ambiente escolar, ao dizerem:

> em seu cerne, a [Justiça Restaurativa na Educação] JRE convida educadores a se envolverem com os alunos, com os pais ou cuidadores dos alunos, com colegas, com o programa de ensino e as instituições de ensino de modo a **respeitar** os indivíduos no contexto de sua comunidade. Dessa forma – seja o indivíduo ou a comunidade de – todos podem florescer e crescer até atingir seu pleno potencial. Como em qualquer sistema vivo, este envolvimento requer cuidado partilhado e empoderamento que **nutrem, alimenta, orienta e apoia**. O envolvimento desafia a dinâmica do poder hierárquico tradicional, que espera dos educadores que **gerenciem, controlem, moldem** ou **formem** os alunos, como se fossem objetos inanimados. A JRE cria espaços de aprendizado e ensino partilhados.

Os processos circulares de construção de paz, uma das técnicas mais difundidas da Justiça Restaurativa, pode ser adaptada ao ambiente escolar. Conforme Pranis (2022, p. 20, grifo da autora),

> **um círculo de construção de paz é uma forma de reunir as pessoas de modo que:** Todos sejam respeitados; todos tenham igual oportunidade de falar sem serem interrompidos; Os participantes se expliquem contando sua história; Todos são iguais. Ninguém é mais importante que o outro; Aspectos emocionais e espirituais da experiência individual são acolhidos. **Os círculos de construção de paz são úteis quando duas ou mais pessoas:** Precisam tomar decisões conjuntas; discordam; precisam tratar de uma experiência que resulta em danos para alguém; querem trabalhar em conjunto como uma equipe; desejam celebrar; Querem partilhar dificuldades; desejam aprender uns com os outros.

Essa explanação consegue dar um panorama flexível, demonstrando que a utilização dos círculos pode ser uma estratégia produtiva quando colocados à disposição dos alunos e professores, dentro e fora das salas de aula, pois podem auxiliar a significar a própria fala e a escuta do outro em um ambiente seguro, em formato de rodas, como uma forma de transformar conflitos e celebrar conquistas, mas que seja especialmente um momento de construção de sabedoria pela troca mútua de experiências e afetos.

Nesse contexto, inserem-se as contribuições promovidas por parcerias com municípios e o estado da Paraíba, por iniciativas do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Criança, do Adolescente e da Educação (CAOCAE), do Ministério Público Estadual da Paraíba (MPE-PB), voltadas a cursos de formação e promoção de políticas públicas que têm como propósito a implementação de práticas restaurativas no ambiente escolar.

Essas atuações consistem nas versões que formataram o Projeto "Na Escola, com Respeito", que buscaram divulgar práticas restaurativas, a fim de preparar escolas no tratamento de situações de violência, indisciplina e *bullying*, tendo sua origem em 2011, segundo Santos (2019). O Projeto se propôs inicialmente à divulgação de práticas consensuais de resolução de

conflitos em escolas e espaços de debate, a partir de audiências públicas, rodas de conversa e cursos de capacitação, porém conseguiu também, com o decorrer do tempo, modificar suas estratégias, direcionando-se à promoção de políticas públicas, especialmente a partir de 2020.

As iniciativas do Projeto formulado pelo CAOCAE do MPE/PB transformam-se de medidas estratégicas de divulgação e incentivo à mudança de paradigma nas formas de lidar com indisciplina e atos infracionais para atuações voltadas à adesão a um Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar, com a criação de Núcleos de Justiça Restaurativas nos municípios, que serão responsáveis por Centrais de Paz nas escolas.

Exemplos, como a Lei n°. 5.515/2020 de Patos-PB, Lei n°. 391/2020 de Lagoa Seca-PB, Lei 625/2020 de Puxinanã-PB, Lei n° 328/2021 de Borborema-PB e Lei n° 539/2021 de Serraria-PB, dentre outros, são resultados de esforços das promotorias de justiça locais em articulação com o Projeto "Na Escola, com Respeito" e poderes legislativos e executivos locais.

Assim, o Projeto conseguiu desempenhar atuações do MPE-PB a partir de sua dimensão extrajudicial, isto é, para além de atuações restritas aos processos judiciais e em tribunais de justiça. O MPE-PB foi às escolas, secretarias de educação, parlamentos e gabinetes, aproximando-se dos educadores, defendendo e promovendo práticas que modificam a forma de lidar com fatos que têm como cenário as escolas e, como atores, os alunos, professores, pais de alunos e servidores que, de algum modo, possam ter interesse nessas práticas, como policiais, assistentes sociais, psicólogos etc. Portanto, as experiências do Projeto "Na Escola, com Respeito" conseguem guardar íntimas relações com a efetivação do Direito à Educação, em especial como pode se concretizar a partir de práticas restaurativas no ambiente escolar.

Ao considerar esse percurso, a presente pesquisa insere o Projeto "Na Escola, com Respeito" no campo epistêmico das memórias e Educação em Direitos Humanos, considerando suas experiências com formação de professores e fomento de políticas públicas voltadas à implementação de práticas restaurativa, como os círculos de construção de paz. Torna-se, assim, possível uma leitura que produz encaixes em prol da Educação em Direitos Humanos, na medida em que se liga à divulgação de práticas no ambiente escolar baseadas na Justiça Restaurativa, importando não esquecer dessa experiência e responder a questões do presente.

Isso posto, a questão de pesquisa é a seguinte: as memórias das experiências do Projeto "Na Escola, com Respeito" apresentam aspectos de atuações que condizem ou não com os fundamentos da Educação em Direitos Humanos? Quais as vinculações existentes?

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar as memórias da atuação do Projeto "Na Escola, com Respeito" (2018-2022), considerando a promoção de programas de práticas restaurativas no ambiente escolar, a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

Ademais, como objetivos específicos, tem-se: 1) Identificar a Justiça Restaurativa na Educação e suas práticas como alternativa na promoção de ambientes escolares mais saudáveis; 2) Analisar sobre a articulação entre memória, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos; e 3) Problematizar as aproximações e distanciamentos da Educação em Direitos Humanos com as memórias do Projeto "Na Escola, com Respeito", ponderando sobre suas práticas educativas na promoção de políticas públicas.

O recorte temporal que se inicia em 2018 e termina em 2022, apontado por essa pesquisa, pretende formatar uma delimitação coerente com a lacuna teórica encontrada, pois esse é o período das memórias apresentadas em destaque e é o lapso recente que melhor engloba o percurso de mudanças que transformou a essência do Projeto "Na Escola, com Respeito".

Santos (2019, p. 18) se debruçou sobre parte do percurso tomado pelo Projeto "Na Escola, com Respeito", porém sua pesquisa "[...] não conseguiu chegar ao contexto da prática, para dialogar com os(as) educadores(as) para refletir suas estratégias concretas, no chão da escola e as possíveis releituras e arranjos possíveis". Assim, o caminho metodológico tomado pela pesquisa dessa autora, por mais que permita observar um período maior e mais remoto dos resquícios deixados pelo Projeto, não possui a pretensão de escutar os professores participantes ou mesmo seus idealizadores, algo que a presente pesquisa fez.

Dessa forma, o período e os dados coletados pela presente pesquisa referentes ao período apontado são inéditos, tanto pela ampliação metodológica quanto pela nova ótica que é proposta, que vão nas direções da história oral e das memórias.

Em 2018, o Projeto "Na Escola, com Respeito" teve como seu foco formações de seu curso de práticas restaurativas no ambiente escolar na cidade de Patos-PB, sendo essa cidade uma das poucas em que é possível identificar que tanto houve essa capacitação, como também é uma das cidades que adotou legalmente um Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar. Assim, por mais que a proposta feita por essa pesquisa não seja a de se debruçar sobre a efetividade desse programa em específico em Patos-PB, a escolha de 2018 como momento de início para buscar e revelar as memórias dos professores, acaba por rastrear um tempo e local onde essas práticas restaurativas penetraram com tal persistência que as atuações do Projeto pesquisado conseguiram se capilarizar por mais de uma vez, tanto como curso quanto lei.

A contribuição desta investigação às memórias do Projeto "Na Escola, com Respeito" permitirá unir esforços com o intuito de desvendar e divulgar as atuações e experiências produzidas por essa iniciativa e que, caso permanecessem em silêncio ou tivessem alguns de seus pormenores arquivados em gavetas ou esquecidos em *links* na internet, pouco acessíveis, teriam suas marcas entulhadas e seus potenciais e singularidades apequenados.

Nesse sentido, a persistência e a irresignação desse Projeto, que ultrapassa 10 (dez) anos de existência, em suas produções e adaptações, desencadeadas por reações aos desafios que surgiram em seu desenvolvimento, são fontes inestimáveis de conhecimento que podem demonstrar uma forma de atuação que conseguiu resistir por tanto tempo e ousou alçar patamares de política pública em diversos municípios paraibanos.

Esse Projeto é um bem que carrega consigo vivências e trajetórias que serão exploradas, em determinados momentos, em diálogo com a Educação em Direitos Humanos, para que seja possível chegar à compreensão de que agregar experiências locais é proveitoso e esperado, considerando os pressupostos teórico-metodológicos a serem ventilados com as memórias.

A relação com o MPE-PB demonstra-se de crucial importância no impulsionamento das práticas restaurativas, explicando-se, assim, o foco em como e por que se concebeu o Projeto e quais as estratégias utilizadas para corroborar com sua aderência, tendo em vista sua aceitabilidade e confiança para interferência em ambientes escolares, algo que, como um dos frutos dessa pesquisa, poderá contribuir para o enriquecimento das estratégias de efetivação da Educação em Direitos Humanos como política pública que ainda prescinde do poder público para se concretizar. Seus ideais e a forma como chegou aos públicos-alvo são resquícios que, resgatados, poderão ser lições de inspiração e promoção de Direitos Humanos.

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos, em diálogo com as memórias desse Projeto, não servirá apenas para guarnecer lembranças, as congelando no passado, como faria a narrativa de sua pretensa história, de modo que os esforços deste estudo se direcionam à construção coletiva de conhecimentos, reelaborações e integrados com os saberes únicos sobre formação em práticas restaurativas e divulgação de políticas públicas de educação a nível local. Com isso, a Educação em Direitos Humanos aproveitará o cabedal de conhecimentos de como foi executado o Projeto, sua trajetória, porém em especial observação de vinculações que podem existir com os ideais professados e a forma como movimentou atores do ambiente escolar.

O tema deste trabalho surge de uma série de curiosidades e percepções do autor da pesquisa. Em alguns episódios da sua infância e adolescência, quando a violência escolar foi uma realidade em suas vivências, destacando-se um fato ocorrido em sua vida no primeiro ano do ensino médio, em que houve uma denúncia feita por ele a diretoria de sua escola, fazendo com que ele e os ofensores fossem chamados a direção da instituição de ensino. Porém, naquele momento o resultado do diálogo não foi producente, pois o *bullying* que era praticado não foi cessado, constatando-se a ineficácia daquele encontro, que não teve orientação metodológica de técnicas de transformação de conflitos, havendo meramente confronto de palavras.

Conforme Spengler (2012), nem todas as conversas ou diálogos são eficazes na redução do potencial de hostilidade, conflito e agressão. Entretanto, não porque o diálogo não seja a melhor forma de evitar brigas, discussões desnecessárias e violências, pois é notável lembrar que nem todo indivíduo está disposto a conversar, ouvir o outro e o que ele tem a dizer. Caso não seja gerenciado adequadamente, um diálogo singelo pode provocar até mesmo a piora da situação originária, aumentando a tensão, especialmente em ambientes rodeados por medo e insegurança. Assim, é importante a criação de um ambiente que fomente a disposição para resolução e transformação através do diálogo, ao invés de evitar lidar com os assuntos.

Uma formação, especialmente incentivada por ações de um projeto e concretização da Educação em Direitos Humanos da forma como será discutida por esse estudo, provavelmente, poderia ter ajudado na época das vivências de violência escolar sofridas pelo autor deste trabalho, considerando a prevenção ao *bullying* e incentivo ao diálogo horizontal, sincero, seguro, acolhedor, a partir dos círculos de construção de paz, valores e princípios de Direitos Humanos, que poderiam ser implantados a longo prazo por meio de práticas e políticas públicas, como o Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar.

O encontro do autor desta pesquisa sobre o Projeto "Na Escola, com Respeito" se deu por meio de procuras feitas na internet, ao buscar por "justiça restaurativa na educação na Paraíba", pois sentiu a necessidade de destacar uma trajetória desse tipo, articulando com a linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos. Assim, encontrou uma notícia no site do MPE-PB que trata da implantação de programas de justiça restaurativa em redes de ensino público no sertão do Estado, informando que "o programa faz parte do projeto 'Na Escola, com Respeito', idealizado pelo MPPB, visando ao enfrentamento e à prevenção de atos infracionais e da violência nas unidades de ensino" (Paraíba, 2021f, on-line). Com isso, a partir dessa notícia, percebeu-se o potencial das memórias desse Projeto.

A revisão de literatura desta pesquisa encontrou direcionamentos e desenvolvimento a partir dos seguintes autores, sobre Justiça Restaurativa: Zehr (2020a), Zehr (2020b) e Santos (2022); Justiça Restaurativa na Educação: Evans e Vaandering (2018) e Santos e Gomide (2014); práticas restaurativas: Amstutz (2019), Zehr e MacRae (2020) e Pranis (2022); memórias: Ferreira (2016), Santos (2007), Pollak (1989), Le Goff (2013) e Bosi (2023); Educação em Direitos Humanos: Zenaide (2014), Benevides (2003) e Candau (2007), dentre outros.

No que diz respeito à metodologia dessa pesquisa, a abordagem qualitativa se amolda ao estudo realizado, na proporção em que o percurso metodológico, os conceitos e categorias adotados, bem como o aprofundamento pretendido do ponto de vista dos participantes do

fenômeno, levando a esforços em compreender diferentes construções sociais sobre os significados dos fatos (Richardson, 2017). Com isso, as memórias das experiências do Projeto "Na Escola, com Respeito" poderão ser rememoradas e refletidas.

Nas palavras de Richardson (2017, p. 64),

> a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Para se conceder circularidade e coerência aos instrumentos metodológicos, observa-se que a história oral permitiu a viabilidade pretendida à discussão desta pesquisa. Segundo Delgado (2017), a metodologia da história oral guia para o sentido de cultivar narrativas históricas, favorecendo que não ocorram esquecimentos, assim como propicie inscrever a diversidade de visões sobre determinado acontecimento.

Ademais, sobre a abordagem qualitativa na história oral, Delgado (2017, p. 17) revela que

> uma característica fundamental da metodologia qualitativa é sua singularidade e a não compatibilidade com generalizações. A história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico. Situa-se no terreno da contrageneralização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas. Na verdade, os depoimentos recolhidos através do procedimento de constituição de fontes orais traduzem visões particulares de processos coletivos.

Pela singularidade das experiências a serem reveladas, apontando para que sejam colocadas no espaço de iluminação da lembrança e afastadas do terreno do silêncio e do esquecimento, assim como a baliza feita por reflexões a partir dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos, as contribuições a serem propostas não comportam generalizações, tanto pela natureza dos dados, como pela própria pretensão do método.

Além disso, por esta pesquisa acessar memórias sobre as experiências dos participantes do Projeto "Na Escola, com Respeito", será necessário que fenômenos subjetivos se caracterizem de inteligibilidade, a fim de que sejam reconhecidos de concretude e capacidade de incidência sobre a realidade e, para isso, é necessário apurar o ouvido, "saber ouvir" (Alberti, 2004).

Será necessário saber ouvir as colaboradoras desta pesquisa, tanto professoras como promotoras de justiça, pois suas memórias terão centralidade na discussão das experiências a respeito das formações que ocorreram sobre práticas restaurativas no ambiente escolar e, em momento cronologicamente posterior, em relação à divulgação do Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar, que se tornou lei em diversos municípios paraibanos. Nesse sentido, as percepções sobre esses acontecimentos, que se incorporam nas memórias do Projeto "Na Escola, com Respeito", serão o foco desta pesquisa.

Com isso, demonstra-se a fundamentalidade nesta pesquisa ao se utilizar a história oral, porque, segundo Alberti (2005, p. 30), essa metodologia

> deve ser importante, diante do tema e das questões que o pesquisador se coloca, estudar as versões que os entrevistados fornecem acerca do objeto de análise. Ou mais precisamente: tais versões devem ser, elas mesmas, objeto de análise. Assim, uma pesquisa de história oral pressupõe sempre a pertinência da pergunta "como os entrevistados viam ou veem o tema em questão?". Ou: "O que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?".

Partindo de uma aproximação maior com a segunda pergunta feita pelo autor para indicar a concepção de história oral possível, que foi utilizada por esta pesquisa, aprofunda-se ainda pelo emprego do recurso das entrevistas temáticas que, nas palavras de Delgado (2017, p. 22), "são entrevistas que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados"; ou como explica Meihy (2005, p. 162): "por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou a opinião do entrevistado sobre algum evento definido". Assim, a delimitação temática nas memórias do Projeto "Na Escola, com Respeito" aliada a saber ouvir sensibilidades, narrativas e opiniões que serão encontradas nas entrevistas das colaboradoras, caracterizam o uso dessa técnica associada ao procedimento de história oral.

A utilização da história oral no percurso desta pesquisa apoiará a revelação e a valorização das experiências pessoais das envolvidas no Projeto "Na Escola, com Respeito", entre 2018 e 2022. Com a coleta dos relatos das professoras e promotoras de justiça, entende-se que suas narrativas são essenciais na compreensão de como a justiça restaurativa na educação foi promovida e recebida na Paraíba. As experiências pessoais cintilaram as percepções e os impactos práticos das ações do Projeto pesquisado, mostrando como as estratégias que se forjaram foram agregadas por professoras e algumas repercussões das atuações do MPE-PB na direção de implementação das práticas restaurativas, especialmente como lei/política pública.

As narrativas referentes às ações do Projeto “Na Escola, com Respeito” oferecem insights sobre os contextos que a Justiça Restaurativa na Educação se introduziu em municípios da Paraíba e, inclusive, a partir de diálogos com representantes do executivo e associações a nível estadual. Ademais, provocações e amarrações com a Educação em Direitos Humanos entram em sintonia com as discussões tematizadas por esse estudo, demonstrando o seu lugar de potencialização e encaixe junto às práticas restaurativas, valores divulgados e políticas educacionais. Nesse sentido, foi possível entender em profundidade as aceitações, desafios, mudanças, interpretações e possibilidades dos resquícios e rastros encontrados e buscados no percurso de formações e atividades referentes aos anos do Projeto “Na Escola, com Respeito”.

Os relatos das colaboradoras e os rastros do Projeto “Na Escola, com Respeito” concederam uma visão longitudinal da trajetória das práticas restaurativas no ambiente escolar na Paraíba, especialmente o incentivo aos círculos de construção de paz. Assim, tornou-se possível o mapeamento de ações em seu desenvolvimento e mudanças, auxiliando na percepção sobre aprendizados e resultados ao longo do tempo estudado, conferindo vias de discussão sobre memórias, Direitos Humanos e políticas públicas.

Assim, a história oral aparece nesta pesquisa como sinônimo de ferramenta de pesquisa e como forma de preservação da memória. Em um primeiro momento, permitiu-se a coleta de relatos diretamente feito pelo pesquisador com participantes do Projeto, professoras e promotoras de justiça, revelando como a justiça restaurativa na educação foi promovida e reelaborada, relacionando-se aos seus benefícios, desafios, estratégias e oportunidades.

Houve, ainda, o favorecimento da revelação de múltiplas perspectivas, incluindo as narrativas daquelas que por tanto tempo não estiveram em evidência, no caso das professoras. Permitiu-se, desse modo, também a construção de uma outra narrativa, mais complexa e multifacetada, levando em consideração diferentes perspectivas e experiências, mas sem deixar de lado descrições e detalhes dispostos em documentos, que nesta pesquisa são em maior parte digitalizados e virtuais (fotos, carta de abertura do projeto, relatórios, leis, sites, dentre outros).

Ademais, a história oral em sua articulação com a perspectiva das memórias permitiu documentar o processo de mudanças, seja na revelação de momentos pontuais ou pulverizados, caros às lembranças das colaboradoras e deixados para trás por meio dos resquícios do Projeto “Na Escola, com Respeito”, e que nesta pesquisa ressurgem. Tais caminhos, passos e mudanças são estilhaços do impacto que as atuações desse Projeto tiveram ou que teve por intenção, identificando sensibilidades e narrativas que envolveram as vivências encontradas. Ademais, nos momentos em que se focaliza nas memórias das professoras, garantir-se-á que suas

experiências e percepções sejam consideradas como resultados e avaliações orais do Projeto e das práticas restaurativas que lhe foram ensinadas.

Foram coletadas fontes orais (a partir de entrevistas semiestruturadas, posteriormente transcritas) e fontes escritas (produções bibliográficas, documentos e leis), pois, conforme Alberti (2005, p. 30), "se o emprego da história oral significa voltar a atenção para as versões dos entrevistados, isso não quer dizer que se possa prescindir de consultar as fontes já existentes sobre o tema escolhido". Dessa forma, assevera-se que não descaracteriza a metodologia da história oral que fontes documentais sejam apoios adicionais. Esse direcionamento da pesquisa é também validado por Meihy (2005, p. 162), que diz: "A história oral temática é quase sempre usada como técnica, pois articula, na maioria das vezes, diálogos com outros documentos".

Com isso, como fontes documentais desta pesquisa, destacam-se a carta de abertura do Projeto na versão 2020/2021, os logotipos, uma nota técnica, um relatório parcial, documentos informativos e o apontamento de leis, que são dados oferecidos pela rede de conexões que foi produzida pelo pesquisador ao consultar o site oficial do MPE-PB e ao solicitar informações no CAO-CAE do MPE-PB.

Ademais, o projeto de pesquisa que resultou neste trabalho passou pelo trâmite ordinário de avaliação ética para pesquisas com seres humanos, recebendo o parecer aprovado (anexo R) pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Saúde da Universidade Federal da Paraíba, na data de 23 de julho de 2023, possuindo como número CAAE: 69155523.7.0000.5188.

As colaboradoras da pesquisa serão promotoras de justiça do MPE-PB e professoras que participaram do Projeto "Na Escola, com Respeito". Foram selecionadas 2 (duas) promotoras de justiça e 2 (duas) professoras, em razão de entender que elas ocupam um lugar estratégico nas memórias do Projeto sob análise, de modo que as promotoras de justiça estiveram como idealizadoras, formadoras e/ou divulgadoras do Projeto e de suas ideias; e, por outro lado, as professoras, entraram em cena como cursistas atingidas pelas atuações de formação do Projeto em Patos-PB, no ano de 2018. Assim, as promotoras de justiça e professoras são fundamentais na revelação das narrativas em torno da construção e desenvolvimento desse Projeto.

Conforme Paraíba (2018b, on-line) a capacitação, no mês de maio de 2018, "[...] *foi* desenvolvida em cinco módulos, todas as quartas-feiras, por solicitação das secretarias de Educação, com a intermediação da Promotoria de Justiça local. O objetivo *foi* capacitar profissionais para a disseminação de uma cultura de paz no ambiente escolar". Assim, após identificar essa informação preliminar, o autor dessa pesquisa se dirigiu a um dos órgãos do MPE-PB em João Pessoa-PB, mais especificamente àquele chamado de "Anexo V", onde solicitou oralmente informações sobre o Projeto "Na Escola, com Respeito", local onde o

pesquisador deste estudo foi recebido pela servidora pública Valuce Alencar Bezerra, conseguindo junto com ela, após assinatura de termo de compromisso interno à instituição, identificar a lista de pessoas que conseguiram finalizar a referida capacitação em Patos-PB

Ademais, ao ser informada e requerida Valuce Alencar Bezerra foi a servidora do MPE-PB que compilou e repassou os documentos referentes ao Projeto “Na Escola, com Respeito” solicitados pelo pesquisador. Assim, Valuce Alencar inclui-se no percurso desta pesquisa por sua importância na rede de informantes. Desse modo, a participação dessa informante afiançou a proximidade entre o pesquisador e a instituição à qual o Projeto pesquisado faz parte.

Se debruçando sobre o site oficial do MPE-PB e com diálogos informais com Valuce Alencar e a promotora de justiça Juliana Couto, formaram-se os primeiros passos em campo desta pesquisa. Diz Alberti (2004, p. 82): “é conhecendo amplamente o tema que o pesquisador pode otimizar seu desempenho e imprimir à produção dos documentos de história oral um alto grau de qualidade". Por meio da leitura e interpretação meticulosa dos materiais disponíveis e diálogos iniciais buscou-se criar estratégias para se chegar e se aprofundar nas memórias da justiça restaurativa na educação, visando encontrar possíveis colaboradores e documentos na construção de uma base sólida de resquícios e rastros a serem aproveitados e reelaborados.

Munido da lista de cursistas capacitados em Patos-PB, o autor desta pesquisa se dirigiu à Secretaria Municipal de Educação daquela cidade, mesmo órgão competente que ofereceu a carta de anuência para a realização desta pesquisa com professores, de modo que o pesquisador foi recebido pelo setor de recursos humanos. Foi solicitado oralmente, neste setor, que fossem identificados na lista que foi levada quais daqueles nomes eram professores e onde estavam lotados. Ademais, em resposta, foram fornecidas as informações solicitadas e o número de telefone de seis professores, sendo uma docente já aposentada.

Depois disso, o pesquisador seguiu destino a três escolas, encontrando, a princípio, um professor e uma professora. O professor afirmou que não lembrava de ter participado da capacitação e a professora tão logo foi indagada sobre sua participação disse que se lembrava e aceitaria colaborar com esta pesquisa.

Inicialmente, para os professores cursistas, a decisão foi de procurá-los pessoalmente, a fim de oferecer mais confiança nesse primeiro contato, porém houve duas visitas à escola de uma terceira professora que foi procurada e o pesquisador não obteve o seu encontro pessoalmente, de modo que sua busca ocorreu através de mensagens por *WhatsApp* e ligação. A terceira professora ao ser questionada sobre a entrevista não aceitou tão logo foi indagada, tendo sido necessário explicar de forma mais enfática quais os riscos e benefícios, assim como

que qualquer possível dano seria reduzido e que havia a possibilidade de desistência. Com esses contatos, a terceira professora aceitou que a entrevista poderia ser realizada com ela.

A entrevista feita com uma das professoras, cujo nome é Maria do Socorro, foi realizada na própria escola municipal em que ela trabalha, em uma sala sem a permanência de pessoas e com a permissão oral da direção da mesma escola. Houve algumas passagens de alunos pela sala à procura de seus materiais de estudo durante o tempo da entrevista, mas sem que tenha atrapalhado o andamento dos relatos. As questões foram disponibilizadas previamente à professora, que levou consigo uma folha com respostas para se guiar, assim como alguns materiais resquícios da época do curso. A entrevista foi transcrita manualmente pelo autor desta pesquisa, encontrando-se na íntegra conforme Apêndice A, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pela professora.

A realização da entrevista com a outra professora, que solicitou a alteração de seu nome, de modo que será chamada de Rosangela Marinho, foi marcada para ser feita em um batalhão da polícia militar da Paraíba, pois essa professora também é policial militar. A entrevista ocorreu em seu gabinete, sem a presença de outras pessoas e sem a ocorrência de interrupções durante a gravação. A colaboradora teve acesso com antecedência ao roteiro de entrevista, porém ela não havia se aprofundado, tendo a oportunidade de observar novamente logo antes do início da entrevista, afirmando que não se opunha a nenhuma das perguntas, pois entendeu que não ocorreria óbice em respondê-las. Essa entrevista também foi transcrita manualmente pelo autor dessa pesquisa, estando presente na íntegra de acordo com o Apêndice B, e o TCLE foi assinado pela referida professora.

A promotora de justiça Juliana Couto teve sua entrevista marcada para ocorrer em seu local de trabalho, que foi no Fórum de Bayeux, nomeado de Juiz Inácio Machado de Souza. Antes da entrevista houve conversas entre o pesquisador e a colaboradora que culminou na prestação de informações para o encontro dos documentos referentes ao Projeto, sendo ela uma outra informante da rede de contatos necessária para a concretização desta pesquisa. A entrevista ocorreu em sala reservada, apenas com a promotora e o pesquisador, de modo que não houve interrupções. Antes da entrevista Juliana Couto teve a oportunidade de ler o roteiro de entrevista e não se contrapôs a responder qualquer das perguntas que foram feitas. A entrevista foi transcrita manualmente pelo autor desta pesquisa, podendo ser encontrada no Apêndice C, e o TCLE foi assinado pela referida promotora de justiça.

A entrevista com a promotora de justiça Ana Raquel foi marcada para ocorrer na sala onde ela trabalha, em uma das sedes do MPE-PB na cidade de João Pessoa-PB. Houve trocas de mensagens e ligações, a fim de explicar o motivo da entrevista, o que foi recebido com

entusiasmo. Houve um primeiro encontro, mas que resultou somente em um diálogo informal, momento em que a promotora de justiça reafirmou o interesse em colaborar, porém ao ter contato com o roteiro de perguntas preferiu marcar uma nova data para que pudesse se aprofundar mais nas respostas. O segundo encontro, no mesmo local, resultou na entrevista, que ocorreu sem interrupções ou permanências de outras pessoas. Essa entrevista foi transcrita manualmente, encontra-se no Apêndice D, e o TCLE foi assinado por essa promotora de justiça.

A primeira seção do desenvolvimento desse trabalho, que tem como título "A TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES NA ESCOLA COM A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO E SUAS PRÁTICAS", se propõe a expor uma realidade no ambiente escolar bastante desafiadora, que é a forma de lidar com as violências, indisciplina e *bullying* nas escolas. Assim, a estrutura a ser seguida inicia-se com a conceituação dessas ações ou omissões, de modo a delimitar e diferenciar, porém ao mesmo tempo em que se demonstra a retirada da escola da ilusão de ser vista como uma ilha de paz. Logo mais, aspectos conceituais e principiológicos da Justiça Restaurativa serão apresentados, levando em consideração seus fundamentos e ótica sobre crime, vítima, ofensor, responsabilidade e etc., para que a partir disso seja possível tecer sua capilaridade na área da educação, ao se tornar Justiça Restaurativa na Educação. Por último, algumas das práticas restaurativas quando inseridas em estratégias utilizadas no ambiente escolar também se encontram como parte da discussão.

Nas linhas de discussão da segunda seção, intitulada "A MEMÓRIA EM COMPASSO COM OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS", tem como substância abarcar enfoques dos estudos da memória fazendo relação com os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos. Em momento inicial, a memória será destacada a partir de suas potencialidades em literaturas das ciências humanas e sociais e pesquisas que abordem suas nuances quando direcionadas para cenários como a história, construção de identidades individuais e coletivas, a função do silêncio e do esquecimento, as políticas de (anti)memória, os lugares de memória, testemunho, dentre outros, que formam um arsenal de discussões profícuas enquanto espaços de defesa e promoção dos Direitos Humanos. Por fim, nessa segunda parte, a Educação em Direitos Humanos será provocada aos usos da memória, tornando possível refletir sobre formas de extrair lições baseadas em experiências, evitar repetições de tragédias e inspirar ações alinhadas com a aprendizagem dos valores de Direitos Humanos.

O percurso do Projeto "Na Escola, com Respeito" terá seu aprofundamento em "A RECONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS DO PROJETO 'NA ESCOLA, COM RESPEITO' A PARTIR DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS", na terceira seção do desenvolvimento desse trabalho, de modo que conterá a exposição das entrevistas com as

professoras, que participaram de um dos cursos sobre práticas restaurativas, e das promotoras de justiça, que em algum momento desses últimos anos (até 2022) estiveram à frente das atuações e propostas para políticas públicas municipais na Paraíba, assim como fontes documentais, que são alguns dos resquícios relacionados a essas memórias. Assim, será possível realizar revelações, reflexões e discussões que serão tecidas a partir das memórias do Projeto “Na Escola, com Respeito” e dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos.

# 2 A TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES NA ESCOLA COM A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO E SUAS PRÁTICAS

Falar sobre os relacionamentos e suas divergências, que se formam na escola por si só desperta em cada pessoa lembranças de suas próprias trajetórias. A professora que era, ou ainda é, chamada de tia, as diversas amizades que se estabelecem e as brincadeiras chatas ou agradáveis de colegas são detalhes muitas vezes compartilhados e fazem parte das trajetórias de cada pessoa, o que evidencia o ritual de passagem pelo ambiente escolar não só como aprofundamento de formação acadêmica e profissional, mas também de como a escola faz parte de quem somos. De acordo com Dewey (1967, p. 7) "[...] a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida". Portanto, fica nítido que é também na escola que a vida acontece.

Com isso, o desenho teórico que se segue explana de início as relações na escola quando se configuram como violências, indisciplina e *bullying*, demonstrando a fragilidade da harmonia na escola e a busca pela paz. Já em um segundo momento, será apresentada a justiça restaurativa em suas conexões com o sistema de justiça criminal, de onde surgiu, e sua ramificação no campo da educação, com foco na disciplina e nos relacionamentos. Ainda nessa seção, haverá sínteses de práticas restaurativas, focando em aprofundamentos e ligações com o ambiente escolar, destacando-se as práticas do encontro vítima-ofensor, as conferências de grupos familiares e os processos circulares de construção de paz.

## 2.1 A escola não é uma ilha de paz

Uma escola que há desarmonia e se distancia das expectativas da comunidade escolar não terá uma correlação direta entre seu ambiente e o estímulo ao desenvolvimento positivo na aquisição de conhecimentos para os sujeitos que nela se encontram. A escola que é frequentemente relacionada com cenários de desorganização, antipatia e instabilidade tenderá a ser desrespeitada por pares e pais, assim como pelos alunos. Portanto, trocas constantes de diretores, coordenadores que não conseguem dar conta de um trabalho pedagógico de forma consistente, disputas acirradas de poder entre grupos de professores, xingamentos, agressões realizadas por pais e responsáveis, violência física e sexual, e a proliferação de *bullying*, inclusive em meio virtual, são exemplos da predominância de indisciplina e violência na escola.

Sobre a realidade percebida em suas experiências, sua sensibilidade e a sua forma de atuação no exercício da docência, a professora Maria do Socorro revela o seguinte sobre a violência na escola:

> Tem muitos conflitos, dia-a-dia tem conflito e parece que [...] a gente, assim, que trabalha com o Ensino Religioso, parece que a gente tem um olhar mais apurado para conviver, para nos procurar, contarem as experiências, dizer coisas que está acontecendo na família. Pessoalmente, na sala de aula, eu vejo assim que, eles buscam mais a gente. Agora que, a violência tem e muita violência, muitos conflitos, muita prática de racismo, prática de preconceito, discriminação, intolerância, intolerância de todos os tipos, intolerância religiosa, muito. Cada dia a gente ver que parece que aumenta mais, a gente está sempre fazendo um trabalho para se desconstruir e aquela história, se você fala em antiético, eu trabalho muito com eles, ética, "aí gente, vamos ver alguns comportamentos antiéticos", começa a mostrar o antiético, você já começa ouvir o palavrão, o *bullying*. Ai um menino já olha pro outro e diz "deixa de ser antiético". Então, é assim, uma coisa do dia-a-dia que a gente procura combater. É uma guerra, que a gente tá abordando um assunto, eles veem e a gente combate. E vai até o fim de nossa vida.

Com essas palavras, percebe-se a reafirmação do cenário de conflitos, violências e o apontamento de casos de preconceito, que segundo Maria do Socorro podem ser observados no ambiente escolar. Há a percepção de que em seu trabalho existe abertura para lidar com esses conflitos e se aproximar dos alunos, sendo ela uma fonte de apoio por conta de compartilhamentos envolvendo questões pessoais e familiares. As diversas discriminações e preconceitos são vistos como práticas constantes e que merecem atenção visando seu combate. Essa professora fala de sua experiência ao introduzir conceitos como ética e antiética, momento em que há o reconhecimento destes comportamentos e linguagens inapropriadas. Esse cenário marcado por conflitos é percebido também como espaço propício à orientação, não só pelo ensino acadêmico, mas voltando-se para a desconstrução de comportamentos negativos.

Ademais, falando sobre as necessidades e falta de diálogo que podem gerar violências, a professora Rosangela Marinho narra o que importante a ser observado e feito:

> [...] por muitos conflitos que estão acontecendo, a falta de diálogo é uma coisa muito constante hoje, que gera essa situação de desrespeito, muitas vezes de violência mesmo. A gente percebe que hoje [o ambiente escolar] é um cenário que precisa de muito cuidado, de muita atenção para que possa ser construído lá e ser desenvolvido inicialmente. A criança possa se perceber, se reconhecer como cidadão. E cidadão não é só ter direito, mas deveres. Então assim, é muito importante. Então, acho que é algo que eu mesmo defendo. [...] a violência e a questão do diálogo não pode ser desenvolvida quando a criança já está no nível de conflito até consigo mesmo, que é na adolescência. As crianças elas precisam desde cedo aprender a identificar o que incomoda, falar, falar com respeito. Então, eu defendo porque é algo importante.

A falha no diálogo é abordada como fator significativo na proliferação de violências no ambiente escolar, de modo que a superação desse impasse tem o diálogo como ferramenta para prevenir esse tipo de problema. Assim, uma situação de falta de diálogo, como desrespeitos, que pode ser vista a princípio como algo pequeno, pode escalar para níveis maiores de violência, sendo necessário cuidado e atenção especial na escola para que se possa sanar desde cedo adequadamente tais problemas. Segundo essa professora, a criança tem que começar o quanto antes a se perceber e se reconhecer como cidadão. Com isso, Rosangela Marinho destaca a necessidade de ensinar as crianças a identificarem suas necessidades e preocupações a fim de expressá-los com respeito e utilizar o diálogo para resolvê-los e superá-los, contribuindo para um ambiente escolar pretendido, que seja seguro e harmonioso.

Embora o acesso ao ensino básico tenha sido universalizado, a socialização do bem cultural a ser disponibilizado pela escola permanece inacessível igualmente a todos. Os conhecimentos comuns ao ensino obrigatório não chegam à grande parte da população, mesmo tendo tido contato com a escola, despontando para conflitos recorrentes; e, o processo de socialização do conhecimento e a organização escolar concebida de forma autoritária colaboram nesse sentido. Com isso, não basta o mero *status* de autoridade concedida aos professores e dirigentes, e nem seu domínio de certa cultura reconhecida naquele território; importa ser respeitado, o que implica no trato com o aluno (Silva Neto; Barretto, 2018).

Em relação às violências no processo educativo, há uma descoincidência ao se defrontar o discurso público e da mídia com os resultados de pesquisas científicas que se debruçam sobre os assuntos indisciplina, violência e *bullying*. O discurso público e o midiático forjam um tratamento no qual há dimensões alarmantes e tidas como extremamente preocupantes. Porém, as pesquisas e estudos apontam para uma presença razoável de eventos, os quais dificilmente chegam a configurar extrema gravidade, mas que não podem ser ignorados. Os primeiros discursos são indissociáveis da tendência das últimas décadas de aumento e diversidade no acesso de públicos à escola e da organização do trabalho pedagógico (Alves, 2016).

Ao ser abordada a discussão sobre violências, indisciplina e *bullying* no ambiente escolar, é preciso, mesmo que sem pretensão de esgotar o assunto, delimitar aspectos conceituais, porque podem, em alguns momentos, ser indicados como semelhantes ou distintos. A esse respeito, comumente, nota-se, pelos atores sociais internos ao ambiente escolar, maiores aproximações entre a indisciplina e a violência na escola, porém, com definições apartadas, de modo que a indisciplina é considerada como comportamentos contra as normas dispostas pela escola, isto é, incorretos e incivilizados, e as violências caracterizam-se por suas consequências mais graves, em casos de lesões corporais, depredação e agressões verbais.

O *bullying*, oriundo do vocabulário inglês e que é preservado em sua matriz, por sua popularização, pode ser encontrado nos debates englobando a indisciplina e a violência, ou mais frequentemente, apenas como sinônimo de violência. Contudo, na literatura científica, esse termo enquadra os casos de agressão e perseguições, em que é observado o caráter sistemático, contínuo e proposital. Na prática, tais conceitos apresentam limitações, visto que, modulando-se os atores e contextos, um mesmo ato pode ou não ser definido de qualquer uma das três formas. É importante chamar atenção que essa temática impacta a imagem da escola, de modo que são criadas estratégias para (não) dar visibilidade a esses atos, a depender das preocupações colocadas como específicas para o assunto no momento (Alves, 2016).

Conforme Santos e Pascoinho (2020, p. 3), "a indisciplina assume-se como um conceito de elevado grau de complexidade na sua definição. A maioria das tentativas de definição, de uma forma geral, remetem para uma antítese da disciplina". Esse termo surge relacionado principalmente ao contexto escolar, porém é presente em todas as instituições sociais. Assume-se o caráter de quebra da ordem imposta por regras e normas, causando prejuízo no alcance de um objetivo ou no curso de sua persecução. A indisciplina encontrada em contexto escolar não pode ser lida como algo recente, porém é um fenômeno que adquiriu visibilidade, tanto pela consolidação da escola, como organização social, bem assim pelo aumento de sua capilaridade nos diversos meios sociais (Santos; Pascoinho, 2020).

Destaca-se a visão que relaciona a indisciplina e a violência na escola com a violência mais ampla presente na sociedade. Com isso, percebe-se a escola não como uma ilha de paz, mas como um lugar que pode ser permeado pelas violências encontradas na sociedade. Assim, na inadequação que comumente ocorre entre a escola e seu corpo discente, há momentos que não há seu reconhecimento ou simplesmente não é levado seriamente em consideração pelos professores, tendo relação direta com a cultura valorizada tradicionalmente pela escola, em seu ideal de produção de conhecimento, arte e sociedade, o que proporciona a construção, permanência e fortalecimento de certa identidade institucional, cuja relação pouco tem a ver com a de grande parte de seu público, historicamente oprimido (Silva Neto; Barretto, 2018).

Segundo Silva Neto e Barretto (2018, p. 5), "a imposição da cultura da escola à toda a população pela escolarização maciça revela-se, muitas vezes, traumática e violenta, especialmente, porque a instituição tende a ignorar e a se distanciar muito das vivências sociais dos alunos e de suas famílias". Esse sistema é reforçado pelas regulações, as quais são submetidas às relações interpessoais na escola, expressas institucionalmente através de direitos e deveres a serem respeitados por alunos e professores. É cediço perceber a hierarquização

formalmente estabelecida, na qual o equilíbrio de poder tende a favorecer os adultos, mais especificamente o corpo técnico-administrativo e, particularmente, a direção escolar.

A violência da escola sobre o aluno tem sido um assunto de pesquisa historicamente difundido quando se observa os estudos sobre as violências na escola, como bem destacam Bourdieu e Passerom (2009), ao colocar foco nas sanções, punições e castigos que eram recorrentes na prática do professor. Contudo, na contemporaneidade, o foco tem sido direcionado às atitudes dos alunos, de brigas entre si e violações contra o patrimônio da escola. Assim, falar sobre violência escolar, em sentido amplo, pode gerar imprecisão, à proporção que pode ser englobada por um conjunto muito distante de experiências que apenas têm em comum a desconstrução do mito da escola como uma ilha de paz (Abramovay, 2015).

É possível aprofundar essa discussão, a partir da sugestão que Charlot e Émin (1997) recomendam e que é amplamente aceita e corrobora com a literatura, subdividindo a violência escolar da seguinte forma: tipificada, incivilidade e simbólica. A violência tipificada apresenta-se quando há um evento onde se justifica a ação policial, porque tais atos ou omissões configuram-se como crimes pela legislação vigente em determinado país. A violência como incivilidade se caracteriza quando, mesmo o ato não sendo crime ou não há certeza sobre a tipicidade, enquadra-se em desrespeito às normas morais e de convivência (Abramovay, 2015). A violência simbólica aparece no desenvolvimento da ação pedagógica, sendo qualquer ato de imposição de significações como legítimas, realizado pelo agente pedagógico em seu trabalho, de forma legítima ou não (Bourdieu; Passerom, 2009).

Mesmo estando diante de múltiplas e distintas experiências, abordar a conceituação de violência na escola auxilia na revelação de trajetórias de trabalho, ao lidar com esses eventos. Assim, é possível tanto estar diante de uma ocorrência que justifique uma atuação repressiva por parte do Estado, como quando ocorrem assaltos, estupros, agressão e castigos físicos ou humilhantes e homicídios, fatos que causem prejuízos a estudantes e professores, como também pode-se estar enfrentando situações de imposição, ainda que não ocorram autoritariamente, que seriam compatíveis com o funcionamento normal da escola (Garcia-Silva; Lima Junior, 2022).

Nesse sentido, apenas transferir para a escola o papel de reprodutora da violência presente na sociedade reforça estigmas, o que pode gerar confusões no entendimento dos próprios sujeitos da escola, provocando discriminações e exclusão contra alunos, causar falta de compreensão na função do educador e entrar na implantação de possíveis mecanismos preventivos ou transformativos (Ferreira, 2012). Com isso, observa-se a linha tênue que perfaz o entendimento sobre a violência, que só se realiza a partir de sua complexidade e múltiplas

maneiras, mas também tendo em vista seu desenho histórico e individual, produzindo-se na escola, da escola e contra a escola.

Logo, dessa dinâmica, concebe-se as violências que são realizadas, tanto contra a escola, como em seu interior, como diz Abramovay (2012, p. 23):

> entretanto, a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem as especificidades de seu cotidiano. Assim, recusa-se a tese de que a instituição tão somente ecoaria processos gerais, refletindo um estado de violência generalizado que teria origem fora dela.

Nessa mesma senda, Charlot (2002, p. 434-435) discute as violências na escola, à escola e da escola:

> a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas da disputa que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades de instituição escola: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuições de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). Esta distinção é necessária: se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência na escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência à escola e da escola.

A ilusória separação entre a escola e a comunidade onde está localizada, especialmente a escola pública, vem abaixo com a violência na escola, ainda que a escola particular não esteja livre de problemas como esse. Com isso, demonstra-se a insegurança vivenciada pelos alunos, professores e direção escolar que é causada pela falta de segurança ou sua incapacidade diante da eclosão de conflitos, nos quais a escola é tomada como cenário, seja por conta de acontecimentos aleatórios, tanto quanto aqueles frequentes, que ocorrem geralmente em regiões empobrecidas e alvo de facções ou pelo Estado, mas que também podem ocorrer em escolas fora desses cenários relacionados mais frequentemente com a marginalidade, como quando ocorrem casos de crimes mais silenciosos, como o *stalking*, automutilação e suicídios.

A violência à escola ou contra a escola pode ocorrer tanto em tom de indisciplina, pelo desrespeito a deveres impostos pela escola, como em transgressão à lei, ou seja, pode ocorrer

contra o patrimônio da escola ou também contra pessoas, incluindo casos, como resistência à violência simbólica.

Sobre o *bullying*, é um termo geral que pode ser usado para designar determinados atos que ocorrem nas relações que acontecem frequentemente na escola, seio familiar ou no ambiente de trabalho, com o intuito do(s) ofensor(es) causar(em) dor ou sofrimento para quem é seu(s) alvo(s), o(s) ofendido(s). Embora a adoção desse termo ocorra internacionalmente, especialmente por conta das dificuldades de tradução para diferentes idiomas, a ampliação de seu conceito também traz dificuldades de sua identificação nos diversos países (Lopes Neto, 2005). Não se trata especificamente de um transtorno mental; é, na verdade, um tipo de abuso sistemático do poder; e verifica-se pelo comportamento usualmente agressivo, em que se identifica maldade, aparentemente imotivada e persistente (Pereira; Silva; Nunes, 2009).

Por conta da persistência do *bullying*, que pode perdurar semanas, meses ou anos, a vítima sente dificuldades de defender-se ou ser defendida. Essa situação é deletéria para os envolvidos, com ênfase quando ocorre entre adolescentes (vítimas, observadores ou agressores) (Pereira; Silva; Nunes, 2009). A perduração dessa prática conta com a ajuda de observadores passivos, que são aqueles que, de algum modo, sustentam a ocorrência do *bullying*, seja por sua inércia diante do fato acontecer, por medo de represália, ou seja, serem, por sua vez, também o alvo das agressões, ou porque compactuam com a prática (sentem satisfação ou, em outras situações, foram também ofensores ou vítimas que se desejam nessa condição).

Fujita e Ruffa (2019, p. 402-403) aprofundam a identificação do *bullying* e discutem sua modalidade virtual:

> em verdade, o *bullying*, em sua essência, sempre existiu em diversos setores da sociedade: nos trotes praticados nas universidades, na população carcerária, na relação de trabalho no âmbito da integração de novos colaboradores, no esporte, nas relações com pessoas com necessidades especiais, nas escolas, no campo religioso, dentre outros. *Bullying* e *cyberbullying*, não obstante atuarem em meios distintos, guardam identidades principalmente na questão da intolerância, aqui identificada em: o novo e/ou o diferente. Sob essa condição, a vítima é submetida a diversas formas de agressões: ridicularizado, desacreditado, inferiorizado e hostilizado. Do cotejo dessas duas figuras, depreende-se que basicamente a mudança ocorre em sua logística, ou seja, o meio de prática de *bullying* migrou, em sua esmagadora maioria (especialmente nas escolas), de presencial para virtual. Aliás, mutação significativa, porquanto potencializa o aludido assédio, ou seja, sua propagação - tal qual um vírus letal - afeta não somente a imagem como gera sequelas psíquicas profundas no ofendido. Não raras vezes, a perseguição, o discurso abusivo e os comentários odiosos são realizados, anonimamente ou não, de forma cumulativa, sempre sob a modalidade virtual. Percebe-se que, independentemente da dinâmica empregada, os dois tipos de ataque são nocivos e deixam cicatrizes duradouras.

Especificar o *bullying* na escola ou o *cyberbullying* escolar é necessário, pois é pertinente para identificar os interessados na prevenção ou combate à sua realização. Ademais, é preciso lembrar que a prevenção é sempre preferível, em detrimento da repressão, porque na repressão os efeitos do fato já tiveram incidência e projeção. Assim, há que haver uma postura cautelosa e articulada por parte dos familiares, professores, direção escolar e agentes públicos da área da saúde e de proteção jurídica, a fim de promover a proteção social dos sujeitos afetados.

Por causa das consequências comportamentais e emocionais que o *bullying* provoca, esse assunto recebe *status* de preocupante, tendo em vista, ainda, sua frequência nas escolas e entre adolescentes. Ainda que possa ser relacionado com os diversos tipos de discriminação, a aparência do corpo é uma das mais recorrentes, sendo o assunto do peso investigado em diversos países, como aponta Russo (2020).

Portanto, são indícios de maior risco de vitimização do *bullying* o sobrepeso/obesos, e o baixo peso, ocorrendo de forma mais acentuada para adolescentes do sexo feminino. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de políticas públicas e práticas educativas que se voltem para a redução e prevenção do *bullying*, especialmente observando os grupos de risco (Russo, 2020).

Em sentido próximo, Farias, Gomes e Modena (2022) buscam explicitar o impacto do *bullying* escolar nas vivências de pessoas LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e mais), porque essa comunidade tem sido, no Brasil, alvo recorrente de violências. Considera-se o contexto político-educacional moldado nos últimos anos, fazendo com que seja necessário fomentar discursos e práticas que incentivem o respeito às diversidades. Percebeu-se, através de sobreviventes do *bullying*, impactos na construção do sujeito, geradas pelas agressões provocadas aos participantes da pesquisa, em um espaço que deveria ser de ensino, porém age ou se omite em situações de violência. A esperança está presente nos corpos em resistência, unidos, na reivindicação de direitos que não se limitem à sobrevivência e que vão no sentido da cidadania regular, sendo as crianças e adolescentes LGBT+ potências de transformação.

Por outra via, Garcia-Silva e Lima Júnior (2022) discutem o papel das violências contra a escola em seu efeito no abandono docente. Pretende-se, a partir da compreensão desse fenômeno, evitar que esse problema se perpetue e também sejam diminuídos os efeitos deletérios nos professores que decidem permanecer nas escolas. As memórias dos professores assumem a centralidade desse tipo de pesquisa, demonstrando como experiências negativas que dizem respeito à violência perduram e contribuem para se adiar o desejo da docência.

Mesmo o abandono da docência não sendo uma regra, após a experiência de violência, é percebido o impacto na relação com a escola e com os alunos, podendo prejudicar o prazer

em estar em sala de aula, vindo a causar, inclusive, ansiedade e síndrome do pânico, como foi o caso da professora que cedeu o relato para Garcia-Silva e Lima Junior (2022). Portanto, ao se considerar que a violência é um componente importante presente no sistema de ensino, é igualmente necessário que seja repercutido a nível de formação profissional.

## 2.2 Construindo uma educação mais justa e uma justiça mais educativa

Diante das violências na escola, fenômeno que, como visto, é dotado de complexidade e amarrações teóricas que envolvem também pesquisas sobre indisciplina e *bullying*. Essas discussões demonstram como a efetivação do Direito à Educação é perturbado/violado, impactando na vida de vítimas, ofensores e observadores. Passar pelas violências na e contra a escola pode influir nos rumos da permanência no ambiente escolar dos diversos atores envolvidos, assim como provocará danos psicológicos e emocionais, muitas vezes irreparáveis, quando levados a situações extremas. A fim de transformar esse cenário, práticas restaurativas têm sido implementadas em ambientes escolares, que fazem parte de princípios e valores mais amplos que propõem outras visões sobre crime, dano, justiça, vítimas, agressores, dentre outros.

Um fato identificado como crime terá como desfecho a criação de uma narrativa vista como necessária ao sistema de justiça criminal tradicional, pois parte de uma ótica retributiva. Dessa forma, quando alguém comete um mal e, ainda que se saiba quem suportou os danos decorrentes da situação, a verdade que se estabelece para o Estado é a de que uma de suas leis foi violada, sendo-lhe um poder-dever identificar o violador, constituir provas de sua autoria e de que o fato realmente tenha existido. Havendo uma denúncia para, novamente, o Estado reconhecer que o mal causado foi injusto e tão grave, a ponto de, contra o indivíduo causador, após condenação, lhe ser atribuída uma pena, que, em regra, é de privação de liberdade; isso se a pena não se iniciar desde a abertura do processo ou no seu decorrer, casos de prisão preventiva.

Sobre a ótica restaurativa, o crime se caracteriza pela violação do ser, ocorrendo a dessacralização da identidade, das crenças e da privacidade. Há uma quebra de expectativas por parte dos indivíduos que passam por violações e ofensas em dois pilares básicos de sustentação da sociedade: acreditar que a ordem é a medida das coisas no mundo e de que há autonomia pessoal. Então, quando o sistema criminal atua na retaliação ao crime, novas limitações são percebidas quanto às respostas e informações sobre o futuro da situação. Essas são necessidades da vítima, percebendo-se, ainda, que, além dessas respostas e indenização, falta a oportunidade

de expressar e validar suas emoções. Falta empoderamento à vítima, pois sua autonomia pessoal carece de restituição, sensação de controle e envolvimento com a solução (Zehr, 2020b).

É comum que, em termos técnicos-processuais, na relação processual criminal, a vítima não seja considerada "parte", por isso, nesses casos, ela é convocada ao processo, arrolada como testemunha. Assim, no rol de testemunhas, ao lado de seu nome, é escrito, entre parênteses, sua condição. Portanto, os olhares estão voltados ao ofensor, considerado acusado, sendo o foco o que ele fez, quais as provas que o condenarão e qual a tese de defesa a ser utilizada. O réu é apontado constantemente, explicitando-se seu erro para que se tenha uma decisão condenatória. Ainda que seja dada toda essa atenção ao que o réu cometeu, não lhe é dada a oportunidade de responsabilizar-se e prestar contas de seu delito. Uma indenização civil ou confissão pode amenizar a pena, mas isso não significa postura ativa (Santos, 2022).

Ainda em relação ao ofensor, com o decorrer do processo, esse se torna um espectador. A atenção dada ao ofensor sobre os efeitos do fato remete à própria situação e seu futuro. Mesmo tendo que se defender, as diversas decisões que são tomadas sobre sua defesa e responsabilização são tomadas por outras pessoas. E, dali em diante, todo o ambiente forja obediência e aprendizado para aceitar ordens, incentivando-se apenas a submissão, especialmente no sistema prisional (Zehr, 2020b).

Com isso, três reações são comumente percebidas como consequência a esse sistema: aqueles que melhor se adaptam às regras da prisão, são os que pior se adaptam à vida em comunidade; reação à obediência com rebelião, na tentativa de reconquistar resquícios de individualidade; e, tornar-se ardiloso, aprendendo que a manipulação é algo normal, a fim de conquistar coisas, sendo essa condição, inclusive, também uma reação das autoridades para gerenciar os prisioneiros (Zehr, 2020b).

Pergunta Zehr (2020b), o que precisa acontecer? A ideia imediata que se tem como resposta é a de que o ofensor deve ser coagido e punido; significa que, há um caminho natural planejado que seria polícia-processo-prisão. Responsabilizar sob a perspectiva retributiva é moldado como "tomar um remédio amargo", o que não se distancia da realidade contemporânea do sistema prisional, onde as precariedades se proliferam. Entretanto, a responsabilidade verdadeira está pautada na compreensão de que os atos ofensivos possuem consequências humanas, tendo como decorrência ter que encarar o que foi feito e a quem foi feito. O próximo passo é assumir a responsabilidade, que deveria ocorrer com o estímulo na decisão sobre como o dano será corrigido e incentivar na tomada de medidas em sua reparação.

Por observarem e estarem cansados de um ciclo punitivo, que pouco oferece para a paz social, os entusiastas da Justiça Restaurativa a entendem como uma brisa de mudança na

paisagem da resolução e transformação de conflitos no âmbito criminal. No lugar da vingança e mera punição do infrator, essa abordagem trama um caminho de modo que os envolvidos – vítima, ofensor e comunidade – possuem voz e espaço para falarem e serem ouvidos.

A Justiça Restaurativa se desvia da frieza dos tribunais, assim como da lógica do "olho por olho". Assim, reconhecendo que por trás de cada crime há uma difícil rede de relações e histórias que prescindem de ser sopesadas para se conseguir uma resolução verdadeiramente justa e duradoura. Para além de uma ingênua adequação ou conformação, a Justiça Restaurativa destina-se à transformação social, promovendo a humanização dos conflitos (Tiverom, 2017), incentivando a participação ativa e o fortalecimento dos laços comunitários. É uma proposta persuasiva para a construção conjunta de uma sociedade mais justa, de tal modo que a paz não seja somente a ausência de guerra, mas o resultado de um proceder restaurador e transformador.

Essa responsabilidade verdadeira é definida pela esperança de que, através de oportunidades para corrigir o mal ocasionado pelo ofensor e de esse tornar-se produtivo, terá repercussão em sua autoestima, fazendo com que seja encorajado a tomar, daquele momento em diante, comportamentos líticos (Zehr, 2020b).

Nos moldes do processo criminal tradicional, não há espaço para que o ofensor seja perdoado, lidando com a culpa e sentindo que fez algo para corrigir o que foi feito ou provocado. Vítimas e ofensores carecem de cura e isso só ocorrerá se for oferecido momentos de perdão, confissão, arrependimento e reconciliação. Mesmo que se a relação entre vítima e ofensor não existisse anteriormente, com a ofensa, passou a existir. Ainda, acrescenta-se uma dificuldade em relação a perdoar e ser perdoado, porque não é fácil para muitas pessoas perdoar e seria também um fardo a mais para aqueles que não conseguem fossem impelidos (Zehr, 2020b).

A justiça restaurativa constata-se pela contraposição, em muitos aspectos, do modelo de justiça criminal tradicional retributivo, principalmente pela pouca atenção dada à vítima, enquanto ao réu, mesmo com toda a narrativa sobre si, não se oportuniza sua verdadeira responsabilidade. O objetivo desta perspectiva de justiça é que a vítima, o ofensor e a comunidade possam ter como horizonte a construção da reparação para o dano, possibilidade efetiva de cura e restabelecimento da situação devastada pelo crime (Santos, 2022).

A punição não é central, mas, sim, o restabelecimento das relações. A escuta à vítima é essencial para o ofensor assumir sua responsabilidade, envolvendo-se com o processo restaurativo, cujos ganhos não se limitam a não ter ou ter menos punição (Santos, 2022).

É importante reconhecer que o sistema jurídico ocidental, e isso inclui a justiça criminal tradicional, possui suas qualidades, porém, o reconhecimento de suas limitações e carências também ganham notoriedade. Destacam-se não só as críticas feitas por vítimas, ofensores e

membros da comunidade, os profissionais envolvidos com o sistema de justiça expressam constantemente frustrações. A justiça restaurativa ganha força pela percepção dessas limitações e por procurar tratar algumas delas, sendo possível falar em sociedades que conseguiram substituir ou suprimir o sistema tradicional de justiça, oferecendo a justiça restaurativa como forma de reexaminar situações ou reativar tradições. Nesse sentido, a justiça restaurativa é vista como uma percepção moderna de Direitos Humanos sobre o processo judicial (Zehr, 2020a).

Contudo, os entusiastas da justiça restaurativa também expressam preocupação com o seu desencaminhamento. Com sua proliferação diversos programas se intitulam de Justiça Restaurativa, mas o afastamento dos princípios tem amiudado sua prática, ocorrendo cooptações e desvios, surgindo questões como: será mesmo que está orientado às vítimas? Essa é somente uma forma de lidar de modo mais positivo com ofensores? Realmente consegue atender às necessidades de quem cometeu a ofensa e a torná-lo uma pessoa melhor? Será que está se tornando apenas mais uma outra forma de punir os ofensores, porém com outro pretexto? A comunidade realmente está autorizada a envolver-se ou motivada a participar e assumir sua parcela na obrigação? Sua implementação não estará replicando padrões de desigualdade econômicas, raciais e de gênero? E, os problemas sociais que permanecem? (Zehr, 2020a).

A fim de promover de fato o cumprimento das intenções de mudança, primeiro é necessário admitir que podem ocorrer deformações e que essas precisam ser identificadas e sanadas, em relação a preocupações sinceras. Portanto, como bússola a ser seguida, é importante se ater aos conceitos, princípios e valores atinentes à fundamentação da justiça restaurativa, isso fará com que esses pressupostos sirvam de guia e parâmetro para avaliações.

Com isso, contribuindo com o movimento da justiça restaurativa, a Organização das Nações Unidas (ONU) (2002, p. 3) editou a Resolução 2002/12, que provém do Conselho Econômico e Social e define o que seria um Programa de Justiça Restaurativa, processo restaurativo e resultado restaurativo:

> 1. Programa de Justiça Restaurativa significa qualquer programa que use processos restaurativos e objetive atingir resultados restaurativos 2. Processo restaurativo significa qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (*conferencing*) e círculos decisórios (*sentencing circles*). 3. Resultado restaurativo significa um acordo construído no processo restaurativo. Resultados restaurativos incluem respostas e programas tais como reparação, restituição e serviço comunitário, objetivando atender as necessidades individuais e coletivas e responsabilidades das partes, bem assim promover a reintegração da vítima e do ofensor.

No âmbito brasileiro, considerando o art. 1°, da Resolução n° 225/2016, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2016, p. 3-4), há um esforço mais específico para se conceituar Justiça Restaurativa, como sendo:

> Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma:
> I – é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos;
> II – as práticas restaurativas serão coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podendo ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceiras;
> III – as práticas restaurativas terão como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro.

Ambas as resoluções, a primeira, em nível internacional e, a outra, nacional, buscam direcionamentos para que atuações que se definam como de justiça restaurativa possam atender a padrões mínimos. Percebe-se que ambas as definições são muito mais prescritivas, o que equivale, em grande parte, apontarem como a justiça restaurativa deve ocorrer, focando em seus aspectos técnicos e metodológicos. Tais resoluções são direcionadas à criação e monitoramento de políticas públicas, promovendo estruturas que possibilitem um compromisso com os pressupostos e fundamentos restaurativos. Assim, aqueles profissionais que se engajarem com essa forma alternativa de realização da justiça têm que estar atentos a seus pilares filosóficos, a fim de se evitar alguns dos problemas citados anteriormente, bem como outros.

Com isso, Zehr (2020a, p. 54) define que

> Justiça Restaurativa é uma abordagem que visa promover justiça e que envolve, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse numa ofensa ou dano específico, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de restabelecer as pessoas e endireitar as coisas na medida do possível.

Observa-se as preocupações que ocorrem em torno da vítima, porém sem deixar o ofensor e a comunidade de lado, de modo a envolver o máximo possível nas decisões que

ocorram ao longo do processo, oportunizando cuidado e engajamento. Porém, é necessário também uma autoridade externa para conduzir esse processo, algo que não aparece nesse conceito e que se observa nos conceitos anteriores, os facilitadores. O envolvimento que é oportunizado pela justiça restaurativa não ocorre repentinamente e, em alguns casos, nem ao mesmo tempo. É necessário, muitas vezes, mais de um encontro, encontros separados, iniciativas que partem de um deles e depois chega ao outro. A palavra "possível" aparece duas vezes, denotando a ideia de flexibilidade, o que é coerente, considerando as diversas manifestações metodológicas, mas que partem de princípios e valores de uma mesma matriz.

Como indicadores ou princípios são apontados, por Zehr (2020a, p. 57-58), com a finalidade de reconhecer, avaliar e encontrar respostas para problemas, que se direcionem a soluções de justiça restaurativa, os seguintes pontos:

> 1. Foco nos danos causados pela transgressão, e não nas leis infringidas. 2. Ter igual preocupação e compromisso com vítimas e ofensores, envolvendo a ambos no processo de fazer justiça. 3. Trabalhar pela recuperação das vítimas, empoderando-as e atenderem às necessidades que elas manifestam. 4. Apoiar os ofensores e ao mesmo tempo encorajá-las a compreender, aceitar e cumprir suas obrigações. 5. Reconhecer que, embora difíceis, as obrigações do ofensor não devem ser impostas como castigo, e precisam ser exequíveis. 6. Oferecer oportunidade de diálogo, direto ou indireto, entre os que sofreram dano e aqueles que o provocaram, conforme parecer adequado à situação. 7. Encontrar um modo significativo para envolver a comunidade e tratar as causas comunitárias do crime. 8. Estimular a colaboração e reintegração daqueles que sofreram o dano e daqueles que o provocaram ao invés de impor coerção e isolamento. 9. Dar atenção às consequências não intencionais e indesejadas das ações e programas de Justiça Restaurativa. 10. Mostrar respeito por todas as partes envolvidas: os que sofreram dano, os que o causaram, seus amigos, entes queridos e colegas da área jurídica.

Nesse sentido, constrói-se outro jeito de se realizar justiça, cuja abordagem é moldada pela consciência que a sua forma verdadeira surge do diálogo, devendo levar em consideração as necessidades e tradições locais. Estratégias de imposição não são coerentes com esse outro sistema, devendo-se haver um convite ao diálogo, apoiar e aprender uns com os outros.

Esse outro caminho de fazer justiça, distante dos moldes hegemônicos atuais e próximo de práticas muitas vezes relacionadas com fazeres antigos ou primitivos, permite que valores muitas vezes esquecidos pelo sistema judiciário contemporâneo sejam resgatados. Surge, então, o desafio de como se fazer isso? A justiça restaurativa é possível, inclusive há lugares pelo mundo em que é bastante comum, mas no Brasil há pelo menos uns 20 (vinte) anos os projetos não deixam de ser pilotos. Mudanças substanciais e amplas pouco são implementadas. Assim, se faz necessário assumir o compromisso de não só se sensibilizar, sabendo que é possível

transformar a realidade, mas sem que de fato mudanças venham a ocorrer. Sendo a Resolução n° 225/2016 do CNJ um avanço esplêndido, porém que tem de ser colocado em prática.

Contudo, levar para as escolas uma prática que brota do judiciário deve ser vista com receio, pois o judiciário tem suas fragilidades, assim como as escolas, mas não é porque as transformações que são apontadas como pertinentes para uma área que vá se aplicar a todas, porque cada uma tem suas razões de ser e problemas particulares. Adaptações a essa alternativa são salutares, desde que feitas com moderação, na medida em que mudar só um pouquinho do sistema não parece a pretensão buscada, o que impacta diversos aspectos da vida cotidiana.

Ainda, segundo Zehr (2020a), o valor de suprema importância é o respeito, respeito por todos, ainda que pareçam diferentes, ainda que pareçam inimigos. Esse valor advém do olhar de que todos estão ligados, porém diferentes, e a peculiaridade está na riqueza da diversidade. Os dois outros valores fundamentais que formam a tríade apontada pelo mesmo autor, para ser alvo das ações em justiça restaurativa, são responsabilidade e relacionamentos.

Contudo, cinco críticas compiladas por Santos (2022) carecem de ser observadas, a fim de revelar que a justiça restaurativa não é uma resposta indesviável ou unânime. Fala-se que a justiça restaurativa pode vir a ferir o sistema de garantias processuais, pois a informalidade resultaria na diminuição de garantias, déficits de legalidade e imparcialidade, isso em função busca de fazer justiça rapidamente. Seria uma forma de ampliar a rede de controle, pois "pequenas práticas" podem passar a fazer parte ou retornar ao controle penal, bem como, ocorrerem duplas penalidades. Há imprecisão do lugar da justiça restaurativa em relação ao sistema criminal, na medida em que alguns autores defendem a completa substituição; e, outros, vão na direção da integração, pois existe defesa de que o sistema restaurativo não serviria para todos os casos.

Ademais, ocorre imprecisão quanto ao papel da comunidade, pois como que pessoas leigas seriam mais apropriadas que agentes do Estado, que gozam de redes de conhecimento e informações privilegiada? Ainda, percebe-se que a justiça restaurativa é muito mais utilizada em crimes de menor potencial ofensivo, com isso, minimiza-se e trivializa-se o acesso à justiça, julgando esses casos como assuntos de interesse privado, inclusive podendo receber um tratamento mais grave do que se tivesse em um processo penal tradicional (Santos, 2022).

Contudo, conforme Achutte e Pallamolla (2013), quando compara-se o sistema tradicional ao que se entende por justiça restaurativa, apontar só os problemas desse último revela o receio de uma colonização legal, principalmente pelas barreiras mentais que se mantêm nos operadores do direito, que se encontram fechados em seus espaços, que agora os sufocam, proibidos de imaginar padrões que estejam fora dos limites criados por eles mesmos.

A influência da justiça restaurativa não se restringe ao sistema de justiça criminal, especialmente, seus princípios e métodos vêm sendo usados/adaptados por diversas comunidades. Em sua repercussão no âmbito da Educação, sua incorporação não diz respeito somente quando as situações ocorridas são levadas ao judiciário, quando ocorrem ações de violência na ou contra a escola, que também são considerados delitos, crimes, contravenções penais, atos infracionais ou ilícitos cíveis, mas também, em situações de indisciplina e *bullying*, podendo ser interpretado como resposta a comportamentos desafiadores e danosos no âmbito do ambiente escolar. Ademais, os esforços de muitos educadores na prática escolar ampliam-se ainda para uma concepção mais abrangente, que seria a de disciplina restaurativa.

A implementação da justiça restaurativa na área da educação traz importantes reflexões, direcionando-se para o fortalecimento da cultura relacional de interconexões na escola. Em seu surgimento, nos anos 90, o foco era especialmente a disciplina e o comportamento individual, muito embora seu cenário seja o da saúde no ambiente escolar. Na atualidade, não se pode limitar-se a tratar da disciplina e de atos danosos sem lidar com relacionamentos interpessoais da comunidade que é formada na escola como um todo e que envolve estruturas hierárquicas de poder. Apontando para sua direção mais compreensiva, assim, fazendo-se necessário partir de três pilares: “criar ambientes de aprendizado justos e equitativos; nutrir relacionamentos saudáveis; e, reparar danos e transformar conflitos” (Evans; Vaandering, 2018, p. 7).

A justiça restaurativa chega no Brasil através da implantação de projetos e programas pelo judiciário e, em sentido paralelo, a justiça restaurativa na educação toma emprestado o modelo empregado na justiça criminal, com isso, as estratégias foram originalmente empregadas para resolver problemas ou tratar conflitos e danos, mas no decorrer de sua prática, foi ficando evidente a importância dos relacionamentos. Isso implica para a justiça restaurativa na educação que repense alguns de seus pressupostos, considerando a estrutura institucional da escola, que se diferencia dos ambientes ordinariamente trabalhados pelos operadores do direito.

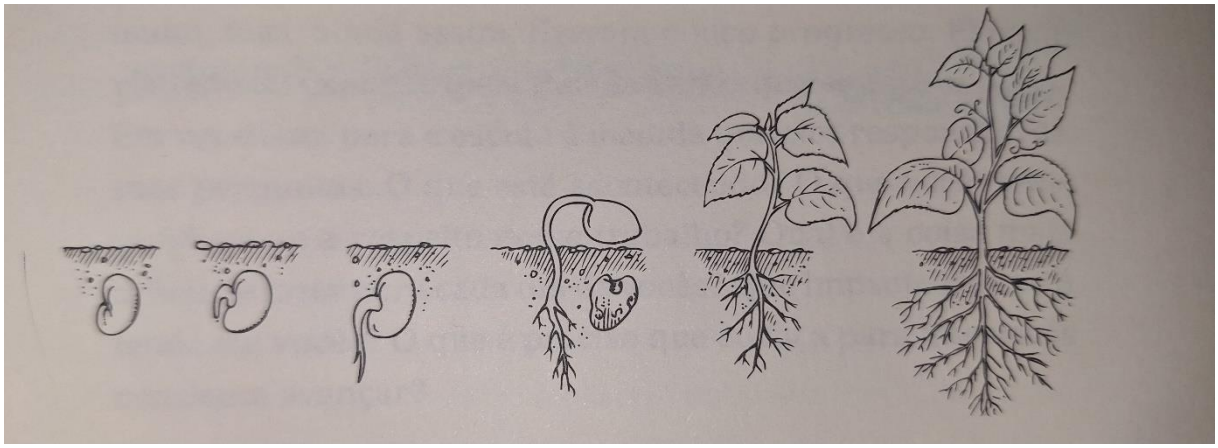
A começar pelo conceito, Evans e Vaandering (2018, p. 16) definem justiça restaurativa na educação como: “facilitação de comunidades de aprendizado que nutrem a capacidade das pessoas de se engajarem mutuamente e com seu ambiente de modo a amparar e respeitar a dignidade e valor inerente a todos”.

Abordar a justiça restaurativa no ambiente escolar complementa a justiça restaurativa, especialmente quando essa consegue se capilarizar em todos os meandros da escola, ou seja, se transversalizar em seus diversos espaços. O envolvimento dos indivíduos faz parte desse processo que é *continuum*, sendo possível observá-lo nas seguintes situações, segundo Hopkins (2004, *apud* Morinson, 2005, p. 306): “investigação restaurativa; discussão restaurativa em

situações desafiadoras; mediação; mediação vítima/infrator; reuniões comunitárias e círculos de solução de conflitos; encontros restaurativos e encontros restaurativos com grupos de familiares". Nesse sentido, os aspectos da justiça restaurativa adentram o ambiente escolar por via disciplinar, porém não podem se limitar a isso, considerando uma visão preventiva.

O processo de crescimento de uma planta desde sua semente é uma metáfora relacionada a Justiça Restaurativa na Educação, sendo ilustrado na figura 1 do seguinte modo:

**Figura 1** – Fases de crescimento de uma planta desde sua semente



Fonte: Evans e Vaandering (2018, p. 9).

A relação entre o crescimento de uma planta e a Justiça Restaurativa na Educação envolve perceber alguns fatores, como: o potencial que a semente representa, o ambiente simbolizado pelo solo, os recursos que são a água e a luz solar e o desenvolvimento da planta, que significa crescimento e esperança.

Desse modo, assim como uma pequena semente que germina, os relacionamentos que se submergem e emergem do ambiente escolar podem crescer junto e com a ajuda da justiça restaurativa na Educação. Ainda, toda semente possui em si o potencial de se tornar uma planta grande e vigorosa, de igual modo os alunos podem crescer e aprender a construir um ambiente escolar saudável, positivo, seguro e solidário, e se formar a partir deste. Ademais, os nutrientes e apoio necessário são encontrados no solo, sendo a escola o local no qual os alunos terão um ambiente passível de fornecer aprendizado. Por último, a água e luz solar são recursos fundamentais para as plantas, bem como são os professores, livros e materiais para os alunos.

Quando educadores se alinham com os valores e práticas da justiça restaurativa na educação ficam evidentes os relacionamentos e que sua qualidade incentiva a cultura escolar sem deixar de lado o aprendizado dos alunos. Como elementos fundamentais em um mundo desconectado, formar vínculos e pertencimento faz parte de relacionamentos saudáveis que

levam ao bem-estar. Incentiva-se a dependência mútua, pois assim se tornam mutuamente benéficos. Ainda, as atividades que são incentivadas convidam para o envolvimento e se distanciam do controle, dessa forma, é necessário de acordo com essa teoria/metodologia: criar sistemas e estruturas para lidar com danos e conflitos; reorganizar sistemas disciplinares na escola; e, formar facilitadores para abordar danos graves (Evans; Vaandering, 2018).

Segundo Camara (2013), a escola funciona como espaço imprescindível para dirimir conflitos eficazmente, logo, constrói-se uma cultura e pacificação, ao tempo em que exercita a cidadania consciente. A escola meritoriamente é aberta como espaço de rompimento de antigos paradigmas, de modo que era somente um espaço de aquisição de conhecimento, indo na direção de oportunizar toda a comunidade, com foco nos envolvidos, para se submergir na transformação dos conflitos voluntariamente e de forma consciente. Com isso, fomenta-se a construção de oportunidades, crescimento, aprendizado e formação de sentidos comunitários.

Para o alcance desses sentidos, é preciso ampliar o que se entende por disciplina como algo que vai além da punição, aproximando-se de uma perspectiva mais holística, consistindo em focar nos relacionamentos. A disciplina restaurativa é chamada para a prática em seu caráter filosófico, como estrutura, portanto, na qual a punição é compreendida apenas como uma forma de coibir temporariamente, porém que não ensina autodisciplina. Observa-se, nesse sentido, que a punição gera o efeito de obediência às regras apenas nos momentos em que há alguém para vigiar, o que pode ser eficaz a curto prazo. Outra tendência é culpar o mensageiro da punição, de modo que alunos se revoltam com professores e estes, por sua vez, criam receio dos alunos que, por sua vez, retornarão após uma suspensão ou castigo (Mullet; Amstutz, 2020).

A educação propõe-se a promover autonomia, a capacidade de relacionar-se consigo e com os outros, um processo no qual exige a incorporação de valores. Portanto, a escola em sua dimensão social aproxima-se da justiça restaurativa, por despertar o respeito, a responsabilização e o pertencimento. Porém, muitas vezes, a escola não promove seu fim social, indo apenas na direção do aprendizado de conteúdo, o que pode contribuir para a escola ser um ambiente no qual se prolifera a violência em seu ambiente. Para que a escola possa oferecer práticas restaurativas, tem que estar preparada para a transmissão de comportamentos morais e valores. Esse encargo cabe aos pais e professores, por serem detentores do papel de autoridades, sendo necessário autocrítica e empatia nesse caminho (Santos; Gomide, 2014).

Ainda quanto à punição, a disciplina restaurativa está muito mais preocupada com o estímulo da responsabilidade, na qual há empatia com a vítima e reparação do mal pelo ofensor. Uma estratégia considerada de prática restaurativa é a promoção de processos colaborativos, nesses casos, concebe-se a punição apenas como último recurso. Há, aqui, a implementação dos

princípios de justiça restaurativa, incentivando-se a observação das necessidades da vítima e obrigações do ofensor, e não a punição como remédio amargo (Mullet; Amstutz, 2020).

Tendo isso em vista, Mullet e Amstutz (2020, p. 34) oferecem uma definição mais ampla de justiça restaurativa, orientada na vivência diária:

> A justiça restaurativa promove valores e princípios que utilizam abordagens inclusivas e solidárias para a convivência. Essas abordagens legitimam as experiências e necessidades de todos da comunidade, especialmente daqueles que foram marginalizados, oprimidos, ou vítimas de violência. Essas abordagens nos permitem agir e reagir de forma a restabelecer o outro, ao invés de alienar e coibi-lo.

Há um sentido de transposição da justiça restaurativa que brota como alternativa no judiciário, e que se prolifera para outras instituições, como é o caso da educação. A justiça restaurativa ganha espaço pelas soluções não-violentas e possibilidades de uma outra relação com o outro. Sua prática alternativa considera que gerará mais justiça, partindo da realidade individualista, para outra que reverte esse sistema, propondo-se a ser cooperativa e democrática. A visão que se tem é fazer com que a justiça seja mais educativa e a educação mais justa, transformando instituições judiciárias, comunidades e escolas. A justiça restaurativa não se limita a tratar a indisciplina ou rebeldia de adolescentes, mas sim permite colocá-los em um lugar diferente dos significados cristalizados (Schilling; Kowalewsk, 2021).

Contudo, Pereira e Guimarães (2021), conhecendo a história oral de professores sobre direitos humanos e justiça restaurativa, percebem que há dificuldades na implementação dessas práticas por algumas dificuldades, como: desconhecimento, falta de tempo e vontade, bem como a fragilidade na rede de proteção e defesa de direitos. Embora a justiça restaurativa possa contribuir com o exercício ativo da cidadania, sua execução na realidade escolar se defronta com diversas ambiguidades que se manifestam no cotidiano da escola, como instituição social.

A justiça restaurativa pode ser instrumentalizada a supressão do diálogo, revelando falha ao implantar pressupostos teóricos, anulando o protagonismo dos envolvidos, reproduzindo a violência que pretendia-se prevenir. Mesmo sendo possível melhorar práticas pedagógicas e a forma como se lidam com conflitos na escola, ainda se identificam autoritarismos e poderes presentes nas instituições, na escola e nos próprios professores (Pereira; Guimarães, 2021).

O adolescente que comete ato infracional deveria ser visto como sujeito em desenvolvimento, munido de direitos e garantias legais e processuais, porém quando viola uma norma, a todo momento, o adolescente é discriminado. Quando é levado para a delegacia, é taxado e acusado como adolescente infrator, atribuição que não condiz com a tratativa do

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sua identidade é a de adolescente, de modo que infrator é adjetivo dado erroneamente. (Velluza, 2004, *apud* Custódio; Costa; Porto, 2010).

Nesse sentido, a "Justiça Restaurativa é uma proposta de reconstrução das relações que são essencialmente humanas" (Custódio; Costa; Porto, 2010, p. 21), considerando que, ao invés de contribuir para o controle, pretende-se reverter a denegação da cidadania, assim, tendo que haver reforço em seus fundamentos, algo que pode ser feito, inclusive, por possíveis resultados da integração deste campo teórico com a Educação em Direitos Humanos.

## 2.3 Levando as práticas restaurativas ao ambiente escolar

As ações e projetos no ambiente escolar que desenvolvem relação com a justiça restaurativa na educação podem se apresentar através de diversas modalidades, executadas cada qual com características próprias ligadas aos valores, conceitos e princípios, a fim de promover justiça e Direito à Educação. Os encontros vítima-ofensor, as conferências de grupos familiares e os círculos de construção de paz são práticas restaurativas que serão explicitadas adiante.

Os principais autores, sendo possível citar Amstutz (2019), Zehr e MacRae (2020) e Pranis (2022), que divulgam e formam nesses tipos de práticas, asseguram sua diversidade de realização, desde que guardem compromisso com a justiça restaurativa, assim como suas possibilidades de criação e adaptação a fim de compatibilizar com as realidades encontradas.

Um encontro presencial entre a vítima e o autor de um crime, havendo a preparação e condução por um facilitador treinado, onde se dialoga sobre os impactos e consequências dos fatos ocorridos, são pontos que configuram, em essência, os processos que utilizam a prática do encontro vítima-ofensor. Muitas vezes, o facilitador é um membro da comunidade que participa de forma voluntária. O ambiente que propicia o encontro deve ser seguro e estruturado, a fim de possibilitar que vítimas contem suas versões da história, busquem respostas e expressem sentimentos, assim como discutam formas de reparação. Adicionalmente, há também a oportunidade de fala para o ofensor, assim como para que assuma a responsabilidade e ouça como a vítima foi afetada (Amstutz, 2019).

O termo "encontro" vítima-ofensor não é uníssono para designar essa modalidade de prática restaurativa. A discussão sobre o termo adequado faz parte de divergência terminológica, de modo que o termo "mediação" teria sido descartado desde o princípio, pois a nomenclatura poderia gerar confusão ao remeter a partes com status moral equivalentes, o que não ocorre entre vítimas e ofensores, de forma que um desses teria cometido um ato que prejudicou o outro. Ainda nessa senda, o termo "mediação" poderia indicar que a vítima estaria

diante de uma negociação, podendo ocorrer, inclusive, que perca o direito à indenização (Amstutz, 2019).

O termo "reconciliação" também foi utilizado, mas tais encontros não tem a intenção de provocar um momento necessariamente espiritual, que promova inevitavelmente o perdão e nem mesmo que esse ocorra forçadamente. Contudo, o termo "encontro" sugere flexibilidade quanto a quem será incluído, e sua participação, em relação à abordagem (Amstutz, 2019).

Entretanto, ainda que recentemente o termo "encontro" vítima-ofensor seja entendido como o mais adequado, no Brasil, o termo "mediação" vítima-ofensor explicita-se com maior incidência nas pesquisas sobre o tema, seja por conta que as pesquisas brasileiras ainda não conseguiram se alinhar ao avanço estrangeiro sobre a discussão do assunto, seja porque as referências utilizadas pelos autores brasileiros[1] que se destacam, ao falar sobre em seus estudos, simplesmente preferem o termo "mediação" ou as referências continuam perpetuando a tradicionalidade da utilização do termo na realidade brasileira. Para os fins deste trabalho, nenhum dos dois termos é visto como incorreto e dizem respeito ao mesmo assunto, assim podendo ser utilizado um ou outro, a depender da referência utilizada.

O termo "mediação de conflitos" aparece, de modo proeminente, na literatura do campo de discussões relacionado à educação, o que pode em alguns momentos gerar confusão quanto aos fundamentos e as técnicas adotadas. Dentro dos meios adequados de solução de conflitos, a justiça restaurativa e a mediação de conflitos, especialmente em seus aspectos jurídicos, são colocadas em lugares diferentes. A justiça restaurativa liga-se melhor com aspectos da justiça criminal e a mediação de conflitos é mais amplamente utilizada na justiça civil, sendo que as implicações dessa diferenciação têm repercussão, especialmente, na liberdade dos indivíduos, pois na justiça criminal se está lidando com figuras no campo jurídico que são proibições e restrições da liberdade, já quanto a justiça civil apontam-se ilicitudes e responsabilidades decorrentes de danos ou violações legais/contratuais. Na mediação de conflitos a transação de direitos é possível, mas as provocações suscitadas pela justiça restaurativa, como discutido no tópico anterior, está muito mais preocupada com a reparação para a vítima e para que o ofensor assuma sua responsabilidade, verdadeiramente, tudo com diálogo, respeito e cooperação.

Falar em vítima e criminosos, quando se adota o termo mediação de conflitos de forma mais ampla em sua aplicação escolar, faz com que a adaptação de princípios e valores de justiça restaurativa sejam menos observados. Na escola não há vítimas e criminosos a priori, pois não

[1] Alguns autores brasileiros que aderem a nomenclatura "mediação de conflitos na escola": Chrispino e Dusi (2008); Chrispino (2007); Martins, Machado e Furlanetto (2016); Chrispino e Chrispino (2011); Galdino (2020); Morgado e Oliveira (2009); Beleza (2012); Possato *et al* (2016); Sales e Alencar (2010); e, Quinquiolo (2017).

há crime para o contexto educacional, algo que é próprio do judiciário, considerando ainda que grande parte dos educandos são crianças e adolescentes. Portanto, como a escola não julga crimes, as violências e violações que ocorrem em seu interior são tratadas como indisciplinas. Assim, seria melhor falar em encontro para o contexto escolar, e em ofensor e ofendido para os envolvidos que dentro de uma situação melhor se enquadrem nesse aspecto binário de uma transgressão. O ofensor como aquele que de algum modo produziu uma indisciplina e o ofendido como a figura mais diretamente prejudicada, quando for capaz de identificar um dos dois ou ambas as figuras, ainda que em alguns momentos possam parecer simultaneidade.

Conforme João e Arruda (2014) "mediação" vítima-ofensor é tanto uma das práticas mais utilizadas, como uma das práticas mais antigas. Objetiva-se com ela a formulação de um acordo no qual a vítima tem seus danos reparados pelo ofensor, tanto de forma material, quanto simbólica. No momento do encontro, segundo Amstutz (2019) outras pessoas, que não sejam apenas vítima e/ou ofensor, podem ser envolvidas como parte do grupo de apoio, como amigos, familiares e membros da comunidade. Em adição, de acordo com João e Arruda (2014), na Espanha desenvolveu-se a experiência na qual a mediação realiza-se através de meios de comunicação indiretos e, com essa adaptação, vítima e ofensor não precisam eles mesmos se encontrarem.

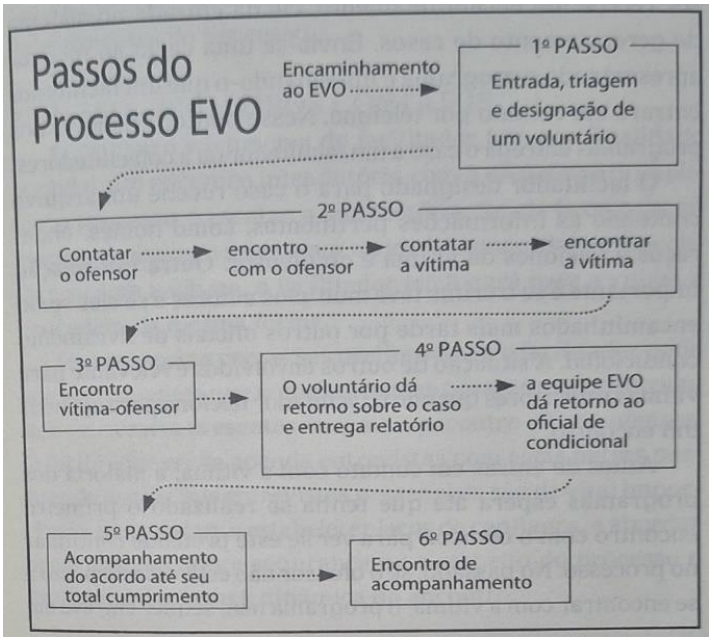
Outra forma de se realizar a mediação vítima-ofensor, adaptando os termos iniciais, consiste na realização de encontros com diversas vítimas e ofensores da mesma modalidade criminosa ou tipo de violência, porém vítima e ofensor da mesma situação não se deparam no mesmo encontro, como bem explica Pallamolla (2009, p. 108-109):

> também há que se mencionar a aparição recente de co-mediadores e de múltiplas vítimas e ofensores que participam do mesmo processo de mediação. Este último caso ocorre nas hipóteses quando ofensor ou vítima não podem ou não querem encontrar a outra parte, podendo-se formar grupos de vítimas que se encontrarão com um grupo de ofensores (que não são os mesmos que cometeram delitos contra aquelas vítimas), num processo substitutivo. Tal processo busca viabilizar o diálogo entre vítimas, ofensores e, eventualmente, representantes da comunidade, para falarem sobre as causas e consequências do delito.

O crime é entendido de forma mais ampla com a mediação, fazendo com que suas consequências sejam trazidas para o cerne da discussão. Contudo, ao implementar essa complexidade na justiça criminal, não se deve esperar que os desafios consequentes sejam simples, mas sim observar que há mais demandas por parte dos envolvidos (Pallamolla, 2009).

Como forma de exemplificar e demonstrar o encontro vítima-ofensor, a figura 2 apresenta os passos de como ocorre comumente essa prática.

**Figura 2** – Passos do encontro vítima-ofensor




Fonte: Amstutz (2019, p. 33).

Destaca-se aqui o passo três, no qual primeiramente é feito o contato com o ofensor, de modo que o facilitador deve ter o cuidado de se informar se este deseja fazer parte do encontro, pois em casos como esse, no qual o facilitador faz o convite, poderia ser mais uma quebra de expectativa com o sistema de justiça se a vítima aceitasse e o ofensor não, considerando a configuração essencial dos encontros nos quais vítima e ofensor de um mesmo crime são colocados em um mesmo ambiente para o diálogo. Amstutz (2019) faz uma ressalva quanto a casos de violência grave: quanto a esse ponto, o autor expressa que quem dá início é a vítima e começa após anos do sentenciamento, de modo que muitas vezes não há influência do encontro para o processo judicial.

Outro ponto importante é a incontroversa culpa do ofensor, fazendo com que a questão da culpa não seja motivo de discussão, consistindo em não entrar na mediação dos termos. A admissão da culpa deve ser apurada no primeiro passo ou pré-seleção, bem como que essa não será comunicada ao juiz competente para julgar a ação penal, a não ser que o ofensor permita. Essa questão é explicada a nível de confidencialidade, o que faz com que seja um dever de explicação desde os momentos iniciais, juntamente com os objetos do programa de justiça restaurativa e sua forma de funcionamento (Azevedo, 2015).

No contexto do ambiente escolar, a questão da culpa deve ser avaliada, porém com bastante cuidado. Quando é sabido da notícia que houve uma transgressão e aciona-se o

envolvimento de profissionais da pedagogia, psicologia escolar, dentre outros, esses precisam estar atentos para a apuração de denúncias e investigação de situações, até mesmo para que de fato todo o processo de identificação e disciplina seja de fato restaurativo. Crianças e adolescentes estão em fase de formação ética, moral, emocional, etc., e simplesmente levá-los para uma sala a fim de confrontá-los diante de colegas, pais e professores, não é a situação mais agradável e educativa, sendo possível, inclusive, falar de possíveis danos que possam ocorrer. Para evitar isso, e de fato implementar os aspectos justos e restaurativos ao aprendizado nesses momentos de educação, a incontroversa culpa do ofensor deve ser constatada em antecipado.

Explicita-se nessa prática a dimensão do empoderamento, como bem elucida Azevedo (2015, p. 198):

> um dos escopos da mediação consiste precisamente no *empoderamento* das partes (e.g., educação sobre técnicas autocompositivas) para que estas possam, cada vez mais, por si mesmas compor parte de seus conflitos futuros e realizar o reconhecimento mútuo de interesses e sentimentos visando a uma aproximação real e consequente humanização do conflito decorrente da empatia. Nesse sentido, na mediação vítima-ofensor, busca-se desenvolver, nos contextos concretos nos quais tal medida se mostra adequada, a oportunidade de aprendizado da vítima e seu ofensor. Considerando que a MVO conta com uma fase prévia à mediação, essa oportunidade de aprendizado deve ter sido aproveitada ainda naquelas sessões individuais preliminares. Isto é, considerando que a Justiça Restaurativa tem como pressuposto de desenvolvimento procedimental a confissão do ofensor, pode-se afirmar que há, nesse contexto, significativo potencial para aprendizado.

Contudo, quando se coloca esse instrumento da justiça restaurativa à disposição das escolas, para a aplicação da mediação nesses ambientes, no entendimento de Vasconcelos (2016, p. 136), "[...] é necessário, inicialmente, um trabalho interno, continuado, de sensibilização e de capacitação da comunidade escolar nesses métodos de diálogo". Assim, é indispensável que a gestão escolar esteja engajada. Em relação à escola pública, faz-se crucial que esteja apoiada em uma política pública que se alinhe à Secretaria de Educação. Ademais, deve envolver o maior número possível de atores que possam, de alguma forma, estar interessados, como professores, alunos, pais, técnicos, membros da comunidade, dentre outros.

A atuação como mediador ou facilitador deve unir desejos e atitudes compatíveis com as habilidades e competências adequadas para tanto, auxiliando a construção de uma rede de práticas restaurativas (Vasconcelos, 2016). Assim, tanto as práticas de mediação de conflitos, como as de conferência de grupos familiares e processos circulares de construção de paz devem estar entranhados no restante do contexto do ambiente escolar, para que não seja algo limitado a reparações, direcionando-se para a prevenção, ultrapassando a fronteira da pontualidade.

Ainda, conforme Vasconcelos (2016, p 137),

> as mediações devem ser comediadas, de modo que conflitos entre alunos sejam mediados por dois alunos (mediador e comediador), conflitos entre professores devem ser mediados por dois professores (mediador e comediador), conflitos entre alunos e professores devem ser mediados por um professor e por um aluno comediador, supervisionados pela direção. Conflitos entre coordenadores e professores ou daqueles entre si devem ser mediados pelos seus pares mediadores.

Observa-se a tendência dos encontros vítima-ofensor, a serem realizados no ambiente escolar, serem feitos por dois facilitadores, ou seja, uma comediação, assim como sua efetivação ocorrer por meio de pares (aluno-aluno, professor-professor), o que traz uma maior confiança nas decisões e diálogos a serem desenvolvidos. Assim, evita-se que ocorra um favorecimento de uma das partes, ou que situações sejam ignoradas. Quanto ao empenho dos envolvidos e formação apropriada, tem-se como situações positivas, não podendo tais práticas serem feitas de forma aleatória, visando somente que um acordo seja construído, visando abafar situações.

As decisões tomadas por uma conferência de grupos familiares são realizadas em uma reunião, na qual também há o encontro entre vítima e ofensor, mas é de suma importância a presença de familiares, apoiadores, um representante da polícia, dentre outros que se fizerem necessários (Zehr; Macrae, 2020).

A presença para a tomada de decisões por tantos envolvidos precisa ser bem planejada, pois pode ser que gere situações duvidosas. Se a centralidade das conferências de grupos familiares está em fortalecer as famílias, pouco tem a ver a inserção de membros com nenhuma relação com aquele núcleo, como apoiadores que não são amigos próximos da família ou vizinhos que não possuem intimidade para se responsabilizar e discutir os melhores caminhos para outra pessoa e, os mais questionáveis, a presença de representantes da polícia, como apontado pelos autores. A polícia militar cumpre o papel no Brasil de policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública, de modo que, por mais que se privilegie uma atuação preventiva, as preocupações são de interesse público. Já a polícia civil atua preponderantemente na investigação de autoria de crimes e infrações administrativas, fazendo com que sua presença, assim como da polícia militar, cause o receio de ser muito mais intimidar do que apoiar.

No modelo da Nova Zelândia, a organização e condução da reunião é feita por um Coordenador de Justiça Juvenil, que consiste em um facilitador treinado, membro do Serviço de Assistência Social. Os encaminhamentos dados por essa prática são: quando ofensores assumem suas responsabilidades e mudam de comportamento, esses devem ser apoiados; há

um papel importante dos familiares nesse processo; e, a vítima não pode ser deixada de lado, fazendo com que suas necessidades sejam atendidas. Todo o desfecho ou decisão é tomado pelo grupo formado nas conferências e não apenas a restituição. Além disso, as decisões são tomadas por consenso de todos, não por simples maioria ou feita por uma autoridade, sendo possível que um dos participantes bloqueie, individualmente, uma decisão (Zehr; Macrae, 2020).

Os elementos essenciais das conferências de grupos familiares são presentes na maioria das práticas, a fim de gerar identificação do processo, porém a adaptabilidade é incentivada, considerando as necessidades e perspectivas dos envolvidos. Destaca-se, contudo, que dentre os objetivos da realização dos grupos sejam culturalmente apropriados e voltados ao empoderar as famílias. Assim, o facilitador, que coordenará os trabalhos, irá auxiliar para que as famílias possam, elas próprias, determinar aqueles que devem estar presentes e ajudar a planejar como o processo será adaptado a suas necessidades e tradições.

Entende-se, com base nisso, que não há um roteiro a ser seguido; o elemento comum à maior parte dos encontros é apenas que as famílias serão reunidas e, geralmente, a família do ofensor, junto com seu integrante, reúnem-se em sala particular, para que possam compreender maiores detalhes do ocorrido e desenvolver uma proposta que seja oferecida na presença da vítima e demais participantes (Zehr; Macrae, 2020).

Conforme Ellwanger (2020, p. 14), "a conferência familiar é espécie de prática restaurativa que nasceu na Nova Zelândia com o projeto *Children, Young Personsand Their Families Act*, em 1989". Zehr e MacRae (2020) afirmam que as conferências são para a justiça da Nova Zelândia, a porta de entrada para os processos que envolvem atos contra a lei que são praticados por jovens, assim como questões relacionadas ao bem-estar de crianças e adolescentes. Assim, percebe-se que esses casos são entendidos como mais propícios para a realização desse tipo de prática, tendo em vista que a causa dos problemas relaciona-se, em grande parte, com a responsabilidade das famílias que devem ser insistidas, chamando à participação, de modo a empoderá-las, o que representa conduzi-las para que possam ter maior gerência sobre os problemas que surgiram em momentos de fragilidade desse mesmo grupo.

Conforme Olegario e Bourguignon (2021, p. 2),

> a expressão "Grupo Familiar" é utilizada de forma ampla, visto que as famílias são plurais, com diferentes configurações e composições. Nessa concepção, compreende-se a família extensa, a comunidade, as pessoas que possuem alguma vinculação afetiva, alguma identificação cultural, ou ainda as pessoas que possam contribuir de alguma maneira para construção de um plano de ação.

Ademais, a criação de projetos e ações que começam a fazer a diferença é algo marcante quando se fala da justiça restaurativa e suas práticas. É nesses momentos de impulso com desejo de mudança e obtenção de resultados que avanços são percebidos e propostos com mais amplitude.

Nesse sentido, se debruçar sobre o Projeto "Na Escola, com Respeito" é um esforço que soma conhecimentos aos estudos sobre esse tipo de iniciativa, que junto com outras, formam pontas que direcionam para uma outra forma de se fazer justiça, mais focada no aspecto educativo. Dessa forma, o conhecimento das técnicas e estratégias utilizadas por esse Projeto e a forma como propôs que sejam feitas, suas diretrizes, faz com que essa atuação seja uma trajetória que precisa ser discutida, lembrada e refletida, para que outras ações saibam que essa as precedeu e precisa ser vista como uma lição do que foi feito e o que é necessário melhorar.

Ainda que as conferências de grupos familiares sejam pouco aplicadas no Brasil (Olegario; Bourguignon, 2021), destaca-se a experiência que se iniciou em 2010, o projeto "Novas Metodologias de Justiça Restaurativa com Adolescentes e Jovens em Conflitos com a Lei", que foi realizado nas cidades de São Caetano do Sul e São Paulo, no qual eram utilizadas práticas que envolviam conferências desse tipo.

Segundo Ellwanger (2020, p. 15),

> o projeto [de São Caetano do Sul e São Paulo] foi considerado satisfatório uma vez que todos os relatos dos participantes demonstraram a valorização pela experiência. Os casos levados para as conferências seguiram os seguintes critérios: a) roubo cometido com grave ameaça sem o uso de arma de fogo; b) família do adolescente realizava o acompanhamento do menor; c) consentimento da família e do adolescente para participar do projeto; d) perfil do adolescente que indicava abertura para o diálogo; d) os casos de coautoria só eram admitidos se ambos fossem adolescentes e cumprissem os critérios; e) quando o caso já estava na execução, o julgamento teria de que ter determinado liberdade assistida e reparação de danos.

No caso brasileiro, há uma relação forte com o sistema de justiça tradicional, que é usado de forma complementar com as práticas restaurativas, nas quais as famílias dos adolescentes são fundamentais para a transformação das situações. Já no caso neozelandês, asseguram Zehr e MacRae (2020, grifo dos autores, p. 16-17) que:

> a lei neozelandesa identifica quatro tipos de Conferências de Grupos Familiares no âmbito da justiça juvenil. **"Conferências de Custódia"** – devem ser realizadas quando um jovem está sob custódia após negar a acusação. **"Conferência de Acusação Provada"** – são encaminhadas pelo tribunal quando um jovem nega sua culpa, mas subsequentemente é julgado culpado pela tribuna. **"Conferências de Intenção de Acusação"** (o jovem não é apreendido, mas é encaminhado diretamente a um Coordenador de Justiça Juvenil para uma conferência) – decidem se uma criança

> ou jovem deve ser julgada, ou de que modo o assunto poderia ser tratado de outra maneira. **"Conferência sem Negação da Acusação"** (o jovem é preso e trazido perante o juiz) – assim que o jovem admite responsabilidade pelo que ocorreu, o juiz faz recomendação para que a Conferência decida: se as acusações devem ser retiradas; se um plano deve ser elaborado para dar conta das acusações; se devem ser modificadas as acusações; como a vara de infância e juventude deve encaminhar o caso.

Percebe-se na configuração desse modelo que o sistema de justiça está presente no processo de acompanhamento dos jovens, porém tenta-se, ao máximo, que não sejam envolvidos pelo sistema de justiça. São diversos caminhos e oportunidades que são dados, a fim de que os ofensores possam ter seus direitos garantidos e que a prática das conferências seja compatibilizada com o sistema criminal juvenil de justiça. Nem sempre os jovens têm maturidade suficiente para, desde o primeiro momento, admitir a culpa e, a partir daquele momento, assumir a responsabilidade, algo que, nesse tipo de processo, é compreendido e concede-se tempo para que seja feito ou mesmo provado.

Por isso, depois desse momento, as famílias são incluídas e podem decidir conjuntamente sobre o que será feito, podendo ocorrer que a acusação seja mudada para uma menos grave, juntamente com o cumprimento integral do plano acordado e acompanhado/monitorado pelo grupo e/ou polícia.

Conforme explica Raye e Roberts (2007, *apud* Pallamolla, 2009, p. 118), "no caso neozelandês, as conferências são utilizadas na justiça juvenil, mesmo quando a vítima não está presente. Sua presença é importante, mas não essencial. Todavia, segundo pesquisa feita naquele país, a presença da vítima parece ser um fator redutor da reincidência". As conferências de grupos familiares estão relacionadas ao caso neozelandês por ser um dos países mais antigos a implementar, sistematicamente, ao lado do sistema de justiça, utilizado inclusive para adultos, sendo uma referência. Observa-se que na Nova Zelândia há uma adaptabilidade que torna a prática mais vasta, possibilitando sua introdução em diversas modalidades e ambientes, dessa forma, as famílias são fortalecidas, mas sem deixar de lado o protagonismo de vítimas e ofensor.

Olegario e Bourguignon (2021, p. 12) argumentam que,

> as Conferências de Grupos Familiares constituem práticas restaurativas de origem ancestral, utilizadas em diferentes contextos para tomada de decisões, especialmente em situações que envolvem pessoas vulneráveis, como crianças, adolescentes, idosos e deficientes. As situações de vulnerabilidade social, decorrentes da pobreza, discriminação, violência, da inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal, da perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade, entre outras, fragilizam e dificultam o alcance do resultado restaurativo. Deste modo, as Conferências de Grupo Familiar, além de configurar uma metodologia de transformação e prevenção de conflitos, constituem instrumentos de

> enfrentamento das situações de vulnerabilidade social a medida que promovem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, o empoderamento da família e a maximização da provisão de recursos, bens e serviços sociais, por meio da articulação do sistema de justiça com a rede de proteção.

Nesse sentido, observando os aspectos fáticos da família, em sua relação com a escola, faz-se necessário ressaltar a importância dessa relação para os estudantes, de modo que a família se sinta parte do processo educativo formal e que seja também melhor inserida no ambiente escolar. Apesar das vulnerabilidades e ser preciso articulação bem estruturada, pela diversidade das famílias presentes no Brasil, assim como as famílias, por sua vez, têm que compreender seu dever do Direito à Educação, junto ao Estado e à sociedade, como declara a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no *caput* do art. 205.

Nessa perspectiva, as conferências de grupo familiar não podem ser utilizadas como momentos de sermão e bronca da escola para as famílias e vice-versa; no fortalecimento da família junto às práticas restaurativas no ambiente escolar deve ser estabelecido um diálogo paritário e democrático.

Os processos circulares utilizam-se de uma estrutura voltada a possibilitar a criação de espaços onde a liberdade é fundamental. Essa liberdade consiste na verdade subjetiva de cada um, fazendo com que os participantes se sintam confortáveis para largar suas armaduras, fazendo-se presentes inteiramente na prática, revelando seus desejos, reconhecendo erros e assumindo a postura de se guiar por valores (Pranis, 2022).

Todos precisam de ajuda e, ao ajudar os outros, estão ajudando a eles mesmos, é no que consiste a filosofia subjacente à essa estrutura circular. Há o compartilhamento dos saberes, que se tornam coletivos, gerando benefícios aos participantes, de modo que estes não assumem figuras de provedores e/ou receptores. Com a "sabedoria" que vem da experiência de vida e do conjunto de saberes dos participantes, faz-se possível novas compreensões sobre problemas e outras possibilidades de solução (Pranis, 2022).

Sobre o contexto histórico que se liga à prática contemporânea dos círculos, Pranis (2022, p. 19-20) ensina que:

> os círculos de construção de paz descendem diretamente dos tradicionais Círculos de Diálogo comuns aos povos indígenas da América do Norte. Reunir-se numa roda para discutir questões comunitárias é algo que faz parte das raízes tribais da maioria dos povos. Essas práticas ainda são cultivadas entre povos indígenas do mundo todo e temos em relação a eles uma imensa dívida de gratidão, pois mantiveram vivas práticas que vieram a ser fonte de sabedoria e inspiração para as nossas culturas ocidentais modernas. Por mais de 30 anos, na sociedade contemporânea em geral, longe dos olhares da maioria, os Círculos vêm sendo praticados em pequenos grupos

> de pessoas não indígenas. [...] Alguns indivíduos levaram a experiência dos Círculos Pessoais para contextos públicos, mas o esforço sistemático para utilizá-los em processos públicos contemporâneos, como na justiça criminal, é algo relativamente novo e partiu do trabalho iniciado em Yukon, Canadá, no início da década de 1990.

Esses processos circulares alinham-se com a categoria do diálogo e rituais aborígenes, porém sua construção teórica não se limita à formulação de certas culturas ancestrais, seja de um povo específico ou que antigas tradições sejam o único subsídio utilizado. A adaptação é um recurso que faz parte dos processos circulares desde sua própria formação, tornando possível, além das inspirações iniciais, princípios e práticas compatíveis com métodos de transformação de conflitos, Justiça Restaurativa, Comunicação Não Violenta (CNV), escuta ativa e construção de consenso, formando uma teoria que advém das práticas, que expresse soluções orientadas às necessidades individuais sem esquecer o grupo. As matrizes e dinâmicas dos círculos são moduladas segundo os propósitos a que se destinam (Passos, 2022).

Boyes-Watson e Pranis (2011) enfatizam a saliente versatilidade dos círculos, cunhando seu talento de adaptação a diversos contextos. Essa flexibilidade admite a utilização de processos circulares em salas de aula, ambientes familiares, profissionais e em qualquer outro local favorável à sua implementação. As autoras propõem uma gama variada de temas para serem explorados: estabelecimento de diretrizes, espaço seguro, explorar raízes e galhos, construção de relacionamentos, conhecermos nós mesmos e os outros, lidar com as pedras, compreensão de traumas, autoestima, autocuidado, respeito, conexões familiares, escolha de ser pai ou mãe, isto é, uma infinidade de temas e possibilidades lúdicas ou realistas de lidar com assuntos. Vale ressaltar que os processos circulares podem ter distintos aspectos, ora virados à resolução de problemas, ora volvidos para o cuidado individual e coletivo, conflitivos ou não.

Souza (2022) apresenta uma diferenciação e explica as características dos círculos conflitivos e não-conflitivos. Os círculos conflitivos são relacionados com o sistema judicial, no qual volta-se à realização de um acordo com valor jurídico, em que há, pelo menos, um ofensor e uma vítima, que buscarão consensualmente as escolhas adequadas para o seu caso, criando uma sentença. Para desavenças que não chegam ou chegaram ao Poder Judiciário, os círculos para esses casos são chamados de não-conflitivos. São utilizados onde não há um conflito aparente, visando a construção de conhecimentos, relacionamentos interpessoais e comunitários, assim como no compartilhamento e apoio em momentos difíceis para um dos participantes, gerando o envolvimento de todos, sendo preciso uma preparação para o processo.

Observa-se que, os círculos não-conflitivos são aqueles que mais se proliferam nas instituições escolares, muitas vezes utilizados no ciclo de ensino-aprendizagem como círculos

de cultura, para construção e revisão de conteúdo. Porém, a utilização destacada no ciclo de ensino-aprendizagem pode pouco ter a ver com a explicitação de prevenção ou reparação de conflitos, sendo necessário constatar que há diferenciação nos usos dos círculos. Simplesmente abrir uma roda para falar de assuntos gerais pode ou não ter relação com os processos circulares de construção paz, na medida em que se compatibilizem em maior ou menor nível com sua estrutura e ideias democráticas e de igualdade que perpassam seus fundamentos na lida com a transformação de conflitos, violências, *bullying* e indisciplina. Um distanciamento da escola com círculos mais aparentemente conflitivos pode ter a ver com o receio dos envolvidos de estar se intrometendo em assuntos particulares dos outros indivíduos.

Na realização de um círculo na prática, os participantes se organizam em roda, sentam-se em cadeiras, sem que haja uma mesa no centro. Na centralidade do círculo poderá ser colocado algo que evoque valores e sentimentos comuns, como algo que tenha significado e inspire o grupo. Um círculo comumente apresenta elementos estruturantes intencionais, significando características que representam a particularidade dessa prática quando vistos conjuntamente, ainda que possa ser adaptado de acordo com o processo. Há uma cerimônia na abertura e no fechamento; é passado um bastão de fala; está presente um facilitador, guardião ou coordenador; são acordadas orientações para o grupo; e, ocorre um processo decisório guiado pela consensualidade. Cria-se um espaço no qual os participantes se sintam seguros de falar e serem ouvidos, demonstrando sua autenticidade e compromissos (Pranis, 2022).

Nesse mesmo sentido, Rosangela Marinho fala sobre o que extraiu da sua formação em 2018 realizada pelo Projeto “Na Escola, com Respeito”:

> Porque na minha visão, estou olhando diretamente para o que eu aprendi a fazer nesse projeto. Entendeu? Que foi sentar, dialogar, olhar para o outro, olhar com respeito. Me conhecer, conhecer minhas emoções. Me ver enquanto cidadã, enquanto pessoa frágil. Se eu estou preparada para dialogar naquele momento, se eu não estou, me respeitar. Então, é nessa perspectiva que foi o que eu conheci.

Rosangela Marinho descreve como foi seu aprendizado sobre a prática de um círculo, a partir de uma técnica de facilitação de diálogos e processos decisórios, de modo que foi enfatizada a criação de um ambiente seguro e respeitoso. Assim, ela reflete sua experiência pessoal com essa prática.

Para a professora Rosangela Marinho sentar e dialogar é a prática de se organizar em círculo para facilitar o diálogo; olhar para o outro com respeito concerne ao aspecto de se alinhar com a criação de um espaço seguro e respeitoso para a troca de ideias; há autoconhecimento**,** de modo que o processo de se conhecer e conhecer suas emoções está relacionado com a

centralidade do círculo em evocar valores e sentimentos comuns; há o reconhecimento da cidadania e fragilidades, indicando uma reflexão sobre o papel individual e coletivo, algo que o círculo pode facilitar; e, quanto ao respeito aos próprios limites traduz-se em estar preparada para dialogar ou não e se respeitar, de forma que corresponde à segurança e autenticidade promovidas pelo círculo.

A cerimônia evoca aspectos da existência humana, fazendo um chamamento físico, emocional, mental e espiritual, que ocorre de forma intencional e consciente, a fim de marcar o círculo como espaço diferente dos encontros cotidianos. O bastão de fala é utilizado para regular o diálogo, apenas sendo possível a fala para aquele que está segurando e sendo distribuído de modo que seja oportunizada a fala a todos. O facilitador assume a qualidade de supervisão, ajudando a criação e mantimento do espaço coletivo, assegurando participação democrática (Pranis, 2022).

As orientações são as balizas que conduzirão o comportamento dos envolvidos, as quais são promessas que eles fazem mutuamente, não se caracterizando como regras que serão cobradas, mas sim lembretes de que aquele espaço foi criado para facilitar o diálogo. O processo decisório consensual reafirma que as decisões serão feitas por consenso, ainda que nem todos estejam completamente satisfeitos com todas as decisões, mas devem apoiar para que essas decisões sejam integralmente implementadas ou revisadas posteriormente (Pranis, 2022).

As memórias têm importantes significados nos processos circulares, na medida em que o exemplo pessoal é melhor considerado do que as palavras em si. Conforme Pranis (2022, p. 28) “num círculo, chega-se à sabedoria através das histórias pessoais. Ali a experiência vivida é mais valiosa do que conselhos. Seus integrantes partilham experiências pessoais de alegria e dor, luta e conquista, vulnerabilidade e força, a fim de compreender a questão que se apresenta”. Assim, a história de vida se apresenta como potência de transformação e alongamento de horizontes, conectando-se com o respeito à dignidade dos participantes, valorização das contribuições de todos, preponderância da conexão, apoio para as vulnerabilidades e igualdade na importância das falas, o que conduz a um ambiente de aprendizagens de modo informal.

# 3 A MEMÓRIA EM COMPASSO COM OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Uma perspectiva dos Direitos Humanos limitada ao seu estudo e discussão das normas jurídicas que os fundamentam não é o caminho que será tomado nas linhas e páginas seguintes. A visão exposta de tecer a memória como espaço de reflexão sobre os Direitos Humanos e Educação em Direitos consegue ir além, de modo que serão mostradas outras possibilidades de efetivação dos Direitos Humanos, especialmente sobre a ótica educativa.

Assim, as nuances de discussão sobre a memória somam força com a defesa e promoção dos Direitos Humanos, como será apresentado adiante, destacando-se a relação entre memória e história, memórias subterrâneas, lugares de memória, testemunho, silêncio, esquecimento, dentre outros, como dimensões a serem observadas quando aspectos da memória tiveram que ser um recurso utilizado para reforçar a dignidade da pessoa humana.

Ademais, assim como Bosi (2013, p. 103), ao dizer que, "não descrevi só o horror (outros já fizeram melhor, como Agambem ou Primo Levi), mas descrevi a beleza das criaturas, a recriação pela arte de um cotidiano perdido", esse trabalho também, especialmente ao aprofundar os aspectos da memória em sua conexão com a Educação em Direitos Humanos, apresenta não só a dimensão do trauma, indo na direção do compartilhamento das vivências, lutas, conquistas, resistências e aprendizados para o ensino em Direitos Humanos nas instituições educativas.

## 3.1 As memórias na defesa e promoção dos Direitos Humanos

A relação entre memórias e Direitos Humanos acarreta a demonstração da fundamentalidade das memórias no desempenho das funções de defesa e promoção dos Direitos Humanos, apresentando papel crucial no percurso contemporâneo de construção de uma sociedade mais democrática, justa e equitativa. Constata-se uma profunda conexão e complexidade ao equacionar memórias e Direitos Humanos, sendo possível lançar as seguintes repercussões: a instrumentalização das memórias como fator de justiça; a garantia de preservação de lições do passado; reforçar identidades e pertencimentos, com foco no respeito às diferenças; busca por verdade e reconciliação, especialmente em sociedades que prescindem de cura e passam por sequelas do autoritarismo; e, auxílio na reunião de esforços para conscientização e ativismo.

Os cerceamentos e as violações de Direitos Humanos no passado recente do Brasil, como os ocorridos durante a Ditadura Civil-Militar, bem como, em períodos remotos, diminuíram e negaram a cidadania de ampla parte da população. Assim, emerge dessas situações a exigência de "[...] ações efetivas na identificação, preservação e difusão das memórias dos povos indígenas, dos afrodescendentes, das mulheres, dos idosos, dos gays, das lésbicas, das travestis, dos bissexuais, das transsexuais, dos operários, dos trabalhadores rurais, entre tantos outros grupos [...]" (Ferreira, 2016, p. 54). O perfil de tais memórias emerge como combate à proliferação de sistemas negacionistas e que não se enxergam como ideológicos, porém são coniventes com injustiças que precisam ser corrigidas, a fim de não perpetuar desigualdades.

Assim, é nessa perspectiva que evocar as memórias do Projeto "Na Escola, com Respeito" a partir das vozes das professoras e promotoras de justiça que passaram pelo projeto se faz expressivo. Suas narrativas são de quem viveu a efetivação do Direito à Educação, considerando as professoras como docentes do ensino básico e as promotoras de justiça em sua atuação na perspectiva jurídica. Com isso, o ambiente escolar, tão cheio de trocas, resistências, lutas e violências, torna-se um espaço de desempenho no qual a Justiça Restaurativa na Educação e a Educação em Direitos Humanos podem estar integrados. Dessa forma, tratar as práticas restaurativas no ambiente escolar fomentadas por esse Projeto colocando em evidência as perspectivas desses profissionais torna essa pesquisa não só um repositório passivo de dados, mas um espaço de reconstrução, lições e aprendizados sintonizados com os Direitos Humanos.

Dois movimentos estão intimamente ligados com a afirmação dos Direitos Humanos: o primeiro consiste como fruto da dor e sofrimento que, no decorrer do tempo, contribuiu em grande parte para fazer compreensível a dignidade suprema e os direitos da pessoa humana. Assim, o ser humano horroriza-se ao se deparar com grandes surtos de violência, provocando um recuo por conta da degradação observada; e, há também um remorso pelas torturas, mutilações em massa, massacres coletivos e explorações aviltantes, extraindo-se dessas situações uma consciência que tenta purificar-se, fazendo com que seja necessária a criação de novas regras para regência da vida e dignidade de todos (Comparato, 2019).

Vê-se que os Direitos Humanos surgem como sinônimo de luta e resistência e como aviso para que não se repitam violações ao ser humano, isto é, como justificativa ética e moral em dados períodos. Já o segundo movimento, mostra-se como uma virada que marca a compreensão histórica e as etapas de afirmação dos Direitos Humanos, que é seu sincronismo com grandes descobertas científicas ou invenções técnicas (Comparato, 2019).

Essa forma de afirmação se verifica pelo possível movimento de unificação da humanidade, que se demonstra constante e inelutável. Apresenta-se como fator de solidariedade humana técnica e ética, de modo que transforma os meios ou instrumentos de convivência e a procura por submeter a vida social ao valor da justiça. De tal modo, traduz-se em dois aspectos: um de padronização dos costumes e modos de vida; e o outro, de lançamentos das bases para uma cidadania global, buscando-se a superação de todas as formas de dominação. Esses dois aspectos são complementares, pois separados resultam em subjugação dos mais fracos em detrimento dos mais fortes (Comparato, 2019). Portanto, é necessário permanecer vigilante para que os Direitos Humanos não sejam empobrecidos e utilizados para violar seres humanos.

Nessa perspectiva, afirma Bobbio (2004, p. 16, grifo do autor): "o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político". Isso quer dizer que, ainda que os princípios e valores éticos e filosóficos que fundamentam os Direitos Humanos sejam importantes, a preocupação moderna das lutas por defesa e promoção dos Direitos Humanos está centrada em sua efetividade, ou seja, não faltam leis, tratados, convenções ou constituições, porém, busca-se sua verificação nas decisões políticas, políticas públicas e nas atuações dos particulares e do Estado. Assim, a preocupação está em como a cultura dos Direitos Humanos se tornará parte do cotidiano de todos.

A professora Rosangela Marinha, em sua entrevista, realiza uma reflexão profunda sobre os Direitos Humanos e sua aplicação, bem como defende a importância de garantir uma vida digna a todos e faz críticas em relação a seus limites e negligências:

> Direitos humanos para mim é uma amplitude de conceitos que nos garante uma vida digna. Em todos os contextos. O ser humano precisa viver e viver com dignidade. Agora, eu tenho muitas críticas a algumas ações. Que a gente vê com algumas falas ou que a gente escuta de quem está diretamente ligado a políticas e políticas públicas relacionadas à questão da garantia de direitos, tendo como foca os direitos humanos. Eu vou te dizer porquê? A minha visão de direitos humanos é ampla. E eu defendo tudo, sempre, em todo lugar. A gente tem que garantir a dignidade, o respeito. Mas eu, pelo menos, em todos os espaços que eu já participei, tanto enquanto professora, como enquanto policial militar, como enquanto cidadã. O que a gente vê é uma coisa muito importante, que precisa muito ser implantada. Que a pessoa precisa se perceber, precisa não se negligenciar, precisa buscar os seus direitos. Garantir o respeito à dignidade humana. Mas quando a gente observa, é muito crítico isso, de minha parte. O que a gente vê e que atrapalha muito é porque, quando você escuta alguém defender, é como se os direitos humanos só fossem atingidos quando é pelo Estado. Então, o Estado tem que ser contido e a gente precisa identificar e tentar trabalhar para que o Estado respeite. Mas esse Estado só atinge os direitos humanos quando é pela segurança pública. Vou te dizer porquê. Falta de leite em um hospital é falta de dignidade humana. Falta de um tratamento de saúde fere a dignidade humana. Falta de moradia fere a dignidade humana. Se você andar por alguns locais, você sai doente. Você sai doente. Eu já saí doente, de algumas rodas, de alguns poliamentos, de algumas coisas. Então, assim, meu Deus, como o Estado é cruel, por que ele não está

> aqui? Através da saúde, através dos setores que são responsáveis pelo lazer, pela moradia. Mas aí a polícia tem que chegar lá. E a polícia pouco pode fazer. Porque a polícia não está agindo no contexto da polícia militar, na minha concepção. Na questão, nossa principal missão, função enquanto segurança enquanto polícia militar é a prevenção. Prevenir e garantir a ordem, a segurança. E muitas vezes quando a gente chega num local desses, a gente vai para coibir a prática de criminosa. E a gente não chega levando cidadania. A gente não chega. Porque não tem como chegar. Porque você está chegando num ambiente hostil e de insegurança total. E você tem que pensar em garantir a sua vida, a vida de quem está com você e garantir a vida daquele que chamou. Então, você tem que chegar de uma forma que possa ter êxito. E muitas vezes isso gera impacto. Mas isso ali não está havendo direitos humanos. Os direitos humanos não estão sendo respeitados. Então, vários segmentos não têm respeito pelos direitos humanos, vários segmentos, vários. E a gente não vê esses direitos humanos dessa forma. A gente não vê. E algo que também a gente escuta muito aqui dentro. Alguns companheiros até não conseguem entender a importância de garantir esses direitos humanos, porque eles não se sentem humanos. Na perspectiva do que escutam. Porque muitos policiais são mortos pelos bandidos. E não chega ninguém. Aí se costuma dizer, mas por quê? Não, porque os direitos humanos é para garantir o direito do cidadão contra o Estado. O Estado tem que garantir o direito, sim, mas o Estado tem que garantir muitos direitos. Onde é que vocês estão que não estão cobrando desse Estado. Onde é que vocês estão que não estão indo cobrar desse Estado. Porque eu defendo que o Estado tem que estar garantindo porque cada um contribui para que ele possa nos dar a assistência que a gente precisa. A gente contribui dia a dia para que o Estado nos garanta a segurança, saúde, educação, moradia, lazer, saúde, enfim, e a gente sabe que isso não acontece. Então a minha perspectiva, eu não sou uma estudiosa, mas entendo que já devido às formações que a gente tem, a gente entende como surgiu, por que surgiu, a necessidade, né?

Observa-se que essa professora ressalta a importância de defender e respeitar os Direitos Humanos em todos os espaços, mas destacando que nem sempre é isso que acontece. Sua visão é ampla, o que a leva falar como professora, policial militar e cidadã, sendo suas principais críticas direcionada às autoridades e ao Estado, pois embora a segurança pública seja uma área essencial e que recebe muitas críticas, muitas vezes há também falhas em outros setores, como saúde, educação moradia, dentre outros.

Assim, Rosangela Marinha menciona que a polícia deveria agir, primeiramente, de modo preventivo e garantir a ordem, porém por conta de alguns contextos de situações hostis e de insegurança, dificulta a garantia de levar cidadania e Direitos Humanos. Em suma, essa concepção de Direitos Humanos direciona-se à sua garantia, havendo críticas em relação ao Estado e setores da sociedade em assegurar que isso ocorra.

Rosangela Marinho se animou ao falar sobre sua concepção de Direitos Humanos, expressando preocupações quanto a interpretações erradas:

> Mas a gente, a gente não, as pessoas não conseguem entender. Eu digo assim, as pessoas não conseguem entender qual é a finalidade. Acho que, quantas vezes a gente não entende, não, não é direito humano, é direito dos manos... É direito para defender bandidos. E a gente sabe que não é isso. A gente entende que não é isso. A gente entende, sabe, que está se baseando em algumas coisas que precisa realmente que o cidadão, se ele cometer um crime, ele é cidadão, o Estado tem que garantir a dignidade

> dele. Ele tem que passar por todo um tramete. É justamente o Estado não pode, a gente não pode voltar, não é, para o tempo das cavernas que a justiça é feita pelas próprias mãos. E que o Estado vai agir sem limite, sem respeitar a dignidade humana. A gente sabe que precisa de tudo isso, mas o caminho que a gente está percorrendo é um caminho que a gente está voltando para essa situação. Porque o Estado está se omitindo muito, às vezes estão ficando muito frágeis, as pessoas estão agindo pelas próprias mãos. As coisas estão ficando num nível que a garantia dos nossos direitos estão ficando cada vez mais frágeis enquanto cidadão, imagine enquanto ser humano, que é a garantia fundamental, a vida, né? Você tem direito à vida. Olha aí o retrocesso, voltando nessa concepção justamente, como é que eu defendo a vida, os direitos humanos e muitos das pessoas, porque eu já vi dessas que estão lutando, que defendem a bandeira dos direitos humanos, estão defendendo a bandeira do aborto. Então, é essa linha que não se encaixa, pelo menos na minha vivência, de algumas falas, de algumas lideranças que representam direitos humanos e que fazem com que esses direitos humanos sejam tão mal vistos, numa amplitude, principalmente de quem está dentro da segurança pública. Essa é a minha visão. Mas Rosangela Marinho... Rosangela Marinho mãe, Rosangela Marinho cidadã, Rosangela Marinho policial, Rosangela Marinho professora, em todo canto eu falo sobre a questão da importância e as minhas crianças sabem, eu falo muito sobre os direitos dela. Mostram muito a importância dela se reconhecer como cidadã, dela se perceber e garantir que esses direitos dela, ninguém venha a retirar dela esses direitos, que ela também consiga ver o outro como cidadã, que ela respeite o outro amplamente, o direito do outro falar, o direito do outro não concordar com a ideia dela, o direito dela respeitar aquele limite ali, aquele limite ali é dela, você não pode ultrapassar.

Há uma abordagem por Rosangela da incompreensão que comumente é associada aos Direitos Humanos como se fossem direitos de bandidos, sugerindo que embora algumas pessoas venham a pensar assim, na verdade são direitos para todos, inclusive para quem comete crimes, de modo que sejam evitados o retorno da justiça baseada na vingança. Além das omissões do Estado, essa professora preocupa-se com o que ela entende por retrocessos em relação ao direito à vida, especialmente quando entende como uma contradição ao observar pessoas que lutam por direitos humanos estarem defendendo o aborto. Mesmo que existam dificuldades, Rosangela enfatiza seu compromisso em falar sobre, divulgar e ensinar sobre os Direitos Humanos, destacadamente quanto a importância das crianças de se reconhecerem como cidadãs e respeitarem o direito dos outros, respeito mútuo e prestígio da dignidade de cada um.

Por outro lado, a professora Maria do Socorro é mais sintética, dizendo o seguinte sobre Direitos Humanos:

> Entendo que direitos humanos já tá dizendo né, são os direitos que nós temos. Todo mundo tem deveres mas também tem direitos. E, dentro desses direitos humanos, principalmente o primeiro Direitos Humano, qual é? É o direito à vida, todos tem direito à vida, a saúde, a liberdade, temos direito à educação, trabalho muito com eles também a questão dos direitos humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, essas são as temáticas do Ensino Religioso, tudo que você tá abordando aqui. E eu vejo assim, que os direitos humanos tem que ser trabalhados de acordo com tudo isso aí, todas as práticas [restaurativas], que a gente tá combatendo de negatividade. É como se fosse assim, os direitos humanos são o carro chefe, entendeu? E tudo isso aí tá implícito dentro dessa temática mais abrangente, aí vem todos esses direitos

> subsequentes e um direito à liberdade de expressão, tudo isso aí, que a gente já conhece.

Diferentemente de Rosangela Marina, Maria do Socorro apresenta os Direitos Humanos de forma mais objetiva, optando por os definir como direitos que todos os indivíduos possuem, sem se preocupar com discutir limitações, aproximando-se de uma visão normativa ao invés de discutir sobre a influência de atores e embates. Contudo, há um destaque para a ligações entre o Ensino Religioso e os direitos humanos, especialmente considerando o tema do Estatuto da Criança e do Adolescente, demonstrando a possibilidade de integração dos assuntos. Assim, os Direitos Humanos são entendidos como uma estrutura central que permeia as diversas partes da vida, indicando uma abordagem holística na promoção de valores como dignidade humana, igualdade e justiça. Há apontamentos para uma compreensão abrangente, englobando as práticas restaurativas, de modo a promover uma abordagem mais eficaz destes direitos.

Nessa senda, Ferreira (2016, p. 66) aponta que:

> a Memória pode contribuir efetivamente no processo de afirmação de identidades e de direitos de cidadania dos segmentos sociais excluídos ou ocultados na história oficial. Buscar os vestígios e as marcas das lutas do passado contribui para a construção do presente e do futuro que se quer. A configuração do atual tecido social é resultado do processo histórico e, como tal, construído socialmente. Conhecer a correlação de forças, os embates, os vencedores e os vencidos, as diferentes formas de dominação, permitirá ressignificar o passado, contribuindo para a desnaturalização do status quo, e impulsionar uma prática de resistência e luta pela superação das atuais condições de vida de amplos segmentos da sociedade.

As memórias apresentam-se como uma via de efetivação dos Direitos Humanos, especialmente para aqueles que tiveram as recordações de seu grupo fragmentadas e fragilizadas. São as lembranças, a partir das memórias, nas quais se faz possível fomentar sentimentos comprometidos com sentidos que ajudem a formar o pertencimento junto ao processo de construção das identidades; focando na não-violência aos direitos que se pretende recuperar, o que se entende por passado, fazendo-se vital esse processo para a autoestima e para contribuir com a continuidade de lutas coletivas. Porém, esse processo não é inteiramente pacífico: ocorre entre conflitos, gerando enfrentamentos entre grupos e fronteiras nem sempre respeitadas (Ferreira, 2016).

Assim, colocar os holofotes sobre as memórias do Projeto “Na Escola, com Respeito” reconhece sua potencialidade de contribuição para o campo dos Direitos Humanos, na medida em que sua temática se aproxima na modernidade com uma perspectiva ampla de defesa desses direitos. Em um primeiro momento, a base desse Projeto está em se contrapor às violências nas

escolas, em seus diversos prismas, e promover o Direito à Educação de qualidade. Assim, o valor do respeito que aparece desde o seu título colocou em pauta diversos temas, formações e propostas de políticas públicas, ainda que na medida do possível. Com isso, há lembranças pulverizadas, de contraposição a violência e proteção dos grupos vulneráveis, fazendo-se pertinente a reunião dessas memórias para que possam servir, pelo menos, de inspiração, fazer homenagem e livrar do esquecimento a existência de um combate a violência na realidade local.

As memórias como aspecto que faz parte da forma de expressão e preservação da identidade de sujeitos e grupos sociais são consideradas como meio hábil de contribuição para defesa e promoção dos Direitos Humanos, significando que sua utilização se faz pertinente não só em momentos de violência e opressão, mas também como motivadores de esperança e ampliação de garantias. Com isso, é a partir das experiências vividas por indivíduos ou coletividades, que as memórias serão transmitidas, seja de forma privada ou pública, visando combater opressões, junto a busca de sentido do passado e para garantir dignidade humana. Logo, os Direitos Humanos reconhecidos e protegidos em documentos jurídicos nacionais e internacionais são enriquecidos em vivacidade, contextualização e pluralidade de vozes.

Essa ampliação de perspectivas, ou mesmo sua inversão, é identificada pelo reconhecimento do potencial problemático que pode possuir as memórias e que é destacado nos trabalhos atuais sobre esse assunto. Trata-se, pois, de analisar como os fatos sociais se tornam coisas quanto às memórias, o que consiste no questionamento de sua solidez, durabilidade e estabilidade, além de o interesse voltar-se para uma abordagem que coloque ênfase nos processos e atores que intervêm nas memórias, afetando sua construção e formalização (Pollak, 1989).

Nesse cenário, Pollak (1989, p. 4) chamando atenção para a utilização da história oral, acrescenta que,

> ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "Memória oficial", no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. [...] A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes.

É a partir dos usos políticos da memória que se problematiza seu papel diante da prática historiográfica, algo que é feito levando em conta os direitos e deveres da memória que são postulados por grupos que se apresentam como necessitados de memória. Com isso, na entrada

do século XXI, os usos da memória têm se demonstrado de cunho social, político e culturalmente efervescente, provocando turbulências na historiografia, fazendo com que se reconheça seu trabalho em sua potencialidade de se debruçar sobre o passado, como sendo uma reflexão sobre o presente e a emergência de demandas carentes de respostas. Assim, gera-se o questionamento de permanências, gestão e cristalização do passado (Santos, 2007).

Conforme Santos (2007) diversos historiadores repercutem no significado de história, considerando, cada vez mais, o aspecto dinâmico existente entre passado e presente, o que, em outras perspectivas, se restringe ao passado. Não há mais uma veracidade que se depara com um passado imutável, prestando mais atenção na dinâmica que é forjada entre o passado que é escrito/descrito/narrado e o tempo presente. O passado, nessa compreensão, se afasta de uma verdade inquestionável, que se impregna nos documentos, monumentos, rastros, sinais e lugares de memória e pode ser identificado como espaço que se apresenta como passível de compreensão do presente. Há uma permissão do passado para que ele próprio ressurja, provocando repensar sua constituição e reações na defesa dos direitos e deveres da memória.

Nesse sentido, Le Goff (2013, p. 387, grifo nosso) expõe um conceito de memória voltado ao estudo das ciências humanas, que se afina especialmente com a memória individual, definindo como a "[...] propriedade de conservar certas informações, *que nos remete*, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas". A memória, tal qual é definida pelo autor, apresenta-se nestas linhas como características biopsicológicas, referindo-se à capacidade do corpo que se liga com a mente para que possa absorver informações e posteriormente repassá-las, bem como atualizá-las, por ser uma atividade feita no futuro e que pode ocorrer tanto voluntariamente, como de forma involuntária.

A memória será utilizada por essa pesquisa como recurso para reconstruir a trajetória do Projeto "Na Escola, com Respeito", a fim de encontrar as peculiares que fizeram a diferença na realidade local paraibana. Assim, as memórias desse Projeto serão as fontes de provocação, buscadas para que sejam reelaboradas, mas antes serão resgatadas e reunidas para que não sejam silenciadas e esquecidas.

Esse recurso permitirá que inquietações sejam produzidas a partir do que será lembrado, fazendo com que o trabalho de pesquisa e escrita dessas memórias não sejam apenas relatos ou resquícios, mas sejam vistos em sua amplitude e potencialidade de debruçar-se sobre o passado e formatar lições para o futuro.

Por outra via, as ideias de Pollak (1989) direcionam-se às memórias subterrâneas: o surgimento dessas memórias tem como contexto disputas, fazendo eclodir ressentimentos que

foram acumulados com o tempo, após um período tramado por memórias de dominação e sofrimento, de modo que não há subsídio suficiente para sua irrupção, não ocorrendo até então publicamente. Contudo, essa memória proibida, clandestina, pode ocupar os meios de comunicação, a arte e a cultura, para que, caso necessário, seja comprovado o distanciamento entre sociedade civil e a ideologia pretensamente dominante de um partido ou Estado. Porém, com mais frequência esse problema brota da oposição entre grupos minoritários e sociedade englobante; com isso, são lembranças que aguardam a ocasião propícia para serem expressas.

O Projeto "Na Escola, com Respeito", em seus primeiros passos, brotou de uma intensa imersão em realidades que clamavam por atenção. Para além de somente um documento, surge como um reflexo vibrante das vozes de alunos, professores, gestores e técnicos de escolas, que ressoam suas experiências e anseios por um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. Conforme Paraíba ([2011], on-line) esse Projeto foi "[...] elaborado a partir de demandas formais e da escuta informal de um repertório de queixas e narrativas, principalmente de alunos, professores, gestores e técnicos de escolas, sobre os problemas de indisciplina e atos infracionais ocorridos na escola e contra a escola".

Assim, a julgar que foi ao longo do tempo que um mosaico de relatos se compôs, expondo a face cruel da indisciplina e dos atos infracionais que alarmavam o cotidiano escolar, tais histórias, repletas de sofrimento e angústia, transformaram-se no embasamento para o estabelecimento do Projeto "Na Escola, com Respeito", que se apresentou como uma iniciativa para dar um basta nas violências que vinha sendo relatadas. Com isso, são memórias subterrâneas que representam vasta gama das experiências versadas por aqueles que passaram e sofreram com as violências na escola e que chegaram (noticiaram) no MPE-PB. Portanto, essas memórias, muitas vezes silenciadas e reprimidas, contornaram-se em força motriz para a concepção do Projeto, impelindo a tentativa por soluções mais eficazes, de início, em escolas em João Pessoa-PB, e que depois se alargou para outros municípios.

O Projeto "Na Escola, com Respeito" se apresentava em suas primeiras divulgações demonstrando para quê especificamente foi criado, de modo que colocava em primeiro plano o combate a violência e transgressões de crianças e adolescentes, havendo a disputa em criar uma narrativa para afirmar a existência de indisciplina e atos infracionais, se colocando à disposição para a promoção de mudanças nesta realidade, visando que fossem minimizadas.

Nesse panorama, há o apontamento de que atos infracionais e de indisciplina são violações de normas, institucionais da escola ou legais, que deveriam ser corrigidos, não havendo nesse momento a exposição ainda de como seria desenvolvido. Paraíba (2012, on-line) diz que:

> O Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Educação está lançando um projeto para coibir atos de indisciplina e infracionais no ambiente escolar. De acordo com informações do CAOP da Educação, o projeto "Na escola, com respeito" tem como objetivo levar cada unidade de ensino à elaboração de Projetos Políticos-Pedagógicos e Regimentos Escolares, bem como orientar a comunidade escolar através de palestras em audiências públicas sobre como proceder diante dos casos de indisciplina e de violência escolar.

Porém, em momento posterior o fulcro do trabalho do Projeto "Na Escola, com Respeito" muda, ainda quando as atuações eram formações a partir de cursos, tirando o foco das transgressões às regras e leis e indo na direção da prevenção e conscientização, especialmente destacando o papel da Justiça Restaurativa nesse percurso, sendo apresentado da seguinte forma:

> Segundo a promotora de Justiça Ana Raquel Beltrão, coordenadora do projeto, a formação contou com a participação de representantes da Universidade Federal da Paraíba, do Tribunal de Justiça da Paraíba, da Ordem dos Advogados do Brasil-Seccional PB e da Secretaria de Educação do Estado. A promotora destaca que o objetivo do projeto é ajudar a comunidade escolar e rede de proteção à criança e ao adolescente a entender e prevenir os conflitos e minimizar seus efeitos negativos, tendo como proposta implantar os métodos autocompositivos nas escolas, como estratégia de mudança de paradigma e garantia dos direitos, visando a promoção da igualdades e a educação para relações pacíficas. Uma das fases do projeto foi a oferta de curso de treinamento e capacitação para professores, equipe técnica e direção das escolas, Conselho Tutelar, CRAS, CREAS e Polícia Militar, com a finalidade de torná-los aptos a continuarem desenvolvendo a rotina pacífica nas escolas e aprenderem a lidar com os conflitos que surgem no dia-a-dia, aplicando as técnicas da mediação de conflitos e da justiça restaurativa no ambiente escolar, melhorando a convivência e, consequentemente, prevenindo futuros conflitos através da conscientização da comunidade escolar, e da responsabilização dos envolvidos nos atos de choque de opiniões, interesses e comportamento. "O conflito faz parte das relações humanas, sendo essencial o seu gerenciamento através de técnicas positivas de abordagem e tratamento. O tema da indisciplina nas escolas tem forte influência sobre o desempenho escolar dos alunos e a ação didática dos professores", disse a promotora (Paraíba, 2016, on-line).

Em momento mais avançada de sua trajetória, de 2020 a 2022, o Projeto "Na Escola, com Respeito" encontra nova mudança de perspectiva, destacando o desejo de redução da indisciplina e atos infracionais, agora a partir de um Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar, porém não mais se referindo a relatos e denúncias de atos relacionados a violência no ambiente escolar, como dito no anexo G:

> O Projeto "Na Escola, com Respeito" visa fomentar a criação do Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública Municipal, por meio de lei, com vistas à criação de Núcleos de Justiça Restaurativa nos municípios e Centrais de Paz nas unidades escolares, propiciando a aplicação permanente de práticas restaurativas no ambiente escolar. O Núcleo de Justiça Restaurativa atuará como coordenador do Programa,

> exercendo sua organização administrativa e técnica interdisciplinar e estando incumbido da criação e gerenciamento das Centrais de Paz. Estas, por sua vez, serão implantadas nas unidades escolares e se destinarão ao atendimento preventivo das situações de atos indisciplinares e atos infracionais, além da restauração de situação de conflitos já instalados, litígios e atos infracionais, de menor potencial ofensivo, levando à melhoria das relações interpessoais, do ensino aprendizagem, auferindo uma melhor qualidade da educação.

As memórias subterrâneas encontram-se após serem por dezenas de anos confinadas ao silêncio e transmissão oral de geração para geração, não se reservando às publicações. Sua vivacidade, apesar das lembranças traumáticas, resiste à condução ao esquecimento e, mesmo diante de longos períodos de silêncio, apresenta-se como resistência da sociedade civil em contramão dos discursos oficiais usados exacerbadamente (Pollak, 1989). Identifica-se que, as memórias subterrâneas foram em algum momento combustível para que o Projeto "Na Escola, com Respeito" se justificasse, mas observa-se a mudança de pretensão, e ainda que fale de redução da indisciplina e atos infracionais, como se essa fosse uma realidade recorrente, há neste momento último um papel destacado para a promoção de políticas públicas.

Essas memórias "[...] transmitem cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas" (Pollak, 1989, p. 4); enquanto o silêncio é imbuído de motivos políticos e pessoais, assim como sua abertura para falar sobre. O silêncio para os perpetradores de violências é desejado, o que leva, inclusive, a ocultações, porém para as vítimas entende-se como algo complexo e multifacetado. Daí, a importância nesta pesquisa de escutar os professores e as promotoras de justiça idealizadoras do Projeto, para que suas memórias subterrâneas não sejam soterradas somente pela narrativa que se encontra nas publicações e divulgações do MPE-PB.

Os silêncios e sua quebra forçam pensar sobre acontecimentos fora da história escrita e sua articulação com a memória, de modo que

> [...] o passado emerge quando o hoje o permite. E isso se dando de diversas formas, segundo diferentes necessidades de quem recorre a esse passado. O ato de memória reveste-se assim de uma intencionalidade que transcende a perspectiva de "conhecer o passado", reconstruí-lo, propondo-se, nesse caso, a revivê-lo, na sua passionalidade, na capacidade de deixar vir à tona as memórias, com toda a carga afetiva que elas possuem e que irá, também, delimitar ações e reações necessárias ao exercício político, seja ele individual ou coletivo, marcando identidades e lutas (Santos, 2007, p. 85).

Nesse sentido, a memória afasta-se de um fenômeno que, *a priori*, seria individual e, com isso, as impressões são reveladas em sua composição flexível e mutável. Tal fato, leva

Pollak (1992) a se questionar sobre quais são os elementos constitutivos da memória, tanto do ponto de vista individual, quanto coletivo.

Pollak (1992) identifica que as memórias são acontecimentos vividos individualmente ou "por tabela", isso é, aqueles acontecimentos vivenciados pelo grupo do qual o indivíduo se sente parte. São construídas por pessoas e personagens, constituídas realmente no decorrer da vida de uma pessoa ou que o grupo tenha conhecido, ainda que não sejam da mesma época. Outro fator são os lugares, que são ligados às lembranças, lugares de memória ou lugares de comemoração, mesmo que não tenham apoio no tempo cronológico. Podem ocorrer, inclusive, projeções ou transferências, nas quais pessoas, lugares e datas, tanto podem ser lembrados com mais intensidade por conta de particularidades dos indivíduos, como recolocados em outros contextos da vida familiar, grupal ou política. Com isso, revela-se que a memória é seletiva, pois nem tudo é gravado, nem tudo é conservado ou registrado.

Ademais, "a memória é, em parte, herdade", indo além da vida do indivíduo. A memória nacional, talvez seja o principal exemplo dessa herança, sendo objeto de disputas importantes, marcada por conflitos sobre quais datas e acontecimentos serão conservadas na memória de um povo. Afirma-se que "a memória é um fenômeno construído", dizendo respeito às preocupações individuais ou coletivas, quanto à sua organização, ocorrendo de forma consciente ou inconsciente. Corrobora-se, nesse sentido, que a "memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade", isso porque contribui para os sentimentos de continuidade e coerência individual e dos grupos. Nesse curso, "a memória e a identidade são valores disputados", especialmente em conflitos envolvendo a memória de organizações constituídas, tal como ocorre em famílias políticas ou ideológicas (Pollak, 1992, p. 4-6).

A potencialidade das memórias é atingida quando essa se constitui como direcionamento das ações humanas, porém prescinde de que se perceba essa fonte do passado junto de sua capacidade de se (re)atualizar, em sua relação com as ativações do presente por meio da participação social e política, ação que envolve sujeitos e seus afetos, como bem explica Santos (2007, p. 86):

> expressam-se, pois, nos exercícios de memórias, as afetividades e subjetivações dos sujeitos nas suas mais diferentes ações. Porque se se lêem as memórias como propostas e respostas políticas colocadas ao presente, a investida de pesquisa histórica necessita perceber que o encontro do passado não é meramente um exercício de "recuperação" do mesmo. O passado ganha uma efervescência que responde a desafios não dele em si, mas do tempo presente, pontuado por disputas colocadas ao sujeito pelo meio social. Daí que nessa abordagem da memória seu caráter político-afetivo não pode ser descartado, mas sim apreciado como possibilidade de expressão de subjetividades e sensibilidades que têm importância nas ações dos sujeitos e, claro, na história passível de ser construída a partir da vivência dos mesmos.

Presente e passado estabelecem relações por meio da memória, possibilitando que, por alguns momentos, o passado seja resgatado, entrando novamente em cena, ressurgindo, e permitindo que esses momentos sejam revividos pelos indivíduos ou por grupos. O tempo emerge também como questão a ser considerada, na medida que é uma construção social, ou seja, tem como ponto de partida a convenção social que permite a percepção de padrões e marcadores que organizam as experiências de forma coletiva, pretensamente abrangendo a todos. Ademais, a padronização do tempo é entendida como uma possibilidade de desenvolvimento social, pois faz com que ações humanas possam ser concretizadas, embora seja necessário considerar sua dimensão subjetiva. Portanto, a formação das memórias recebe contribuições da padronização do tempo, favorecendo a coesão e manutenção de grupos, produzindo sentimento de identidade e busca por origens (Rios, 2013).

A partir da percepção que rememorar prescinde, não só de uma leitura do passado, mas principalmente do presente, pois não se trata somente de resgatar aquilo que passou, trata-se, antes de tudo, de uma ação sobre o presente que implica na possibilidade de transformação, que nas palavras de Santos (2007, p. 86-87) faz com que,

> nesse caso, a temporalidade a ser considerada pelo historiador no seu trabalho com a memória ganha um novo sentido, pois o presente não é apenas o tempo que da lembrança, dotando-a de um sentido, é também o tempo a ser alterado. O ato de lembrar é um processo de fazer-se aparecer em cena, ou mesmo, fazer-se agir em cena. Nessa ação a re-elaboração de si mesmo e do passado torna-se essencialmente o substrato da narrativa de quem se propõe a contar o passado, seja como ficção, rememoração ou como autobiografia. Nesse caso estabelecesse-se um vínculo especial entre lembrar, contar e agir, nascendo daí não apenas uma narrativa ordenadora do passado, mas que, dotando-o de sentido, se torna uma força que o coloca também nas disputas de memória do presente, que chamam os sujeitos à ação.

Ainda dessa relação entre passado e presente, Pollak (1989) demonstra a necessidade de distinção entre conjunturas favoráveis e desfavoráveis à emergência de memórias subterrâneas, pois isso implica em reconhecer em que medida o presente modula o passado. A depender do momento, alguns tipos de memórias são enfatizados, havendo a apresentação de certas lembranças, o que faz com que dados aspectos sejam revelados. A memória de grandes acontecimentos sempre é interrelacionada com o presente, de modo que o passado é moldado, e esses são os casos de guerras e grandes convulsões sociais. Com isso, constata-se que há forte relação entre aquilo que se viveu e o que foi aprendido, assim como o que foi transmitido. Uma questão primordial quanto às memórias clandestinas quando se colocam em longo prazo de

torpor, é que se remete à sua transmissão intacta, até que se chegue ao momento de vir a público e passem do subterrâneo a contestações e reivindicações.

Entretanto, embora haja a valorização da memória, de modo que sua importância é ressaltada por conta de sua capacidade de afirmar, redefinir e transformar visões e valores, tal posição não pode ser confundida com ausência de crítica. Ademais, não há que se falar de um caminho automático de produção de inversão com a utilização das memórias, o que levaria, inevitavelmente, à produção de heróis da classe dominada, em detrimento à derrubada de heróis da classe dominante, fazendo com que os documentos e outras fontes sejam simplesmente ignorados, de modo a subverter a utilização de informações: aquilo que se privilegia, com a utilização das memórias, segue o sentido de democratização, permitindo que múltiplos olhares e perspectivas participem na construção da história (Ferreira, 2016).

Considerando a importância da dimensão da memória, especialmente em sua relação com registros documentais, considerando, ainda, os arquivos da Ditadura Civil-Militar que se encontram sob sigilo, notam-se os impactos também no presente e para o futuro. As memórias têm o potencial de romper com processos de resignação que são comuns à naturalização de injustiças sociais e violações de direitos, de modo que o acesso a informações e documentos não se limita à discussão do bojo normativo. O campo das políticas públicas deve ser fertilizado a partir da implementação de ações para propiciar que o Estado seja fiscalizado e promover sua transparência perante os cidadãos, a fim de que possam favorecer outros elementos até então pouco visíveis, através das identidades individuais e coletivas (Ferreira, 2016).

Nessa direção, a presente pesquisa ao ser produzida a partir das memórias de um Projeto que foi realizado por um órgão do Estado, através do MPE-PB, tenta fertilizar o campo dos Direitos Humanos com as contribuições de suas atuações, fazendo surgir um conhecimento disponível a partir de suas experiências de combate a indisciplina e violência nas escolas, na realidade local. Assim, o que aconteceu, suas memórias, poderão ser descobertas e reelaboradas por atores que vivenciaram esse passado, tornando-se possível que lições sejam extraídas.

Nora (1993) contribui com as discussões sobre memória, indagando o elo entre memória e história, o que o leva a falar no fim da história-memória. Para o autor, a memória não existe mais, sendo por isso que se fala tanto nela, e não há mais meios de memória, fazendo com que os lugares de memória sejam criados e haja tanta curiosidade sobre os lugares onde ela se cristaliza. Há uma aceleração, cuja ocorrência desse fenômeno revela o distanciamento entre a memória e a história, porém que chega a um ponto convulsivo. Se as memórias ainda fossem habitadas, a construção de lugares seria ociosa, pois a memória não teria ainda sido transportada

para a história. A transformação em rastros, a ocorrência de distâncias e a utilização de mediações faz revelar que não se está mais sem memórias, mas sem história.

Nora (1993, p. 9) prossegue revelando que:

> memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos ciência que tudo opõe uma a outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quanto grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece um relativo.

Mais especificamente, quanto às memórias, Ansaro (2012) acrescenta que um imaginário colonialista instrumentaliza memórias a fim de manter sua posição, revelando-se por meio de um discurso oficial que é marcado e enfatizado com feitos heróicos, algo que é produzido e reforçado com a utilização da educação, da mídia, de documentos oficiais, dentre outros; porém, a memória também pode se manifestar como espaço e formação de resistências, contribuindo na luta política e corroborando na participação de movimentos sociais. Entretanto, a primeira direção, colonialista, pode ser percebida a partir de estudos da memória da repressão política no Brasil. Esse período é apontado pela presença de estratégias que foram impostas pelo regime militar e no decorrer da redemocratização que forja uma memória oficial, que na realidade leva ao esquecimento de eventos políticos, tentando criar um ambiente de normalidade, oportunizando, inclusive, o desconhecimento por ampla parcela da população brasileira dos fatos e feitos da Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Mesmo sendo identificado um processo de esquecimento forçado, que se legitima com base em uma memória oficial, ocultadora do passado repressivo para a população brasileira, que vem ocorrendo por décadas, objetivando o efeito de desmobilizar lutas que, por sua vez, renovam o medo da repressão, por outra via, é possível também falar sobre os efeitos de conscientização política, cujo papel importante tem sido desempenhado por movimentos sociais. Essa segunda construção de memórias é compreendida, por sua vez, como uma luta

própria, agora contra o esquecimento, subsidiada pelas classes populares e, principalmente, por lideranças políticas. Esse processo revela a emergência e importância de criar Políticas de Memória conscientes contra Políticas de Esquecimento, com o propósito de atender o anseio de movimentos que lutam pela memória dos vencidos (Ansaro, 2012).

Pesquisar sobre o Projeto "Na Escola, com Respeito" é auxiliar na luta contra o esquecimento de uma iniciativa do MPE-PB, que é fundamentada em provocações que não são hegemônicas, com base na justiça restaurativa. Os cursos e o Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar, por mais que tenham resistido durante tantos anos e encontrem apoio legal na legislação vigente no Brasil, não foram fáceis de serem promovidos e divulgados, sendo necessário refazer os caminhos que foram tomados e refletir sobre o presente e o futuro de suas lições, ou seja, saber qual diferença fez, qual diferença ainda pode fazer e quais as possibilidades de diálogo com uma cultura de direitos humanos.

Certos acontecimentos do passado são rejeitados da cena pública, motivados, tanto pelo peso traumático de seus acontecimentos, como pela carga emocional que pode desencadear, de modo que isso ocorre conscientemente nas lembranças da sociedade em determinados períodos históricos, embora não signifique que ocorra na totalidade dessa sociedade (Michel, 2010).

O esquecimento produz um movimento paradoxal que reconhece que alguma coisa aconteceu, porém por causa do receio de que esse passado possa supostamente ameaçar interferir no processo de coesão do presente, pelo qual as sociedades passam, faz com que as autoridades reivindiquem que essas passagens conflituosas do passado não sejam rememoradas. Comandar, manobrar e agir formalmente em proveito do esquecimento é uma prerrogativa do poder público, que pode utilizar-se de instrumentos legislativos ou regulamentos para que o esquecimento seja decretado em cumprimento de manter a paz, algo que se afina com a anistia (Michel, 2010).

O esquecimento que se conecta com políticas públicas, possibilitando nomear com rigor as políticas de esquecimento, são aquelas que ocorrem de forma intencional, ocultando, pelo menos da memória oficial, fatos ou personagens do passado, como bem explica Michel (2010, p. 24):

> é mais difícil, ao contrário, falar de política pública do esquecimento ou de política pública de anti-memória [...] [quando] a ocultação do passado não necessariamente advém de intenções voluntárias por parte dos atores públicos. Sem uma decisão pública claramente identificável, sem o projeto deliberado de passar ao silêncio alguns acontecimentos históricos, o esquecimento não pode se traduzir como política do esquecimento. Lembremo-nos, no entanto, que a realidade política é testemunha de situações intermediárias em que a ocultação de um mesmo fato ou mesmo período histórico pode proceder de configurações equívocas de esquecimento, de passagens

> sucessivas de uma configuração a outra. Da mesma forma como existem meias-mentiras (dizer mas não dizer tudo, contar de uma determinada maneira...) ou meias-verdades, igualmente há usos do esquecimento a meio-caminho da omissão involuntária ou da manipulação (não lembrar oficialmente um acontecimento histórico sem no entanto negar sua realidade, comemorar parcialmente um fato, desviá-lo de seu sentido original...), as intenções que presidem às decisões estando raramente totalmente transparentes aos próprios atores. De forma recíproca, a omissão involuntária ou rejeição pode perfeitamente servir de refúgio para justificar o distanciamento da realidade histórica.

Nesse sentido, torna-se perceptível que a história se fundamenta pela destruição de memórias espontâneas. Com isso, a memória é colocada sempre sob suspeição, de modo que o papel da história é fortalecido pela missão de destruir e repelir aquelas. Assim, o passado vivido é deslegitimado pela história. De modo que, ao reconstruir e discutir as memórias do Projeto "Na Escola, com Respeito" evita-se o perigo de uma história única, para que as vozes de professoras atendidas pelo Projeto serão escutadas e promotoras de justiça idealizadoras possam expor seus anseios, pretensões e necessidades, assim como permitirá descobrir certos meandros que serão provocados ou que surgirão espontaneamente ao desbravar esse caminho.

Nas sociedades de história, em um mundo adepto da historicização, explicita-se a dessacralização definitiva. Não se busca a verdade, aquilo que verdadeiramente aconteceu; o movimento da história é voltado muito mais para sua anulação. O arsenal necessário ao trabalho da história, com museus, medalhas e monumentos a conserva, porém o esvazia, como lugares de memória. Com isso, uma sociedade que vive apenas da história nada mais é do que uma sociedade tradicional, na qual há lugares em que as memórias são estacionadas (Nora, 1993).

Nora (1993, p. 12-13) continua suas contribuições, a partir da problematização dos lugares de memória, ao explicar que

> são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantem pelo artificio e pela vontade de uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. Valorizando, por sua natureza, mais o novo do que o antigo, mais o jovem do que o velho, mais o futuro do que o passado. Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhos de uma outra era, das ilusões de eternidade. Daí o aspecto nostálgico desses empreendimentos de piedade, patéticos e glaciais. São os rituais de uma sociedade sem ritual; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípios; sinais de reconhecimento e pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos.

Entretanto, a partir dos testemunhos pessoais, Cardoso (2012) problematiza a experiência das pessoas que passaram por acontecimentos extremos, iniciando com a apresentação da complexidade de quando essa testemunha é também um historiador, fazendo surgir as seguintes situações: a fala do próprio historiador, nesse papel que, ao escrever um livro, narra acontecimentos, tematizando questões do tempo histórico que foi vivido, seus limites e a divergência entre testemunho e memória; situações como ator e testemunha; nas fronteiras entre historiador e testemunha. A partir disso, o autor destaca o fenômeno do "passado que não passa" ou "um tempo insubmisso", que se trata de uma situação extrema, na qual não há pela memória uma elaboração do acontecimento.

Cardoso (2012, p. 132), ainda sobre essa dificuldade de tratar/relatar a vivência de situações extremas, diz o seguinte:

> [...] ausência de um processo de luto, sem dúvida presentes em experiências também extremas, que, no limite, impede ou dificulta a fala e, portanto, o testemunho. O "passado que não passa", como "um tempo insubmisso", na perspectiva de Vernant, me parece ter um sentido diferente: há uma mobilização desse passado pela memória, mesmo que de formas encobridoras, de negação, num movimento de elaboração que, no entanto, não chega jamais a um esclarecimento absoluto. O "tempo insubmisso" é um tempo rebelde ao enquadramento total pela memória coletiva. Resulta de algum tipo de obstrução pelo passado. Mas em relação a ele, em algum momento, "emerge" a possibilidade de "falar": divergindo, negando, comparando, acusando, julgando, condenando, idealizando, mitificando. Enfim, são várias formas de fala, testemunhos, que produzirão lacunas, porque não são complementares, não se encaixam umas nas outras, e não construirão o fato histórico total. No entanto, são fundamentais para a construção de uma memória histórica do acontecimento.

Nesse sentido, retornando as aproximações das memórias subterrâneas, Pollak (1989, p. 7) assinala que os dominantes, pelo menos em sua maioria, levam-se a acreditar que "o tempo trabalha a seu favor", assim como "o esquecimento e o perdão se instam com o tempo". Essa condição faz com que se reconheça, muito tardiamente, que esse intervalo pode ser usado para que amarguras sejam alargadas, advindas dos oprimidos, por causa de seu ressentimento e ódio, que são expressos através de gritos contra a violência.

Falando da relação entre a dores e violências e a origem dos Direito Humanos, Aguirre (1997, p. 7) expõe o seguinte:

> A opção pelos direitos humanos não nasce de uma teoria, nem de uma doutrina em particular. Mesmo a Declaração Universal é produto de uma longa e complexa teia de gritos e 'ais' de milhões de pessoas ao longo e largo do planeta e da História. "É resposta a estes gritos". A legislação, a codificação, a concretização em pactos e protocolos, é posterior a essa instancia primordial do 'escutar' e 'sentir' o grito de quem se converteu em vítima, de quem foi despejado de sua dignidade ou de seus direitos.

Nota-se a demonstração de que os Direitos Humanos derivam também das experiências, destacando o sofrimento humano e seus clamores, e não somente concebido de um vácuo intelectual. Assim, sobreleva-se as bases empíricas sobre as quais os Direitos Humanos surgem, exsurgindo não de abstrações e conceitos distantes, mas sim como respostas, especialmente contra injustiças. Nesse sentido, o autor faz uma tentativa de humanizar as normas e documentos internacionais, as entendendo como inspirações, motivações e compreensões empáticas, direcionadas inclusive a escuta, de modo que a legislações são meras consequências jurídicas. Essa perspectiva leva em consideração que as experiências humanas enfatizam as leis como consequências, e não vice-versa, então o trabalho com os Direitos Humanos deve refletir sobre as necessidades e aspirações humanas, e não apenas a partir de teorias abstratas.

Enquanto as memórias, que são numerosas, se integram à memória nacional e a coexistência dessas variações não coloca problemas, porém tal fato não se verifica quando essas memórias são subterrâneas. Destaca-se o trabalho da história oral fora dos momentos de crise para que se realize o trabalho de sua localização. O trabalho da história oral com indivíduos e grupos que seriam diminuídos ou eliminados em outras situações acaba por revelar os limites da memória oficial (Pollak, 1989).

Entretanto, as memórias subterrâneas, ainda que se aproximem, não dão conta de englobar alguns testemunhos de situações-limite. Segundo Cardoso (2012, p. 135), o acontecimento não consegue ser desbloqueado, pois há a imposição do esquecimento, tamanha sua gravidade. Pode haver um processo de desbloqueio extremamente longo. Assim como, no caso do holocausto, faz surgir o questionamento do limite do testemunho sobre essa experiência, pela brutalidade como denunciado pelo Primo Lev, na utilização de estratégias para que se atingisse o objetivo pelos nazistas de que “ninguém restará para dar testemunho”. Daí, extrai-se a problemática do sujeito ausente: ausente, porque fala como sobrevivente, mas no lugar dos mortos, dos que não puderam testemunhar, os não-vivos, a multidão anônima, os não homens, não sujeitos, os que se entregaram e pararam de lutar.

Contudo, é compreensível que possa surgir a vontade de esquecer o trauma que ocorreu no passado, que surge quando há comemorações que envolvem acontecimentos dilaceradores. Há também o silêncio de vítimas que foram internadas oficialmente em campos de extermínio, porém, por outros motivos que não fossem políticos, em que transparece, nesses casos, a necessidade de esconder a realidade para ser melhor visto, porque a representação dominante do holocausto teria privilegiado vítimas da perseguição política e, consequentemente, acabam deixando outros tipos de lado (Pollak, 1989).

Um exemplo possível de ser demonstrado é o de condenação por vergonha racial, delito que consistia na ocorrência de relações sexuais entre ariano e judeu, fato esse que foi um obstáculo para que uma mulher pudesse falar de sua experiência; outro é o de uma pesquisa com história oral de sobreviventes homossexuais, que comprovou o silêncio coletivo, pois, mesmo depois da guerra, por conta da orientação sexual, havia ainda o medo de denúncias, perca de emprego ou de despejo (Pollak, 1989).

Ademais, Pollak (1989, p. 15) completa falando sobre o significado do silêncio em caso de situações peculiares dentro da sobrevivência a situações-limite:

> [...] mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida. Para certas vítimas de uma forma limite da classificação social, aquela que quis reduzi-las à condição de "sub-homens", o silêncio, além da acomodação ao meio social, poderia representar também uma recusa em deixar que a experiência do campo, uma situação limite da experiência humana, fosse integrada em uma forma qualquer de "memória enquadrada" que, por princípio, não escapa ao trabalho de definição de fronteiras sociais. É como se esse sofrimento extremo exigisse uma ancoragem numa memória muito geral, a da humanidade, uma memória que não dispõe nem de porta-voz nem de pessoal de enquadramento adequado.

Contudo, conforme Cardoso (2012) o silenciamento não coloca em xeque a possibilidade de testemunho, mesmo que ocorra a mais extrema das situações-limite. Aquela experiência, por mais excepcional que seja, não foi a única, porém é a que ficou registrada por meio do testemunho. Sejam por registros escritos, orais, imagens ou qualquer outro meio, conseguem mover e possuem a potência de continuar movendo esse passado lacunar, tornando possível que se constate um saber sobre a experiência-limite, fazendo com que seja impedida, ou pelo menos amenizada a repetição ou fixação a “um passado que não passa”. Conclui-se, pois, que a historiografia tenha que lidar com as lacunas que vêm junto dos testemunhos, que se apresentam no descompasso entre o tempo individual e o tempo histórico, a experiência e o seu limite e mesmo que tratados objetivamente, não perdem suas características de inacabamento, incompletude e ato histórico.

Silva Filho (2008, p. 168) aprofunda o papel da testemunha ao dizer que:

> é aquela figura que recupera parte da realidade, a que ficou relegada para as ruínas da história. Recuperar a memória não significa apenas reforçar a garantia de que as ditaduras e os totalitarismos nunca mais ocorrerão. É mais do que isso. Significa fazer justiça àquelas vítimas que caíram ao longo do caminho. Fazer justiça significa dar voz aos emudecidos pela marcha amnésica do progresso; significa resistir à destruição do diverso e do plural sob a desculpa da unidade, seja ela a da soberania nacional, a do desenvolvimento econômico ou a da razão científica; significa renunciar ao frio e distante ponto de observação neutro, universal e abstrato e dar lugar ao olhar da vítima, pois este nunca é desinteressado e distante, pois este recompõe a realidade

> esquecida e negada, restaurando a humanidade em quem lhe dá ouvidos. O ouvinte passa a ser cúmplice da testemunha. O relato passa a ser um acontecimento.

Considerando as palavras do autor, o que aconteceu em Auschwitz, no mesmo exemplo, vai além da ingênua divisão entre bem e mal: relaciona-se ao ser humano, isso é, o método que atingiu seu ápice com o genocídio que promove um atentado que é contra a humanidade, pois a justificativa é para eliminação de partes inteiras da humanidade. Não estão em jogo, em um primeiro plano, motivos econômicos, políticos ou utilitaristas, mas uma característica que compõe uma pessoa que pertence a um grupo. Há, inicialmente, a morte jurídica, tornando o indivíduo totalmente desprotegido de qualquer arbítrio; a lei não o defende. Esses são inimigos objetivos contra os quais os Direitos Humanos não têm a mínima possibilidade de defesa. Logo mais, ocorre a morte moral e, nesse momento, nem a morte é uma escolha, o suicido implica em perseguição a familiares e amigos, de modo que é indiferente protestar, perdendo-se a voz nessa tentativa (Silva Filho, 2008).

Compreende-se que é tramado um mal racial, com base no qual a experiência do holocausto não deveria mais se repetir nem nenhum outro lugar do mundo, porém, como discute Silva Filho (2008, p. 154), isso não é verificado:

> Esse mal radical, porém, contrariamente ao que a advertência de Adorno (lembrar para que não aconteça de novo) poderia conduzir, aconteceu novamente, e continua acontencendo: Guantânamo, Camboja, Ruanda, Kosovo, Nahr Al Bared, as ditaduras do Cone-Sul da América Latina. E o que é pior, o padrão de redução do humano para a "vida nua" se espalha para fora dos campos de concentração propriamente ditos. Quando Agamben, portanto, afirma que "tudo é campo" ele sinaliza para a adoção de um novo padrão político que estrutura a civilização: o da possibilidade de que o campo possa se instalar em qualquer lugar e em relação a qualquer pessoa. As periferias subdesenvolvidas, as penitenciárias brasileiras12, o setor de imigração dos aeroportos. [...] É a partir deste cenário: da política do campo, da seleção do inimigo objetivo, da burocrática e técnica eliminação, da negação do crime dentro do crime, que se deve situar as ditaduras latino-americanas da segunda metade do século XX. Foram milhares e milhares de mortos, desaparecidos, torturados, perseguidos, seqüestrados, banidos e exilados. Uma vez rotuladas como comunistas ou subversivas as pessoas entravam imediatamente naquela zona de indistinção na qual não existem direitos ou garantias.

Em especial no Brasil, conforme Endo (2010), há um problema a mais que se relaciona ao campo da memória, que consiste na negação por parte do Estado, que é formado por grupos inteiros e organizados, de modo que se opõem ao debate sobre memória, reparação e justiça, quanto ao período de Ditadura Civil-Militar, o que significa também uma oposição à consolidação da democracia. A abertura dos arquivos militares persiste como empecilho, mesmo diante da voz de militantes, ex-militantes, sobreviventes e exilados, e nesse sentido,

coloca-se em evidência a necessidade para que não se permita que memoriais se tornem um museu da catástrofe. A função dos memoriais é, incessantemente, propor o debate político sobre a memória, questionando: quem somos? O que nos tornamos? Qual nossa participação para que essa catástrofe fosse deixada para acontecer? O que nos tornamos depois disso?

O nascimento e sobrevivência dos lugares de memória é embasado no sentimento de que a memória espontânea não existe mais, fazendo-se carente de arquivos, aniversários, pronúncia de elogios fúnebres e organização de celebrações, pois verifica-se que essas criações não são naturais. Mas, se para o quê esses lugares foram construídos não tivesse sob ameaça de ser destruído, não haveria a necessidade de construí-los e defendê-los. Esses lugares não teriam utilidade nenhuma, caso estivessem vivas as lembranças que são guardadas por eles. E se a história não se apoderasse deles, deformando-os, transformando-os e petrificando-os, esses também não seriam lugares de memória. Todos os corpos constituídos, sábios e inteligentes ou não, sentem a necessidade de se debruçar sobre suas origens (Nora, 1993).

O Projeto "Na Escola, com Respeito", segundo as palavras de Nora (1993), não é em si um lugar de memória, pois permanece vívido nas pessoas que tiveram suas formações e em seus promotores/idealizadores que permanecem se dispondo a falar sobre a proposta. Seriam os resultados dessa pesquisa, não um arquivo, mas um repositório dessas lembranças, potencialmente um lugar de memória, para que as experiências possam repousar e permanecer no movimento de divulgação de sua trajetória e compartilhamentos.

Ao resgatar um sentido para memória, Silva Filho (2008, p. 173-174) problematiza o termo "anistia", explicando que

> recuperar a memória significa trazer ao presente o passado, aquele que ficou ausente. É no cultivo e no resgate dessa e de todas as histórias negadas pelo avanço impiedoso da civilização que se poderá ser capaz de se tornar mais humano, de voltar a se indignar com as injustiças e de não esquecer a barbárie que se esconde por trás de cada cena da vida cotidiana. Curiosamente, nos dias presentes, uma das grandes chances que o Brasil tem de fortalecer e preservar a sua memória política vem junto com uma palavra que, em sua raiz grega, significa esquecimento: Anistia. Historicamente, tal palavra tem sido utilizada para o perdão concedido pelo Estado aos que no passado recente realizaram atos considerados criminosos pelo regime então em vigor. Tais "crimes", via de regra, guardam sempre uma conotação política e, logo que "perdoados" são prontamente esquecidos.

Com isso, o memorial tem a difícil tarefa de propor que seja compartilhada em debate político e público, a dor, que é essencial, afim da preservação dos sentidos do memorial, evitando que não se torne apenas mais uma atração turística local, na qual observa-se, teoricamente, os resquícios de um passado inexistente. Combate, dessa forma, que esse espaço

seja somente mais um local onde é realizada uma pausa para o café, dentro de uma agenda turística com vários compromissos. Trata-se de um esforço de resgatar o que houve durante aquele episódio do passado de tortura, sendo o maior desafio/emblema de luta a ser representado, o corpo torturado. É no corpo que foi alvo de sofrimento onde se esconde e se revela um palco secreto de atrocidades, no qual o absolutamente humano e o absolutamente desumano travam conflitos e mutuamente se definem (Endo, 2010).

Com isso, é pelo caminho da reparação das violações perpetradas no passado que se tornará possível o exercício da democracia e um sério respeito aos Direitos Humanos, porém os passos serão dados com uma política de memória fundada na realização da justiça e construção de reconciliação social, quebrando os laços com as violações de direitos humanos e embasada em um novo marco existencial que tenha como direcionamento os Direitos Humanos. A transição de regimes totalitários ou ditatoriais para o Estado Democrático de Direitos exige que o passado seja conhecido, pois não há que se pensar em justiça, que não seja aquela que privilegie a verdade. A dor e o sofrimento ultrapassam a consciência privada, merecendo um resgate daquilo que foi silenciado, ganhando dimensões sociais e políticas, passando a pertencer a manutenção dessa memória como viva à sociedade (Dornelles, 2016).

Desse modo, Dornelles (2016, p. 227) apresenta a relação entre um passado mal aprofundado, que produz revitimizações e as inúmeras violações de Direitos Humanos do presente, especialmente no Brasil, ao sintetizar que

> as violações sistemáticas, em geral, são acompanhadas por práticas de ocultação, de sigilo, de segredo que levam ao esquecimento do que se passou. E tal ocultação, segredo e esquecimento têm como consequência a impunidade e, mais grave ainda, a permanência das condições para que outras violações iguais, semelhantes, ou de qualquer natureza, possam ocorrer no presente ou no futuro. A perda da memória histórica enterra não apenas a dor e o sofrimento das vítimas, mas deixa aberta uma ferida social profunda que não cicatriza, permanecendo aberta e sinalizando como aceitação para futuras violações e produzindo novas condições de impunidade, que passam a ser naturalizadas, reproduzindo práticas violentas que passam a ser consideradas normais naquela sociedade. E, assim, aceitas socialmente. Trata-se, de um processo de reprodução histórica das condições de violência, de injustiças e de violações sistemáticas e massivas. O legado histórico de violações permanentes dos direitos humanos na sociedade brasileira faz reproduzir em pleno século XXI, nos marcos de um Estado Democrático de Direito, violências que se naturalizaram na alma da população brasileira. A sociedade que viveu as práticas escravistas, que vivenciou nas ruas e praças a punição nos pelourinhos e que jamais fez uma ruptura crítica com este passado, passa a achar normal a tortura contra população pobre, eternos suspeitos de crimes.

A afirmação de que no presente há herdeiros de uma cultura de resistência que tem passado, bem como de uma cultura de militância, somente se realizará no reconhecimento de

que essa herança advém daqueles que lutaram contra o autoritarismo na Ditadura Civil-Militar brasileira, de modo que seja possível respeitá-los, contemplá-los, criticá-los e se diferir deles, porém, especialmente, possuí-los como inspiração e inscrição histórica. Contudo, esse reconhecimento não será viabilizado se não for compreendido minimamente o que ocorreu nas celas e porões em que foram colocados e de onde muitos deles não saíram. A luta encontra-se em resgatar e refundar o dever histórico. Assim, uma cultura da memória será sem fim, porém, será permitido compreender e dizer uma teia de significados que possibilitará aprofundamento político e da democracia (Endo, 2010).

Destarte, a pesquisa realizada por esse trabalho segue caminhos conexos com o campo da memória em diálogo com os direitos humanos. Se debruçar sobre o Projeto "Na Escola, com Respeito" faz verificar que sua amplitude está imersa em questões que a memória pode permitir vir à tona. As situações de violências nas escolas, atos infracionais e indisciplinas, que procuram ser reduzidos pela promoção da justiça restaurativa na educação, abrindo um caminho promissor para que aprofundamentos sejam feitos ao apontar a direção da Educação em Direito Humanos. Assim, há possibilidade de construção de uma cultura de memória e Direitos Humanos, começando pelo não esquecimento dessa experiência e dando passos para que resgates, releituras e reflexões sejam alcançados.

### 3.2 Usos da memória na Educação em Direitos Humanos

Quando as memórias são colocadas a serviço da Educação em Direitos Humanos, é possível encontrar diversos usos direcionados à preservação ou reflexão de histórias, promoção de empatia e alteridade e formação para a tomada de decisões informadas e responsáveis, compatíveis com os valores fundamentais dos Direitos Humanos. Diversos aspectos dessa relação podem ser enunciados, como: a partir de lembranças históricas, podem ser evidenciados eventos passados, produzindo uma rememoração que evite a repetição de violações no presente e no futuro; os testemunhos pessoais de sobreviventes de violações humanizam questões, favorecem empatia e aprofundam experiências; os museus e memoriais voltam-se ao trabalho permanente da preservação das memórias e educação das presentes e futuras gerações; os documentos e arquivos são cruciais para constituir arsenal probatório, subsidiar pesquisas e promover educação, a partir dos resquícios; e, o currículo escolar é uma discussão decisiva no ensino de eventos históricos, debate de valores e desenvolvimento de capacidades críticas.

Outros aspectos que brotam da relação que se forma com os usos da memória na Educação em Direitos Humanos podem ser destacados, como: a divulgação e transmissão de

fatos e conhecimentos, através de narrativas literárias e cinematográficas, demonstrando um importante papel das artes na exploração de valores e questões que envolvem justiça, liberdade, igualdade e dignidade humana; a instituição de um "dia da memória" pode ser uma forma eficaz de colocar em pauta assuntos, com foco em eventos históricos; os ativismos e a defesa dos Direitos Humanos são fortemente inspirados, com o conhecimentos sobre lutas, avanços políticos e científicos que indicam transformações e experiências de ações criativas em prol da justiça social; o diálogo intergeracional, que contém potencialidade de revelar nas memórias questões de Direitos Humanos e facilitar a compreensão mútua; e, a reflexão e formação contínua, percebendo dinâmicas, acúmulo de informações e surgimento de novas perspectivas.

O processo de construção coletiva das memórias, como ato educativo, é identificado também como momento de reparação moral e reconstrução da verdade, podendo ser realizado especialmente junto das vozes e experiências das vítimas, de modo que a educação é colocada na situação de ser compreendida como possibilidade de não-repetição. O ato de contar e compartilhar na Educação em Direitos Humanos é utilizada como recurso pelo qual os testemunhos daqueles que viram e viveram são levado em consideração, colocando foco na educação para o nunca mais como fonte de reparação, corroborando para o entendimento do significado da palavra "liberdade" em vista do que aconteceu e para o cotidiano. Assim, explicita-se as dimensões de comunhão e solidariedade que são coletivizadas pelas lembranças, ajudando no combate ao medo, solidão e receio do período autoritário (Zenaide, 2014).

Tomando por base sua experiência no Comitê Paraibano Memória, Verdade e Justiça, Zenaide (2014, p. 115) explana sua participação. A partir dessa experiência, a autora levanta alguns questionamentos que irão auxiliar a trajetória de sua discussão, porém tais questionamentos são também as primeiras preocupações que devem ser antevistas, quando for ser realizado o trabalho de Educação em Direitos Humanos, tendo como direcionamento a atuação com memórias de acontecimentos de violações de Direitos Humanos:

> como a educação em e para os direitos humanos pode se constituir num modo de denunciar e resistir à violência opressora, ao mesmo tempo que anunciar tempos de liberdade? Como o momento da memória coletiva exercita uma escuta solidária? Como um testemunho pode desenvolver um processo de autorreflexão crítica, capaz de fazer com que as pessoas se indignem e não reproduzam a repetição do autoritarismo? Como manusear com a dor e o medo, sem fragilizar as pessoas, que vivendo como militantes, entregaram uma vida pela liberdade? Como a educação para nunca mais pode resgatar a capacidade dos sujeitos de penetrar os sentimentos e poder superar a dor e o medo?

Tais preocupações são pertinentes em nível científico e ético, quando se trata de explicitar a dimensão pedagógica de momentos trágicos, especialmente, quando o momento presente ainda sofre os silenciamentos, esquecimentos e apatia. Outras questões podem ser apresentadas: Como uma sociedade imersa na cultura de Direitos Humanos pode ser construída sobre os escombros de memórias de violações? Como a Educação em Direitos Humanos pode influenciar na compreensão dos traumas e demandas no presente? Como as gerações mais jovens terão a empatia fomentada e a solidariedade provocada por narrativas e testemunhos de sobreviventes de violações de Direitos Humanos? As instituições educacionais têm o dever de promover a memória coletiva para a defesa dos Direitos Humanos? Quais as oportunidades da Educação em Direitos Humanos no desenvolvimento de um mundo mais justo?

A América Latina, em especial o Brasil, coloca em pauta tardiamente o debate sobre a defesa e promoção dos Direitos Humanos, algo que se remete às lutas e embates contra a Ditadura Civil-Militar. Mesmo que demandas, reivindicações e resistências sejam férteis e diversas em sua história, a fim de enunciar fundamentos de Direitos Humanos, como é o caso das lutas anticolonialistas e antiescravistas que ocorreram nos séculos XVIII e XIX, assim como os propósitos dos movimentos operários do século XX, que são expressões históricas dos princípios da liberdade e da igualdade, essas manifestações não atingiram o âmago de ser realizadas em nome da bandeira política dos Direitos Humanos (Viola, 2010).

Com isso, o modelo de sociedade presente na Declaração de Direitos Humanos da ONU, ainda que assinada pelo Brasil democratizado em 1945, não deteve reconhecimento social, pois prescinde de pressupostos, como: formação cidadã, estruturação da democracia e conservação da paz com base na justiça social (Viola, 2010).

Na contemporaneidade, há um paradoxo que circunda os Direitos Humanos, o qual oscila entre a manutenção de privilégios de poucos e a aceitação dos direitos de todos, algo que possui raízes históricas danificadas pela impossibilidade da falta de compromisso com a efetivação da cidadania. De certo modo, os Direitos Humanos entram para a história nacional como resposta ao autoritarismo e suas práticas produzidas pelos militares, de tal modo que os Direitos Humanos surgem, nesse cenário, como possibilidade de defesa da vida. Nessa conjuntura, os promotores dos Direitos Humanos não eram unanimidade e nem hegemônicos na sociedade brasileira, pelo contrário, eram vistos como subversivos e terroristas, fazendo com que discussões sobre a reconstrução da democracia tivessem que ser feitas a partir de espaços possíveis (Viola, 2010).

Com o fim da Ditadura Civil-Militar e a institucionalização e desenvolvimento do Estado Democrático de Direito no Brasil, há um rompimento com a ordem anterior, que possui

implicações históricas, as quais são compromissos não só em se contrapor e enfrentar as violências que ocorreram em grande parte do passado; agora, existe o compromisso de gerir esforços para a construção de uma cultura de Direitos Humanos que seja explícita no arranjo normativo, político e na educação (Zenaide, 2010).

Nessa senda, volta-se para um entendimento sobre a formação de uma cultura de Direitos Humanos na educação e faz-se necessário debruçar-se sobre o termo Educação em Direitos Humanos. Ao falar sobre do que é tratado nesse assunto, Benevides (2003, p. 319) lança bases para seu entendimento, focado no aspecto cultural.

> A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos, como sempre afirmou Paulo Freire. É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Quando falamos em cultura, não nos limitamos a uma visão tradicional de cultura como conservação, seja dos costumes, das tradições, das crenças e mesmo dos valores – muitos dos quais devem, é evidente, serem conservados. A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença.

Nessa perspectiva, observa-se que a Educação em Direito Humanos é entendida como um processo que não pode se limitar à pontualidade, tendo que se direcionar para o longo da vida, assim, nem mesmo estando restrita à uma fase específica da educação formal, revelando-se uma preocupação constante e que enfatiza a mudança cultural, fundada nos valores dos Direitos Humanos, voltada para todos e que aponte a promoção do respeito à dignidade humana.

Ao ser desenvolvida a Justiça Restaurativa, valores da Educação em Direitos Humanos podem estar presentes em tais práticas, especialmente quando sua ocorrência se circunscreve no campo da educação, nos ambientes escolares. Em um primeiro momento, a Educação em Direitos Humanos deve estar transversalizada em todas as práticas escolares, e isso inclui a gestão da disciplina, a prevenção da violência, a nutrição dos relacionamentos, materiais de conscientização, datas festivas, competições, dentre outros. A justiça restaurativa na educação ao incentivar o respeito, a igualdade, a cooperação, a cultura de paz, pode unir forças com a Educação em Direitos Humanos na direção da construção de uma cultura de direitos humanos.

Nessa concepção, limitações geográficas não são possíveis, pois os Direitos Humanos constituem-se de universalidade. O recurso da mudança cultural é voltado para a promoção e transformação das maneiras de pensar e agir a respeito, repercutindo necessariamente no desafio e superação de atitudes e ideias preconceituosas e discriminatórias, bem como falta de aceitação da amplitude dos direitos no abarcamento de todos (Benevides, 2003).

Explicita-se que é preciso que se crie uma cultura de respeito à dignidade humana, justiça, cooperação e tolerância pacífica; ao voltar-se para atingir corações e mentes, há uma concentração de esforços para que se adote e internalize os valores dos Direitos Humanos, sendo uma abordagem para além da mera instrução, indo na direção da compreensão profunda e adesão ativa desses valores. Essa deve ser reconhecida como uma preocupação de todos, não apenas dos educandos e oprimidos. A Educação em Direitos Humanos carece de abordagem dinâmica, pois ressalta o compromisso na transformação dos valores dos Direitos Humanos em práticas reais (Benevides, 2003).

A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos foi proclamada tendo início em 1° de janeiro de 1995 e fim em 31 de dezembro de 2004. Para fomentar o direcionamento dos trabalhos a serem desenvolvidos internacionalmente, foram lançadas as Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos, produzidas pela ONU (1993, *apud* Maia, 2007, p. 86), que contêm a definição de Educação em Direitos Humanos, entendida como:

> treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos através da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Nessa definição se encontra o entendimento de um processo educativo que possui propósitos universais de formação para uma cultura de Direitos Humano, porém focando na capacitação de indivíduos e comunidades, cujos esforços voltam-se para compreender, internalizar e aplicar os Direitos Humanos no uso diário. Com o desenvolvimento da personalidade e dignidade, há uma experiência recíproca que age sobre o pensar e agir sobre si e sobre o outro, indo além da ciência sobre os textos legais nacionais e internacionais.

Assim, é possível observar uma pluralidade de definições da Educação em Direitos Humanos que destacam múltiplas cenas, dimensões e enfoques, cuja gama de leitura e expressões encontra-se abrangente. Essa amplitude faz com que a Educação em Direitos Humanos passe a integrar em seu sentido, desde educação para trânsito, questões de gênero, direitos do consumidor, étnico-raciais, meio ambiente, dentre outros. Passa a ocupar espaços, tanto quanto a educação possa ocupar, e temáticas, tanto quanto os Direitos Humanos possam incidir. Porém, tal abrangência faz com que seja percebido um perigo, que seria a perda da especificidade, visão articular e confluente. Por isso, é nesse momento de tensões, contradições e conflitos, no qual as práticas de exclusão são a regra em uma sociedade globalizada, políticas neoliberais e segurança nacional, que a necessidade de incluir os perdedores e descartáveis faz-se emergente para a busca de caminhos na afirmação de uma cultura de Direitos Humanos compatível com o reconhecimento do direito à diferença (Candau, 2007).

A variedade de desafios e pluralidade de realidades na América Latina corroboram para a sintetização dos horizontes de sentido, que são dimensões a serem reforçadas pela Educação em Direitos Humanos que, nas palavras de Candau (2007, p. 404-405) são:

> a primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito. A maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, as pessoas – inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária – acham que os direitos são dádivas. Por exemplo, expressões como "o patrão é bom porque me deu férias", expressam esta posição; as férias viram uma questão de "generosidade" e não de direito. Os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas. Outro elemento fundamental na educação de Direitos Humanos é favorecer o processo de "empoderamento" ("empowerment"), principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos. O "empoderamento" começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O "empoderamento" tem, também, uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. O terceiro elemento diz respeito aos processos de mudança, de transformação, necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a "educar para o nunca mais", para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim, é possível construir a identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas.

Então, salienta-se a importância de promover a consciência de que todos possuem direitos igualmente, pois há uma fraca compreensão pela maioria dos cidadãos que os direitos são inerentes à sua condição humana. Essa extensão da Educação em Direitos Humanos possui

impacto, tanto individual, quanto coletivo, de modo que se centra nas dimensões ética e sociopolítica dos Direitos Humanos, buscando atingir a aplicação prática (Candau, 2007).

Quando há o foco no empoderamento, o processo de capacitação volta-se aos grupos que historicamente tiveram seu poder roubado, desprestigiado e, até mesmo, foram aniquilados. Porém, o empoderamento nessas linhas não afunila a formação de sujeitos de direitos, na medida que, no processo de capacitar os cidadãos como agentes ativos de suas vidas, os olhos voltam-se para o reconhecimento dos grupos minoritários, discriminados e marginalizados, recurso que provoca uma sociedade mais justa e incentiva a organização e participação desses sujeitos. Ademais, com o resgate sobre as memórias de violações de Direitos Humanos, há uma abordagem que rompe com os silenciamentos e impunidades, a fim de que as injustiças do passado sejam explicitadas e não venham mais a se repetir, bem como cooperar para a construção de identidades (Candau, 2007).

Contudo, os usos da memória na Educação em Direitos Humanos não se restringem somente ao horizonte da educação "para o nunca mais", compatibilizando-se também com a formação de sujeitos de direito e o empoderamento. A memória pode ser um componente fundamental para a formação de sujeitos de direitos, desempenhando o papel de contextualizar e significar os Direitos Humanos, favorecendo o aprendizado de como afeta os indivíduos e comunidades, solidificando a valorização dos Direitos Humanos como parte da cidadania.

Há um esforço de inspiração no envolvimento ativo na proteção dos próprios direitos e das demais pessoas, de modo que, no empoderamento, as memórias apresentam-se como um mecanismo prestigioso, pois há possibilidade de revelar lutas e trajetórias de indivíduos e grupos em prol dos Direitos Humanos, na superação de desafios e adversidades, criação de oportunidades e criatividades, que podem inspirar e motivar engajamentos na defesa e promoção dos Direitos Humanos. Com isso, ampliam-se discussões e conhecimentos sobre resistências, superações e quebras de paradigmas como empenhos transformativos para justiça e igualdade no presente.

Assim, a criação e implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) tem significado um avanço nas políticas públicas, que é condizente com a sistematização de seus propósitos e atuações, em prol da inserção e estabelecimento de seus diversos eixos de ação, quais sejam: Educação básica; Educação superior; Educação não formal; Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e, Educação e mídia.

Em relação às memórias, a utilização explícita de seu uso é concentrado no PNEDH como uma das ações programáticas a ser desenvolvida no âmbito da educação superior, declarando o compromisso em: "estimular nas IES [Instituições de Ensino Superior] para a

realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências" (Brasil, 2018, p. 27). Observa-se que essa iniciativa é importante, porém não restringe a utilização e desenvolvimento de pesquisas, discussões e ações, e nem esgota as possibilidades de relacionamento entre as memórias e seus usos na Educação em Direitos Humanos.

Nesse sentido, Teles (2010, p. 289) discute a seriedade da memória como substância essencial do pensamento e da existência humana, explicando que

> a memória, enquanto um modo do pensamento, fica estéril quando se encontra sem um quadro de referências que lhe permita reter as riquezas da experiência. São as reflexões, questionamentos e acesso às lembranças do acontecimento vivido. A perda na recordação do passado traz como consequência a privação de um importante aspecto da vida: a profundidade da existência, a qual somente pode ser alcançada através do auxílio da memória.

Nota-se que a memória, por si só, não esgota toda sua potencialidade, possuindo ainda mais eficácia quando colocada dentro de um contexto ou quadro de referências, sendo necessária uma postura que não seja ingênua diante daquilo que é rememorado, por isso a necessidade de reflexões e questionamentos.

Destarte, não utilizar ou ser coibido de desempenhar a capacidade de lembrar do passado acarreta consequências significativas, pois a memória é um aspecto vital que enriquece as vidas dos seres humanos e sem ela não seria possível aprender com o passado, decisões não seriam tomadas de modo informado e a complexidade das experiências humanas não seria apreciado. Com isso, a memória não desempenha apenas o posto de ferramenta prática, conseguindo atingir a função de buscar profundidade e significado nos acontecimentos da vida, papel fundamental, sem o qual, estaria prejudicada a procura pela existência plena e a riqueza das experiências, aspectos indissociáveis da dignidade humana (Teles, 2010).

A singularidade do ser humano por conta de sua memória é sobressaída por Benevides (2008, p. 152), a partir da compreensão de que

> [...] *a* dignidade *é* explicitada através de características que nos são únicas e exclusivas. Além da liberdade como fonte da vida ética, só o humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de autoconsciência como o oposto da alienação. Só ele tem a memória e a consciência de sua subjetividade, de sua história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, "orgânico" e mortal. Só o humano pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através do amor, da razão e da criação estética, qualidades essencialmente comunicativas (também estou

> convencida de que alguns animais, como os cães, tem emoções de amor, ciúme, lealdade). É o único ser histórico, que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro. Sua unidade existencial significa que ele é único e insubstituível. Como dizia Kant, é o único ser cuja existência é um valor absoluto, é um fim em si e não um meio para outras coisas.

A memória, nesse sentido, é destacada não só pelo seu papel de lembrar do passado, mas também por sua aptidão para permitir, conscientemente, fazer sua relação com a identidade e existência do indivíduo, ressaltando-se a importância dessa característica como de exclusividade humana, enfatizando a singularidade e individualidade.

Então, a visão que é desenvolvida seria da memória como parte considerável para que o ser humano seja entendido como ser histórico, cujas vivências indicam constantes transformações e construção da identidade individual e grupal, através da recordação do passado e projeção de futuro. Isso significa que a memória pode, não só desempenhar funções cognitivas, mas também é parte fundamental para a compreensão do eu no tempo e no espaço. Dessa forma, a memória consegue contribuir para a preservação da individualidade, simultaneamente, germina a capacidade de cada ser humano de cooperar para a cultura e o aperfeiçoamento da sociedade (Benevides, 2008).

Ruiz (2014) explica a linha tênue que há entre a mimese e as violências/injustiças, defendendo que a neutralização dessas violências deve ocorrer por meio de estratégias coerentes, de modo que é destacada a memória como ferramenta a ser utilizada como critério e prática de justiça. A mimese é um impulso realizado pelo comportamento humano, que tende a fazer com que se repita aquilo que lhe deu origem ou imitar as atitudes que conseguiram se relacionar com aquele indivíduo. Sua prática demonstra a importância de pensar a relação que possui a mimese com as violências/injustiça e a cultura de direitos humanos. Destarte, explicita-se sua característica paradoxal, pois pode ser utilizada a serviço da sujeição ou para potencializar os indivíduos, isso é, para normalizar barbáries ou consolidar práticas de justiça.

Assim, reconstruir as memórias do Projeto “Na Escola, com Respeito” permite mergulhar em movimentos contra e a favor da justiça, ressaltando-se o segundo. A partir do momento em que esse Projeto escolhe a justiça restaurativa na educação como tema, suas ações adentram um terreno necessário de ser cultivado, que é o da paz e direitos humanos nas escolas.

Porém, é preciso sempre relembrar que o combate realizado pela justiça restaurativa na educação não deve significar perseguições e responsabilizações punitivas, de modo que repetir essas condutas seria o mesmo que mudar a teoria, mas continuar com práticas hierárquicas e, até mesmo, autoritárias. A minimização da violência não deve ser confundida com apequenacão

da violência, pois todo ato de *bullying* e violações na escola devem ser observadas em sua devida gravidade e lidado com o carecido cuidado, considerando os envolvidos e o contexto.

Trazer para a discussão acadêmica as memórias do Projeto "Na Escola, com Respeito" faz com que essa experiência possa apresentar sua trajetória, expor estratégias e inventividades, demonstrar lutas e derrotas, expressar pretensões e orientações. Em um primeiro instante aparecem as formações realizadas pelo Projeto e depois as leis que seu fomento acarretou. Desse modo, encontra-se diante de um Projeto cujas memórias como esse rasgou e atravessou o véu de projeto social em direção a disputa no terreno das políticas públicas.

Entretanto, seu percurso brota da narrativa de contraposição às violências relatadas por alunos, professores e pais que demandaram a atuação do MPE-PB, mas em algum momento passa a ser o reforço na própria trajetória do Projeto, que começa a perceber que suas formações não são suficientes, que é necessário uma lei que diga que as práticas restaurativas no ambiente escolar são um programa incentivado pelo município. Expor tais memórias ajuda a que essas ações sejam percebidas em detalhes e divulgadas, de forma que alguns de seus atores, professoras e promotoras de justiça, passam a tomar lugar de destaque com sua voz.

Ainda, o esquecimento realça a violência, não a anula, de modo que é ineficiente em termos de fazer justiça, sendo muitas vezes cúmplice da violência. O recalque camufla a potência mimética da violência, permanecendo como ameaça, ao ser perpetuado por atitudes individuais ou segmentos institucionais. A perpetuação da violência tem como condição o esquecimento, porque não há uma superação da violência, mas apenas sua ocultação. Os atos formais unidos ao esquecimento, outrora chamados de políticas de esquecimento, tratam as violências e injustiças somente na superfície, porém deixando intocada a realidade a ser forjada pela mimese (Ruiz, 2014).

Todavia, o verdadeiro esquecimento das violências e verdadeira realização da justiça demanda às memórias, pois sem memória e reparação, violência e injustiça se normalizam e são perpetuadas com a impunidade. Portanto, é necessário resgatar a potência anamnética da memória, pela qual situações do passado são costuradas ao presente, percebendo o passado como parte do presente. A força contaminante da mimese da violência perde seu potencial quando exposta pela memória que, na forma de anamnese, é possível utilizá-la como recurso das vítimas contra o esquecimento e combate das injustiças históricas (Ruiz, 2014).

Nesse sentido, Tosi (2010, p. 267-268) coloca algumas preocupações que devem ser tomadas na forma de questionamentos sobre o que relembrar, enfatiza o papel da memória em sua forma coletiva e demonstra a importância de sua dimensão educativa, ao discutir que:

> [...] Qual critério utilizar para saber o que relembrar e o que esquecer? Como interpretar o que "vale a pena" relembrar? Por que relembrar? Por que não deixar prevalecer o esquecimento? Somente por um masoquismo histórico de "querer sofrer duas vezes", de perpetuar o sofrimento, de repassar sentimentos de culpa para as gerações presentes e vindouras? Uma primeira resposta está no papel educativo da memória coletiva. Dado que memória tem a ver com justiça e reparação e a única reparação possível interessa aos vivos e não aos mortos, ao fazer justiça aos que morreram injustamente, *trabalha-se* para evitar no presente e a repetição da barbárie, da guerra, da tortura, dos massacres do passado. Somente essa operação de resgate da memória cria as condições para que seja possível projetar no futuro não o "o fim da história" como dizia Fukuyama, mas o "fim da pré-história humana", como dizia Marx, e o início de uma história que seja verdadeiramente humana. Uma utopia, ou um ideal regulador, como diria Kant, que nunca será alcançado, mas que permanece como um horizonte que dá o sentido e a direção da marcha a ser empreendida. Dado que todo "recalcado", se reprimido, retorna: também o recalcado reprimido no subconsciente coletivo pode retornar e repetir de forma tão ou mais violenta que as atrocidades do passado. A memória tem assim uma função educativa e de terapia coletiva.

Ao questionar por que se deve relembrar fatos do passado, objetiva-se entender se esse serviço empreendido se dirige somente à perpetuação do sofrimento. A resposta sugerida vai na direção da função anamnética da memória, porém apresentada a questão educativa como fundamental, de modo a ajudar a evitar a repetição de atrocidades e fazer justiça para aqueles que sofreram. Logo, além do viés doloroso da memória, destaca-se sua condição de promoção dos Direitos Humanos e reforço na construção da cultura de Direitos Humanos (Tosi, 2010).

Explicita-se, ainda, a responsabilidade de aprender com os erros e injustiças, fazendo com que a memória sirva de recordatório firme das consequências terríveis que resultam das violações de Direitos Humanos; as memórias são, pois, também fonte de inspiração na defesa e promoção dos Direitos Humanos. Ademais, ao enfrentar e refletir sobre o passado, a memória adquire função terapêutica, contribuindo para superação e cura de feridas e cicatrizes emocionais e sociais. Nesse sentido, a memória é utilizada de forma construtiva, não só ajudando a não-repetição das injustiças do passado, mas estimulando a promoção ativa dos Direitos Humanos (Tosi, 2008).

O papel educativo da memória conecta-se com os usos da memória na Educação em Direitos Humanos, sendo possível corroborar com Pessoa, Santos e Carvalho (2017, p. 216), quando afirmam que "[...] memória e educação articulam-se, fortalecendo uma Educação em Direitos Humanos, cujo importante papel é criar uma cultura de direitos humanos, promover cidadania, democracia, paz e respeito à dignidade humana". Nesse contexto, a superação das realidades de autoritarismo, violações e injustiças, assim como o fortalecimento da democracia, cidadania e promoção da cultura de Direitos Humanos, colocam, como instrumento, a educação.

Em face disso, é possível retomar o entendimento que há sobre Educação em Direitos Humanos, como política pública, apresentado no PNEDH (Brasil, 2018, p. 11-12) e como a educação é percebida nesse processo.

> A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

A compreensão sobre Educação em Direitos Humanos apresentada é abrangente, destacando a relação de essencialidade que tem com a educação de modo geral. A Educação em Direitos Humanos constitui-se como um processo contínuo, o que a diferencia de apenas um conjunto de informações. Envolve a obtenção de conhecimentos sobre Direitos Humanos, relacionado com diferentes contextualizações, sendo a educação explicitada de forma holística, indo além do aprendizado acadêmico (Brasil, 2018).

Diversas dimensões da Educação em Direitos Humanos são destacadas, havendo uma aproximação da formação de sujeitos de direitos, porém a perspectiva apresentada não coloca ênfase explícita na mudança cultural e, ao invés de enfatizar o empoderamento, principalmente de grupos vulneráveis, há uma concentração na conscientização e formação de agentes públicos e sociais. Faltou também dar ênfase na memória histórica, combate ao silêncio e impunidade, estando presente a construção de uma sociedade democrática e cidadã, mas sem optar por exibir os termos referentes à memória em sua função de anamnese, como fazem Benevides (2003) e Candau (2007).

Contudo, vê-se a possibilidade de correlações com o uso das memórias na Educação em Direitos Humanos, auxiliando na absorção dos conhecimentos sobre Direitos Humanos,

valores, práticas, atitudes, consciência cidadã, junto a metodologias participativas para despertar práticas individuais e sociais pertinentes à defesa e promoção dos Direitos Humanos. Faz-se importante a apreensão de histórias voltadas à compreensão dos Direitos Humanos, permitindo a recordação, retenção e reflexão sobre eventos nos contextos internacionais, nacionais, regionais e locais, lembrando de exemplos e casos de lutas, que podem ser utilizados para demonstrar lições e inspirações no processo da Educação em Direitos Humanos.

A compreensão profunda e empática dos Direitos Humanos ajuda na retenção dos valores e produção de atitudes, atingindo o ideal de impactar corações e mentes. O conhecimento a respeito das lutas do passado e conquistas sociais e coletivas no campo dos Direitos Humanos a serem transmitidas garantem que lições não se percam e que haja um encadeamento das conquistas do passado com os esforços atuais e futuros (Benevides, 2003).

Nesse sentido, as palavras de Barbosa (2007, p. 166-167) se fazem pertinentes, quando ressalta a ligação que a memória possui com a cidadania no âmbito da Educação em Direitos Humanos:

> eis aí a relação essencial entre verdade, memória e educação em direitos humanos, sendo imperioso ressaltar que a restauração da verdade é necessária para a perpetuação da memória. Para tanto, importa em desvendar, esclarecer, lembrar. Urge que assim seja, como um ato histórico, como uma homenagem aos que tombaram e deram suas vidas pela democracia, como um processo educativo em direitos humanos. Para os gregos, um homem morre quando o esquecem e vive quando o lembram. Ter acesso à verdade, preservá-la e formar a memória histórica coletiva são atitudes indispensáveis, como ponto de partida e de chegada em uma educação em direitos humanos. É a verdadeira forma de redefinir o passado, refletir o presente e projetar o futuro. Lembrar, desvendar e esclarecer são anseios da cidadania, afinal somos aquilo que lembramos, não para alimentar o ódio e a raiva, mas para ter consciência e para criar uma racionalidade capaz de sublimar a tragédia que é a bestialidade da violência.

A verdade é exposta como algo que pressupõe a continuidade das memórias, devendo ser sua base, a fim de evitar distorções e negações sobre acontecimentos passados, especialmente quando se relaciona com a história, violações de Direitos Humanos e democracia.

A preservação da memória é colocada como elemento crucial de trabalho da Educação em Direitos Humanos, porém de modo que seja usada não só para que o conhecimento seja transmitido, mas também para que valores e práticas compatíveis com os Direitos Humanos sejam promovidos, sendo a verdade essencial nesse percurso educativo. Há também um papel de reconhecimento e homenagem que é responsabilizado à memória, para aqueles que se

esforçaram, trabalharam, lutaram e morreram em sacrifício pela construção da democracia e pelos Direitos Humanos (Barbosa, 2007).

Assim, nesse momento, o aspecto sublinhado é o de gratidão e respeito com aqueles que contribuíram, mas não como forma de nutrir ódios e rancores. Demonstra-se, com isso, uma forma de ação voltada para a construção da compreensão, empatia e racionalidades capazes de ultrapassar desafios, pois há implicações significativas no passado e enfrentá-lo, de modo honesto e preparado, auxilia a lidar com os desafios atuais e construir um futuro mais igualitário, justo, livre, pacífico e fraterno (Barbosa, 2007).

Contudo, não é possível ignorar que a aplicação das normas, princípios e valores dos Direitos Humanos e da democracia na experiência brasileira passa por dificuldades, pois sua construção é fundada a partir dos privilégios de poucos e a negação da condição humana à grande parte da população. Por isso, percebe-se que persistem desconfianças em relação aos Direitos Humanos e à democracia (Viola; Zenaide, 2016).

Os Direitos Humanos tornam-se um horizonte somente na modernidade, momento em que a sistematização das declarações passa a denunciar abusos e anunciar desejos e possibilidades. As denúncias mais relevantes incluem a recusa aos privilégios das elites e poderes absolutos da monarquia/Estado, a privação da participação dos setores populares na tomada de decisão e as discriminações desumanizantes contra aqueles que não são considerados bem-nascidos ou são considerados perigosos. Em adição, as possibilidades e desejos raramente tornam-se ações concretas, como acontece com a igualdade, aspirações de liberdade, fraternidade e paz, entretanto, ainda que seja necessário reconhecer as dificuldades, devido às permanências das desigualdades e discriminações, há aspirações contínuas para que os Direitos Humanos se tornem realidade e sejam incorporados à cultura (Viola; Zenaide, 2016).

Andrade e Gomes (2021) acentuam a importância de dirigir os olhos para a compreensão da realidade atual do Brasil, pois possui características de uma história assinalada por repetições cíclicas de problemas sociais, havendo uma necessidade de constantes investigações, de modo que sugerem que a Educação em Direitos Humanos deve ser compreendida diante de desafios que estão em progressiva evolução, tendo em vista a complexidade da situação. Reconhece-se, aqui, o papel de transformação social na educação, havendo avanços na mudança de mentalidades, especialmente devido aos esforços de educadores. Contudo, é sempre preciso ir além, focar nas necessidades e atender às expectativas das novas gerações. Nesse sentido, destaca-se a carência em conscientizar as novas gerações, considerando os movimentos de luta recentes, assim, promovendo a emancipação individualmente e coletivamente.

Ainda, Andrade e Gomes (2021) enfatizam a necessidade de um projeto sensibilizador que seja mais vigoroso, no qual a Educação em Direitos Humanos seja mais impactante e eficiente, porque surgem cotidianamente novos desafios para se educar para o respeito aos Direitos Humanos. As bases para o enfrentamento dos atuais e novos desafios encontram-se presentes em documentos internacionais e nacionais que tratam sobre Direitos Humanos, destacando-se, nessa trajetória, os Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II e III, o PNEDH e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Saindo do plano de projetos mais amplos de sociedade e repousando em projetos sociais, focalizados em âmbito local ou regional, permanece fundamental a necessidade de harmonia e respeito aos Direitos Humanas e a tomada de atitudes compatíveis com práticas educativas que efetive seus valores: justiça, empatia, colaboração, democracia, participação, igualdade, liberdade e etc. Assim, é possível também começar de modo reduzido, na medida em que se possui naquele momento, no presente, e ter pretensão de multiplicar ações, para o futuro. Essa esperança e resistência fazem parte da Educação em Direitos Humanos e significa que cada pequena ação é vista como semente que tem a potência de germinar e florescer, polinizar e dar frutos. As políticas públicas e leis que regulam tais atuações prescindem de serem vistas para além de vasos de flores que ornamentam mesas e janelas, para passarem a ser de fato plantações e florestas, pois assim terão sua importância reconhecida, fomentada e prática.

A passagem dos vasos para terrenos férteis, isto é, de projetos para programas de estado é difícil por sua complexidade e demanda de agentes políticos proativos, algo que de certo modo foi atingido pelas transformações do Projeto “Na Escola, com Respeito” ao mudar suas atuações de projeto de formação para ser uma ação que acarretou em leis. Porém, o ciclo das políticas públicas não se encerra na criação de uma lei, pois uma lei por si só não muda a realidade. A realidade jurídica é mudada, com uma nova lei que se adequa ou não ao sistema jurídico. Mas na perspectiva das políticas públicas é necessário mais, é preciso que profissionais capacitados que sejam formados e colocados à disposição dos cidadãos, que espaços sejam definidos e técnicas implantadas, que matérias e divulgações sejam feitas. Simplesmente adotar uma lei é fácil, especialmente quando se tem um órgão do sistema de justiça apontando caminhos e dando direcionamentos, a parte reconhecidamente complicada é seguir trilhando esse caminho, investir e dar importância concreta de nível municipal ao federal.

Com base nisso, é preciso adotar novos métodos de aprendizagem que possibilitem uma compreensão mais aprofundada da Educação em Direitos Humanos e defender a importância de se utilizar metodologias educacionais críticas e criativas, a fim de que promovam empatia e responsabilidade aos cidadãos e agentes de mudança, independentemente da modalidade de

ensino, desde que alinhadas às necessidades de abordagem mais sensíveis e eficazes (Andrade; Gomes, 2021).

Ademias, Viola e Zenaide (2016, p. 261) apontam um caminho democrático, revelando os passos, a fim de recuperar os segredos, de modo que o Brasil reveja sua história de privilégios e combata os preconceitos e o medo que restringem a cultura de Direitos Humanos.

> [...] Para consolidar a democracia, torna-se necessário dissipar as densas brumas que ocultam o passado e desvelar o terror do Estado e os crimes cometidos contra a humanidade. Trazê-los ao conhecimento de todos e incorporá-los à memória nacional é a maneira de refazer a história superar privilégios e garantir que os direitos humanos venham a ser o fundamento de uma democracia política e social. A construção de uma cultura de direitos humanos exige educar desde criança, e ao longo da vida, para conhecer e ser capaz de resistir à opressão e às diferentes formas de violências, sociais e institucionais, que esquartejam a dignidade da pessoa humana não importando quem seja e onde esteja. É, também, saber dizer não aos múltiplos tipos de assédio e manipulação das pessoas mais próximas. Mais tenso ainda, ser capaz de encontrar um modo de denunciar a conivência com a violência institucional e a tortura e cobrar a presença dos órgãos de controle social como os direitos humanos, que mesmo criticados por muitos ainda são necessários para promoção da defesa da vida.

Essa perspectiva apresenta a construção de uma cultura de Direitos Humanos que pode ocorrer a partir dos seguintes indícios, especialmente relacionando com os usos da memória na Educação em Direitos Humanos: revelar o passado e desvelar crimes, impactando em revelar os segredos que ocultam eventos a fim de responsabilizar violadores, de modo que a memória é usada para preservar e transmitir acontecimentos do passado; resistência à opressão e à violência, fazendo com que se aprenda a reconhecer e resistir às injustiças em todas as suas formas, inspirando ações no presente; rejeição a assédios e manipulações, ensinando a reconhecer e repelir violações, conscientizando a respeito de práticas abusivas, de modo a capacitar, a fim de educar para defender-se de tais abusos; e, denunciar violências institucionais, havendo um fornecimento de evidências que explicitem e ajudem a evitar conivências, responsabilizando instituições e facilitando a atuação dos órgãos de controle.

O aspecto da memória em sua dependência na Educação em Direitos que melhor se encaixa com o trabalho de pesquisa feito nesse texto é o de revelar e transmitir acontecimentos do passado a fim de que esforços sejam somados na direção da luta contra injustiça e violações, especialmente aquelas que ocorrem no ambiente escolar. Há, aqui, uma tentativa de aprender e gerar inspiração, a fim de resistir a violência e promover os direitos humanos a partir do diálogo entre justiça restaurativa na educação e Educação em Direitos Humanos. Serão percebidos os momentos de conscientização nos cursos e políticas públicas que foram capitalizados nas

cidades paraibanas, de modo que a resistência e combate a indisciplina e violências nas escolas tiveram práticas restaurativas como uma alternativa possível para sua redução e racionalização.

Ademais, nos usos da memória na Educação em Direitos Humanos, deve-se estar atendo à efetivação dos princípios pedagógicos orientadores que são sistematizados e aprofundados por Magdenzo (2005, *apud* Candau; Sacavino, 2010), apresentados como sendo: o princípio da integração; o princípio da recorrência; o princípio da coerência; o princípio da vida cotidiana; o princípio da construção coletiva do conhecimento; e o princípio da apropriação.

Para as autoras, tais princípios são fundamentados em uma concepção de conhecimento embasado como construção plural, histórica, complexa, dinâmica e que se encontra em constante processo de reelaboração e ressignificação; a aprendizagem volta-se ao processo de construção de significados a respeito de dado objeto ou realidade, auxiliando no estabelecimento de relações ou transformação de outras já existentes, levando em consideração as experiências pessoais, conhecimentos pregressos, novas informações, aproximações e interações estáveis com os contextos socioculturais.

Além disso, quanto ao ensino e ao(à) educador(a), junto ao conhecimento e à aprendizagem, Candau; Sacavino (2010, p. 133, grifo das autoras) os colocam no quarteto dos fundamentos daqueles princípios, explicando esses termos da seguinte forma:

> **ENSINO –** processo em que se procura desafiar, despertar desejos e buscas; oferece pistas para a exploração dos caminhos do conhecimento, da construção de sentido e do descobrimento ou aprofundamento de razões para viver, conviver e comprometer-se; favorece o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes sociais. Este processo exige atualização permanente por parte dos educadores e educadoras e a oferta de diferentes linguagens e formas de aceder a uma compreensão ativa e crítica dos diferentes conteúdos, tanto no plano cognitivo, como afetivo e sócio-cultural. **EDUCADOR/A** – são concebidos como profissionais competentes, atualizados, participantes ativos no debate social e agentes culturais mobilizadores de processos de crescimento pessoal e social; desafiam a ampliar horizontes, a ir além da informação disponível, construir conhecimentos e sentidos, desenvolver valores e práticas sociais; estimulam a construção de vínculos interpessoais significativos; interpelam e oferecem horizontes éticos, estéticos, políticos, transcendentes e utópicos de referência.

Ademais, Candau (2016, p. 87), quando discute elementos metodológicos que compartilham processos a serem engendrados com a Educação em Direitos Humanos, explica que

> [...] é importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada.

> O ver refere-se à análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalhado utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc. A sistematização supõe a construção coletiva que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida constitui a etapa final do processo. A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos/as alunos/as. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelas próprias crianças ou adolescentes, através de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação.

As memórias, nesse contexto, em sua relação com a Educação em Direitos Humanos, desempenham seu potencial junto à construção do conhecimento plural e histórico, recuperando fatos e eventos do passado e da atualidade, os relacionando com os Direitos Humanos, fazendo com que se perceba os movimentos de (in)justiça, lutas por igualdade, atos de resistência e conquistas nesse campo. Há uma atuação direcionada aos educandos, privilegiando o entendimento de como tais eventos moldam o desenvolvimento dos Direitos Humanos em sua complexidade e dinamicidade (Candau, 2016).

As memórias podem ser usadas, ainda, como forma de desafio, fazendo com que seja despertado o interesse, de modo a incentivar o diálogo, tornando possível explorar eventos históricos ou histórias pessoais, demonstrando a relevância dos Direitos Humanos e criando um ambiente propício à exploração de temas de forma crítica. Haverá, dessa forma, uma facilitação na construção de significados sobre os Direitos Humanos à proporção que se acessa experiências e conhecimentos que podem ser compartilhados, estabelecendo relações entre os educandos que sejam mais profundas. Nessa visão, os educadores são agentes mobilizadores, que estimulam as memórias e também compartilham momentos, formando vínculos interpessoais que auxiliam no comprometimento com os valores concernentes à cultura de Direitos Humanos (Candau, 2016).

# 4 A RECONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS DO PROJETO “NA ESCOLA, COM RESPEITO” EM SINTONIZAÇÃO COM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os materiais coletados através das entrevistas e fontes documentais serão exibidos e dialogados, de modo que ofereçam substratos necessários à recordação das lembranças do Projeto “Na Escola, com Respeito” (2018-2022). Serão reconstruídas tais memórias com o objetivo de que se possam fazer conexões com fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Vinculações existentes com as memórias deste Projeto serão balizadas por reflexões que possam ajudar a revelar suas peculiaridades no incentivo à implementação de práticas restaurativas na Paraíba, em seus resquícios e rastros ao fomentar leis e políticas públicas.

O ponto de vista trabalhado nas próximas páginas vai ao encontro das seguintes palavras de Bosi (2023, p. 65) “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Portanto, será aceito o convite para que as memórias ultrapassem a simples vocação para a nostalgia, a fim de reconhecer sua aptidão como processo ativo e dinâmico. As memórias reveladas não serão consideradas como meras reproduções do passado, mas em sua potência de reinterpretação, moldadas por novas experiências e perspectivas atuais.

Ao recordar são trazidas para o presente as lentes de nosso tempo, influindo sobre o que e como as lembranças são apresentadas, o trabalho feito nesta parte do estudo possuirá fortes implicações da História Oral e das entrevistas temáticas, procedimentos que essa pesquisa tem por direcionamento. Porém, sem deixar de lado a importância das figuras e documentos encontrados na caminhada desta pesquisa, considerados como auxiliares poderosos em relação à metodologia principal, favorecendo ao invés de descaracterizar o estudo (Alberti, 2005; Meihy, 2005). Assim, o trabalho com as memórias não se limitará ao devaneio, exigindo trabalho, esforço e reflexão crítica, o que será feito por vinculações com fundamentos teóricos da Educação em Direitos Humanos. Reconstruir tais memórias demandará seleção, organização e interpretação de informações, visando buscar por um estudo coerente e significativo.

Nesta parte do trabalho haverá, especialmente, valorização dos relatos individuais, resquícios e rastros enquanto materiais que permitem acessar impressões e sentidos relacionados às memórias do Projeto “Na Escola, com Respeito”. É interessante salientar que: "em história oral não existe mentira" (Meihy, 2005. p. 54). Assim, o foco estará nas experiências, interpretações individuais, lições, conexões e diálogos, não na caça por uma verdade absoluta.

## 4. 1 Resquícios da justiça restaurativa na realidade local paraibana: experiências de formação e fomento pelo Projeto "Na Escola, com Respeito"

Pais e mães que denunciam violências sofridas por seus filhos, professores e escolas preocupadas com atos e transgressões ocorridos no seu ambiente de trabalho provocadas por colegas e alunos, e promotores de justiça e suas equipes que acreditam em um modo específico (ou outro modo) de se realizar justiça e proliferar a paz, são algumas confluências de fatos e eventos que tornam propício o fomento à Justiça Restaurativa na Educação. Assim, o acontecimento de violências no ambiente escolar, com pessoas que, diariamente, convivem nesse cenário e outras, que a fim de zelar pelo cumprimento dos Direitos Humanos, interferem com o entendimento que os conflitos têm que ser transformados a partir de formações e políticas públicas, são elementos que se reúnem visando a realização do Direito à Educação.

O Projeto "Na Escola, com Respeito" carrega em suas memórias sobre sua realização e desenvolvimento a imersão em resquícios de fatos e situações como as que foram citadas acima. Com isso, percebe-se que sua trajetória soma experiências ocorridas com abrangência estadual em municípios da Paraíba, sendo o foco deste estudo as memórias que serão testemunhadas, especialmente, por 2 (duas) promotoras de justiça, Ana Raquel e Juliana Couto, que estiveram à frente deste Projeto em períodos diferentes, e 2 (duas) professoras, Maria do Socorro e Rosangela Marinho, que foram cursistas de sua formação em Patos-PB, em 2018.

Considerando as memórias de Ana Raquel, enquanto precursora do Projeto em sua versão antiga e mais duradoura, ela fala sobre a fonte teórica que inspirou a perspectiva de justiça restaurativa desde as formulações iniciais em que esteve envolvida, informando momentos embrionários dessa trajetória:

> Eu estive em Recife e participei de uma palestra com o professor Marcelo Pelizzoli, que é professor da Universidade Federal de Pernambuco e um estudioso do tema sobre justiça restaurativa. Ele também é budista e nessa palestra ele fez uma análise dos princípios budistas à luz da metodologia e da filosofia da justiça restaurativa. Eu fiquei muito encantada com a proposta e quando voltei para a minha promotoria, eu me dispus a fazer cursos sobre a justiça restaurativa, cursos para ser facilitadora e fiz dois cursos, um aqui em João Pessoa, com o psicólogo Paulo Moratelli, do Rio Grande do Sul, que é ligado aos núcleos de justiça restaurativa do Rio Grande do Sul, e fiz na *Terre des Hommes*, que tem como um dos objetivos também a realização de cursos sobre justiça restaurativa e os círculos de construção de paz. Então, depois que eu fiz esses dois cursos, eu elaborei um projeto, que a gente chama de projeto "Na escola, com respeito", aliás, retificando, foi a minha colega que me antecedeu na educação que fez o projeto inicial e colocou essa nomenclatura. E quando eu assumi a promotoria da educação, eu reformulei o projeto para inserir dentro do projeto a justiça restaurativa. Então, a partir daí eu dei uma nova feição ao projeto e desenvolvi-o durante nove anos, de 2011 até 2019.

Ainda que esse panorama possa parecer em grande parte de memórias particulares, ao falar das experiências que apenas a própria Ana Raquel estava inserida, perceptível pela frequência com que ela usa o pronome “eu” e ao recordar de ter participado como ouvinte de palestras, realizado cursos e, especialmente, ao se sentir tocada pela fala de um professor durante uma apresentação que assistiu em Recife-PE, porém essas são consideradas também memórias coletivas. Segundo Halbswachs (2024, p. 6) “nossas lembranças permanecem coletivas, e são lembradas por outros, mesmo quando se trata de eventos dos quais apenas nós participamos e objetos que apenas nós vimos. Isso acontece porque, na realidade, nunca estamos sozinhos”. Assim, ultrapassam a esfera de subjetividade e individualidade, pois por sua natureza as lembranças encontram-se intrinsecamente unidas ao mundo circundante e as pessoas com quem Ana Raquel interagiu nesse percurso, de seus colegas de cursos ao convencimento de colegas de MPE-PB, embora no momento de recordação os outros estejam ausentes.

Ligações entre princípios budistas e aspectos teórico-metodológicos da Justiça Restaurativa, feitas por Marcelo Pellizzolli, apresentam-se como o instante de clarividência em que Ana Raquel percebeu o potencial que essa ferramenta poderia ter para renovar sua atuação em defesa do Direito à Educação junto ao MPE-PB. Nesse sentido, o Projeto “Na Escola, com Respeito” era uma ação que já existia, segundo Ana Raquel, antes de sua entrada, mas que foi com suas novas ideias e outras formações feitas por ela que este tomou outro perfil. Com isso, percebe-se que a mensagem do respeito pretendida na escola, pela feição tomada a partir do momento da reformulação, consiste em restauração, sabedoria ancestral, responsabilidade, renovação, busca por atitudes assertivas, compreensão do outro, empatia e procura pela paz.

Nessa esteira, Juliana Couto conta como o Projeto “Na Escola, com Respeito” chegou até ela, qual perspectiva de justiça estava consolidada naquele momento e a expectativa de continuidade do trabalho feito por outros:

> O Projeto, eu tive contato quando eu assumi as funções do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Criança, Adolescente e da Educação do Ministério Público. E o projeto já vinha sendo desenvolvido, na época foi encabeçado pelo anterior promotor, que coordenava o Centro de Apoio, o doutor Alley Escorel, juntamente com a doutora Ana Raquel. A doutora Ana Raquel, ela iniciou o projeto a partir de demandas próprias dela, que ela era promotora de educação de João Pessoa e ela sentia necessidade de trabalhar os grupos reflexivos como mecanismo de resolução de conflitos, entendendo que aqueles métodos tradicionais de resolução de conflitos não resolviam ou não tinham resultados efetivos na mudança de mentalidade, na mudança de solução de conflitos no âmbito escolar. E, ela via muita insurreição, muitos conflitos entre professores e alunos em sala de aula e isso resvalava em prejuízo para o aprendizado, porque um ambiente que não é propício à paz e onde surge conflitos, naturalmente, há um prejuízo ao ensino. E ela começou a perceber que quando ela levava esses grupos de formadores, de educadores para

> trabalhar os círculos de paz nas escolas, havia um rompimento de mentalidade e uma mudança de entendimento a respeito da solução de conflitos e isso gerava um benefício para a educação como um todo. Então, ela começou a trabalhar e eu peguei o projeto, exatamente, nessa fase em que as reuniões e essas formações já existiam, mas quando eu cheguei foi numa época em que essas reuniões cessaram, por quê? Houve um problema administrativo no âmbito do Ministério Público, no sentido de que entendia-se que a gente não tinha como remunerar essas pessoas que iam até as escolas, formar esses grupos de reflexão e de práticas restaurativas no âmbito das escolas municipais e que isso deveria ser uma política encabeçada pelo município. Foi aí que a gente reformatou o projeto. Em vez de nós formarmos diretamente círculos ou núcleos de justiça restaurativa nas escolas municipais, a gente passou a fomentar com que municípios pudessem instituir sua própria política e assim pudessem promover a justiça restaurativa no âmbito escolar através dos núcleos próprios sediados dentro das próprias prefeituras

A capacidade de lembrar ou recordar não é exclusiva do indivíduo sozinho ou de certa entidade social (arquivo, museu, etc.). A verdadeira lembrança, pelo contrário, ocorre imersa ao contexto da vida em sociedade, seja pela presença física das pessoas ou pelo resgate voluntário da memória puxando as contribuições jurídicas, culturais, artísticas ou intelectuais feitas por outros, sendo isso o que acontece quando Juliana Couto evoca os trabalhos realizados por Alley Escorel e Ana Raquel. Reforça esse entendimento as palavras de Alexandre (2006, p. 23) ao dizer que “não é o indivíduo em si ou alguma entidade social que recorda, mas ninguém pode lembrar realmente a não ser em sociedade, pela presença ou pela evocação, portanto recorrendo aos outros ou a suas obras”.

Assim, ainda que essas memórias possam parecer particulares, são moldadas e influenciadas pelo ambiente em que estão inseridas. Nesse panorama, esse órgão, em específico o CAO-CAE, demonstra-se como lugar de nascimento e crescimento do Projeto “Na Escola, com Respeito”, para além da germinação, gestação e reformulação realizada por Ana Raquel. Esse legado, neste momento, aparece como tendo sido passado para Juliana Couto, que sendo ela a nova coordenadora do centro foi-lhe atribuída a função de dar continuidade às atuações. Se a princípio memórias subterrâneas foram a força motriz de justificativa de forja deste Projeto, com o passar do tempo, a ampliação das ações de modo intermunicipal e ao acúmulo de experiências, a continuidade deste o faz também um lugar de memória, onde constantemente são evocados os trabalhos realizados como impulso para sua continuidade.

A partir do momento em que Juliana fala “mas quando eu cheguei”, ela aponta para características mais acentuadamente individuais da memória, diferentemente das palavras que a antecedem, revelando de forma mais explícita suas próprias experiências de modo personalizado. Ainda que se possa fazer referências a acontecimentos que superem sua capacidade de escolha, como quando se fala de “um problema administrativo no âmbito do Ministério Público”. Sobre isso, assevera Halbwach (2024, p. 41) que “é verdade que só

lembramos do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos em um determinado momento do tempo, ou seja, nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela é limitada de maneira bastante estreita no espaço e no tempo". Essa parte do relato refere-se a memórias com teor de singularidade, agarrando-se à experiência vivida por Juliana Couto, diferindo-se do início de suas palavras, quando se lembrava das obras, trabalhos e iniciativas de seus antecessores.

Nas memórias de Juliana Couto aparece o momento decisivo que fez de fato o Projeto "Na Escola, com Respeito" promover mudanças em sua estratégia de atuação. O problema administrativo citado, parte do relato singular da vivência de Juliana junto ao Projeto, trata-se de um entendimento do MPE-PB no sentido de que os formadores dos cursos mereciam ser pagos pelo seu trabalho, porém, enquanto instituição, não tinham como remunerá-los. Com isso, este motivo, associado ao desejo de que, com uma política pública de estado, as práticas restaurativas se enraizassem a partir dos núcleos criados pelo estado e os municípios, desaguou na reformulação elaborada.

Apesar do reconhecimento de que o trabalho feito pelos formadores deveria ser remunerado ter ocorrido depois de tantos anos do Projeto "Na Escola, com Respeito", esse se apresenta como o ponto-chave de virada para que o Projeto chegasse à conclusão de que esse trabalho árduo não se faz apenas por paixão, entusiasmo e vontade de ver escolas melhores, com menos violência e indisciplina. Tal estopim fez com que fossem dados os passos no sentido que as leis fossem aderidas pelo estado e municípios, de modo que eles encabeçaram a política pública, para que então pudessem promover o ciclo completo das políticas públicas por si sós.

Assim, a expertise, ousadia, coragem e ânimo de mudar a estratégia e começar a disputar o campo das políticas públicas nasce desse problema, não do MPE-PB, mas do Projeto "Na Escola, com Respeito", que para sustentar a promoção das práticas restaurativas, agora que os formadores teriam de ser remunerados, teve que encontrar uma forma de os professores, pesquisadores e profissionais serem contratados pelos gestores estaduais e municipais para realizar as formações para seus servidores públicos e líderes locais. Possibilitando, ainda, a completa ocorrência da política pública, com sua continuidade e monitoramento.

Ademais, a forma como chegou para as professoras em Patos-PB, em 2018, como formação, é revelado por Maria do Socorro da seguinte maneira e qual foi sua motivação em participar:

> eu trabalhava já no Coriolano e eu recebi um convite da diretora de lá, Aparecida, para participar pelo Estado, pelo governo da Paraíba, depois foi que eu entendi, quando a gente começou a participar dessa capacitação, que a gente viu que era uma capacitação, porque era toda quarta-feira do mês de abril, foram aproximadamente cinco quartas-feiras esse curso e Cida me convidou e eu vi que eram também

> professores do município, não era só do Estado, foi como se fosse uma parceria do Ministério Público com a prefeitura de Patos e o governo, secretaria de Educação do Estado da Paraíba, em 2018. [...] ela falou sobre a temática, eu ainda nem conhecia bem, mas como eu também sou professora de Ensino Religioso, não só de filosofia, e eu já tinha conhecido a Liga pela Paz, que a gente tinha feito uma capacitação também pelo Estado, e já trabalhava todas essas temáticas de valores humanos, voltados para a cultura de paz, aí eu participei. Fui, participei, foi muito bom ter ido. Eu creio que justamente pelo tema, a temática dele "Na escola, com Respeito", e também na estratégia dos círculos, na dinâmica, a metodologia dos círculos, eles querem trabalhar o que? A justiça restaurativa, eles querem trabalhar, eles querem minimizar a questão da violência na escola, da prática de *bullying*, combater o *bullying*, combater preconceito, tudo tá envolvido, tudo que a gente já faz, já faz no nosso trabalho, o círculo, que foi o que a gente conheceu essa dinâmica aqui, através desse círculo de diálogo, que ela chamava de círculo de diálogo de construção de paz, ele vai tentar minimizar esses problemas aí, e ter um relacionamento melhor aluno-aluno, professor-professor, toda a escola está envolvida nesse processo para poder resolver questões internas, foi isso que eu pude entender e perceber nessa capacitação.

Nessa passagem, são reveladas pessoas, situações, momentos e sentimentos que foram parte do percurso de chegada e estadia desse Projeto para essa professora, o que revela a qualidade emocionalmente carregada e descoberta de mistérios, alimentados por lembranças tanto vagas como específicas. A sua sensibilidade é ratificada ao ser dito por Maria do Socorro: "Fui, participei, foi muito bom ter ido". A memória, conforme Nora (1993, p. 9) é "[...] afetiva e mágica [...] se alimenta de lembranças vagas [...] particulares ou simbólicas, sensível a todas as transformações, cenas, censura ou projeções".

Ademais, em específico, uma das projeções feitas nesse relato da colaboradora é a relação atribuída a outra capacitação realizada com ela pela "Liga pela Paz", sendo perceptível como essa memória é suscetível a influências, de modo que as lembranças sobre o Projeto "Na Escola, com Respeito" são moldadas como algo que possui a divulgação de pensamentos que vão no mesmo sentido dessa outra formação. Maria do Socorro apresenta, nesta passagem, sua capacidade de conexão entre lembranças que a marcaram em sua trajetória de formações continuadas, interligando as práticas restaurativas aprendidas com outras iniciativas direcionadas à promoção da paz nas escolas.

Neste momento, Maria do Socorro expõe seu entendimento sobre justiça restaurativa na Educação, falando da perspectiva do que ela entendeu como sendo a proposta do Projeto "Na Escola, com Respeito" ao levar a metodologia dos círculos. Seu entendimento primordial é o de que o Projeto tinha a pretensão de diminuir a violência nas escolas, combater o *bullying* e os preconceitos, mas que também pretendia melhorar o relacionamento entre alunos, professores e toda a escola na resolução de questões internas. Com isso, percebe-se a perspectiva dessa professora sobre a essência da justiça restaurativa, mas sem que ela cite aspectos

diferenciadores desta prática em relação ao modelo de disciplina tradicional, de modo que o intuito é apreendido, porém ausente sua distinção de forma explícita.

Ademais, nessa parte do percurso, é realizada uma decodificação da memória enquanto fenômeno complexo e fluido, que é tão fascinante quanto desafiador, ainda que não se atribua a posição de totalidade naquilo que é relatado. No que diz respeito à subjetividade encontrada, é possível debruçar-se nesse fenômeno tendo em vista a utilização da metodologia da história oral, como aguçado por Thompson (1992, p. 197):

> Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se assim é, por que não aproveitar essa oportunidade que só nós temos entre os historiadores, e fazer nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos?

Assim, desponta a possibilidade de realizar um aprofundamento nas memórias das colaboradoras, que estão encobertas por camadas de lembranças e interpretações, a fim de buscar a penetração disponibilizada pela metodologia da história oral. A metáfora que é feita pelo autor com o "divã" e a psicanálise aludem ao âmago do procedimento e sua análise introspectiva, de modo que o pesquisador possa extrair confidências dos seus colaboradores.

Thompson (1992) sugere uma procura crítica e sensível no tratamento das fontes orais, pois elas podem oferecer insights valiosos e perspectivas únicas, como quando a Maria do Socorro diz "tudo que a gente já faz, já faz no nosso trabalho", referindo-se à contraposição às violências, *bullying* e preconceitos.

Essa última fala destacada da colaboradora Maria do Socorro trata-se de um viés subjetivo de interpretação sobre os conceitos e práticas ensinadas pelo Projeto "Na Escola, com Respeito". Não que ela afirme que a formação oferecida e realizada por esse Projeto não seja necessária, mas é algo que, na concepção dessa professora, é tão primário que já era feito por ela antes das formações que recebeu, ainda que não fosse a partir da nomenclatura de "círculos de diálogo de construção de paz", sendo algo elementar e intuitivo, tanto que "eu ainda nem conhecia bem" a temática, apesar de dizer que fazia parte de seu trabalho como professora.

Assim, a metodologia utilizada por este estudo encoraja que haja uma interação mais intensa e aberta com as narrativas encontradas em campo, para que se busque uma melhor compreensão sobre as experiências e perspectivas dos colaboradores. Contudo, é necessário admitir as dificuldades e limitações desse proceder, pois é respeitar questões éticas, de privacidade e consentimento, naturais as pesquisas com seres humanos. Portanto, essas

demandas estão ligadas à movimentação da memória em seu caráter multifacetado e complexo, possuindo diferentes camadas e nuances, que podem ser exploradas a fim de que sejam entendidos determinados eventos e descobertas situações passadas, especialmente por aqueles que a vivenciaram, isto é, de forma qualitativa, como é feito por esta pesquisa.

Em momento paralelo, Rosangela Marinho, por seu turno, já conhecia as atuações do Projeto, sabia do trabalho preventivo que realizavam e do alinhamento com seu trabalho às práticas restaurativas, revelando, ainda, uma perspectiva ampliada de sua aplicação:

> Já sabia da existência, já tinha colegas participando de algumas ações lá em João Pessoa. E eu tinha até muita vontade de participar, até me organizar para ver se eu conseguia pagar para mim, para ter um conhecimento mais aprofundado, porque eu achei muito importante. Justamente, por quê? Porque ele gera cidadania, espaço de convivência, espaço de diálogo. É uma das coisas que a minha linha de trabalho é prevenção, então é uma das coisas que previne conflito. Não só soluciona, não só resolve, mas previne. À medida que você é educada a dialogar, muitas coisas são resolvidas sem chegar a extremos. Então, é a prática do diálogo, isso é muito importante. Não só para restaurar, mas para prevenir. Essa é a minha visão. Porque o conflito faz parte da sociedade, das relações. Mas esse conflito não precisa ser violento. E quando o conflito se torna violento, a minha concepção é pela falta de diálogo. Então, eu sou apaixonada por esse projeto. Não estava olhando ele, quando eu conheci, não foi na visão de escola de valor, como esse projeto veio para aqui. Mas eu conheci para que fosse implantado em vários segmentos. Então assim, lá estava acontecendo, eu fui na universidade, fui em algumas escolas estaduais, com grupo, onde tinha ações sendo desenvolvidas nessa perspectiva, em associação de bairros, onde as pessoas poderiam estar, justamente, pela questão da implantação do diálogo, da resolução de conflitos, questão de lideranças, pessoas que exercem esse papel de líder, exercem esse papel de desenvolver naquela comunidade o diálogo, até para a percepção de situações que geram conflito. Então, era nessa perspectiva e eu fiquei muito interessada.

Percebe-se que, nesse caso, não havia apenas o conhecimento das ações do Projeto, que em 2018 já tinha certa notoriedade, mas também o desejo de participar de formações relacionadas às práticas restaurativas, o que levou essa professora cogitar, segundo ela, pagar para ter uma capacitação semelhante, sendo essa situação, nas palavras de Bosi (2023), a comprovação de que, no percurso da evocação, “há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade”. O desejo de Rosangela Marinho e seu planejamento evidenciam que, por mais que profissionais como Maria do Socorro digam que “eu ainda nem conhecia bem”, outros profissionais conheciam e sabiam do tema da justiça restaurativa e dos círculos de construção de paz, bem como da andança do Projeto em suas aparições nos diversos espaços de discussão, movimentação de autoridades e interessados.

Por sua vez, Rosangela Marinho revela direcionamentos que a justiça restaurativa toma, na medida em que “gera cidadania, espaço de convivência, espaço de diálogo” e é “uma das coisas que previne conflito. Não só soluciona, não só resolve, mas previne”. Esse viés

interpretativo em relação ao entendimento das práticas restaurativas feito por essa professora consegue ser um pouco mais polido do que quanto a perspectiva de Maria do Socorro, pois consegue atribuir valores apurados e distintivos desse modelo de responsabilidade. Aqui, a melhoria da qualidade dos relacionamentos, como apontado pela outra colaboradora, atribui-se a conceitos, valores e perspectivas.

Nestas palavras, destaca-se novamente uma dimensão afetiva cujas memórias são impregnadas, como explorado por Nora (1993). Rosangela Marinho disse "eu sou apaixonada por esse projeto". Essa paixão que avassalou o interesse pelo Projeto, que fez ela namorar suas ações, que meticulosamente percebia as suas atuações em diversos espaços, que encontrou em sua cidade (Patos-PB) a oportunidade talvez única (em 2018) de ser formada pelo curso, é a força sentimental, que ultrapassa a opinião de ter sido bom ter ido, que a faz lembrar também das práticas restaurativas e que na entrevista a fez expressar essa declaração. Ter sido escolhida para realizar o curso de formação em práticas restaurativas do Projeto "Na Escola, com Respeito", para essa professora, foi um bálsamo, pois não foram necessários gastos financeiros e, ao mesmo tempo, ela participou como cursista em um Projeto que lhe causava admiração.

Explanando sobre suas lembranças de como foi a receptividade do MPE-PB e em relação às instituições foco do Projeto "Na Escola, com Respeito", Ana Raquel afirma que:

> A receptividade do Ministério Público foi muito aquém do desejado. Na realidade, ao longo desses nove anos, eu faço uma crítica bastante forte à minha instituição de que eu nunca obtive o apoio que eu realmente necessitava, isso em razão de vários aspectos. Por exemplo, os cursos que nós oferecíamos, eles obviamente, sendo um curso, ele precisava de profissionais para administrar esses cursos. Precisava, além de profissionais da área de psicologia, da área de pedagogia, da área de serviço social, para falar sobre os aspectos mais gerais da questão dos direitos humanos, como um veículo eficiente para o combate e a prevenção das violências que acontecem na escola. Precisava também de facilitadores dos círculos de construção de paz, porque nós focamos nesses círculos de diálogo e precisávamos de facilitadores. E aqui a nossa promotoria, nunca nós conseguimos, até hoje, que o Ministério Público financiasse diárias ou cachês, digamos, uma compensação financeira para os facilitadores que nos acompanhavam nos cursos. Então, essas pessoas foram todas de forma voluntária, não ganhavam absolutamente nada e essa é uma falha enorme. Eu acho que é a maior resposta no aspecto da falta de incentivo, de valorização do projeto que eu poderia ter. Mas, independentemente disso, nós fomos. A única coisa que nós, de fato, conseguimos da instituição, digo nós, da promotoria da educação, foi o transporte e as diárias para o membro e para os servidores do Ministério Público. Fora isso, uma ou duas vezes, o material que nós precisávamos, de fato, foi confeccionado pelo Ministério Público, mas isso há bastante tempo atrás. Já nos últimos anos, a gente não conseguiu mais absolutamente nada. E, recentemente, em outro projeto da promotoria, que é um projeto sobre a questão do *bullying* nas escolas, em que a gente tem um dia de atividades no Estado inteiro, na rede estadual de ensino, o Ministério Público negou até diárias de transporte e exigiu que eu justificasse a minha ida para esses municípios. Então, apoio da minha instituição praticamente zero. Não era exatamente o que eu imaginava, mas o projeto teve uma repercussão, sim, extremamente positiva nas escolas, junto aos gestores e junto aos professores e alunos.

Nota-se a explicitação densa do percurso de algumas dificuldades enfrentadas pelo Projeto "Na Escola, com Respeito" a fim de justificar o que leva Ana Raquel a avaliar a receptividade abaixo das expectativas em relação à instituição que ela própria integra, instituição essa que chefia e colhe os louros do Projeto, sugerindo, assim, não só sua capacidade crítica, mas demonstrando que sua memória não é apenas um receptáculo passivo de informações, tramando uma forma ativa e organizadora para sua experiência passada.

Nesse sentido, Bosi (1993, p. 283, grifo da autora) defende que "se a memória é, não passividade, mas *forma organizadora*, é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo e intelectual da sua experiência e da experiência do seu grupo". Com isso, observa-se a complexidade destas memórias, pela conexão com a identidade pessoal de Ana Raquel, bem como coletivamente pelo resgate ao caminho que teve de ser enfrentado pelo Projeto, sendo possível sobressair a riqueza e diversidade da experiência humana individual e com influências sociais concomitantemente.

Aparece, novamente, a questão de "uma compensação financeira para os facilitadores que nos acompanhavam nos cursos", como dito, desta vez, por Ana Raquel. Considerando o período mais longínquo das memórias desta colaboradora, o problema no MPE-PB relatado por Juliana Couto, e que desaguou na reelaboração do Projeto "Na Escola, com Respeito", era uma situação recorrente, velha, que pela duração do Projeto em sua modalidade tradicional, na forma de curso presencial perdurou, mesmo enquanto um percalço, por longo tempo.

Nesse panorama, Ana Raquel enfatiza sua compreensão sobre o baixo apoio do MPE-PB em relação ao Projeto que ela encabeçava, destacando que "já nos últimos anos, a gente não conseguiu mais absolutamente nada", referindo-se às atuações que ocorreram até 2019, levando ela, inclusive, a dizer que "apoio da minha instituição praticamente zero". Tal situação é reveladora, na medida em que se mostra como um Projeto vinculado a um órgão da justiça brasileira paraibana, que promoveu práticas restaurativas por tanto tempo, porém não possuía financiamento nenhum, algo que a colaboradora nomeia, em suas palavras, como falta de apoio do MPE-PB. Portanto, a reformulação do Projeto "Na Escola, com Respeito", agora, explicitou-se não só necessária e adequada, mas vital para a sua sobrevivência e continuação.

Ainda, apesar de que o MPE-PB tenha falhado em incentivar e valorizar da forma como Ana Raquel gostaria que tivesse ocorrido, especialmente remunerando os professores e pesquisadores, criaram-se meios para que as formações pudessem ocorrer, ainda que em alguns momentos materiais tivessem sido conseguidos, porém até isso também passou a não mais ser feito. Com isso, fez-se com que os profissionais que não eram vinculados ao órgão público tivessem que ser voluntários, sendo essa uma inventividade que se mostrou como alternativa.

Tais profissionais, segundo Ana Raquel, eram necessários para a discussão sobre “os aspectos mais gerais da questão dos direitos humanos, como um veículo para combate e prevenção das violências que acontecem na escola”. Desse modo, assevera-se a ligação entre o Projeto “Na Escola, com Respeito” e o ensino dos direitos humanos. Contudo, simultaneamente, revela-se que tais profissionais, professores e pesquisadores participavam de forma voluntária, ou seja, para esses não houve uma compensação financeira, não só merecida pelo seu trabalho, mas que também seria uma forma de valorizar e incentivar o trabalho destes e do Projeto, algo que a promotora de justiça Ana Raquel lástima.

Assim, não só o trabalho voluntário dos convidados, como também a persistência dos promotores de justiça e técnicos do MPE-PB imbuídos da defesa do Direitos à Educação, apresentam-se como resistências que tiveram de ser forjadas, explicando-se deste modo a perduração do Projeto como curso de formação por tantos anos, e levando a Ana Raquel bradar que “mas, independentemente disso, nós fomos”. Com isso, embora as dificuldades e ausências de incentivo tenham se acumulado, o trabalho foi realizado, ainda de que forma gotejada, mas sempre no intuito de regar e alimentar a semente da Justiça Restaurativa na Educação.

Nessa perspectiva, independentemente da dificuldade financeira enfrentada, com a criação de alternativas, persistências e resistência, sintetiza Ana Raquel que a receptividade foi ótima por parte de gestores e professores. Dessa forma, ainda que empecilhos que não deveriam existir e que foram superados, os resultados ansiados junto aos públicos-alvo é considerado por Ana Raquel como de repercussão positiva, sugerindo um trabalho bem feito, embora penoso. Há, neste momento, o indicativo não por meio de compensação financeira, mas de reconhecimento em forma de aprendizado e gratidão, atribuindo as lembranças do Projeto a dimensão de “extremamente positiva nas escolas”.

Em sentido próximo, ao falar de sua perspectiva em relação a receptividade do Projeto “Na Escola, com Respeito”, Juliana Couto, contudo, vai além, marcando um antes e depois de sua reformulação e apresenta uma situação específica:

> É variável. Quando a gente sinalizava que ia mandar uma equipe para formar, aí as pessoas achavam interessante, porque elas não iam ter custos. As prefeituras sinalizavam positivamente, as secretarias municipais acolhiam as nossas equipes e realmente dispunham profissionais para serem formados. Então, nesse primeiro momento, a gente notou uma receptividade maior, por quê? Porque a prefeitura não tinha custo algum. A equipe já vinha montada para formar os professores e educadores e aquilo ali era naturalmente replicado, posteriormente. Então, as secretarias municipais acolhiam a equipe. Lógico que algumas pessoas replicaram e outras, por causa da volatilidade de serviços públicos, a gente tem uma rotação muito grande de servidores. Então, professores que hoje eram professores, depois deixavam de ser. Então, a gente se perdeu muito em relação a isso. O que a gente notava? Que a gente formava um grupo de professores e quando chegava o próximo ano, esses professores

> eram substituídos por outros. E a gente perdia essa formação. Então, essa formação a gente notou que tinha que ser contínua, permanente. E havia um gasto imbuído justamente naquele grupo de formadores. Eles precisavam ser remunerados. E aí o Ministério Público começou a sentir necessidade de remunerar esses servidores, que faziam essas formações. Foi quando a gente criou uma nova fase do Projeto, que foi exatamente tentar incentivar as prefeituras a criar o seu próprio programa de assistência restaurativa. Porque assim eles teriam o recurso para poder contratar essas pessoas de forma permanente. Porque a gente entende que essa reciclagem tem que ser permanente. Para que as pessoas estejam aptas a fazer o círculos de formação de paz, círculos de formação de paz nas escolas. Nesse segundo momento, quando a gente ia até as prefeituras, exigia ou pedia que elaborassem o projeto como uma lei e, obviamente, implicasse gastos com relação a isso. Porque iam ter que formar os núcleos de formação. Iam ter que contratar pessoas para formar essas equipes, para fazer esse círculos de formação de paz. Algumas prefeituras aderiam, entendiam muito bem, a gente expunha e conseguiu e conquistou muitas leis municipais aqui no Estado. Mas tiveram prefeituras que não sinalizaram. Inclusive, eu me lembro bem da prefeitura de Guarabira, que realmente recusou veemente a ideia. Entendendo que nas escolas municipais deveria se impor aquele método tradicional. O prefeito entendia que o método tradicional era muito mais efetivo. Ele entende que essa prática de conversa, diálogo, ele entende como pouco resolutiva e ele acha que talvez essa parcimônia com crianças e adolescentes sejam das raízes dos problemas sociais que a gente tem hoje. Então, ele já tem um entendimento diferente. Ele entendia que o diálogo não é o caminho. Ele entendia que a disciplina, a hierarquia e, quem sabe, até a violência seria um propulsor para a solução dos problemas. Então, a gente tinha uma resistência com relação a alguns prefeitos, mas a grande maioria sinalizou positivamente e a gente conquistou várias leis, nesse sentido.

Há nestas memórias também um trabalho de reflexão sobre o passado, que aponta estratégias e limitações, isto é, uma ação crítica sobre os fatos testemunhados, situação que é facilitada quando Juliana Couto se coloca no presente e junto de seu esforço de olhar para o passado ao mesmo tempo o avalia. Nessa perspectiva, Bosi (2023, p. 99) é assertiva ao dizer que "não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturda reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito".

Pode-se compreender que, neste momento, houve uma evocação eficaz, pois Juliana Couto ao recordar demonstra a capacidade de compreender e estar ligada ao presente, sem estar inteiramente presa ao presente, tendo em vista sua reflexão baseada em eventos ditos passados. Com isso, observa-se um processo de dar significado e formar as lembranças, também de forma densa, a fim de lapidar as circunstâncias vivenciadas para mostrar sua verdadeira beleza e valor, e que sem esse trabalho de contextualização suas lembranças iriam permanecer obscuras e fugidas, incapazes de compreender o passado e sua conexão com as decisões tomadas.

Assim, a partir do momento em que Juliana Couto diz "eu me lembro bem", verifica-se aquilo que Fontoura (2023, p. 7) endossa quando diz que "para o conhecimento histórico, a memória é fonte importantíssima, pois está vinculada a uma ambição: a de ser fiel ao passado".

O que Juliana Couto relata, logo após essas suas palavras, são fatos que sem a definição da metodologia da história oral por essa pesquisa poderiam ser algo que ficaria esquecido em sua profundidade, pois segundo Alberti (2004, p. 42) esse procedimento "permite o registro de testemunhos e o acesso a 'história dentro da história' e dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado". Muitas prefeituras se engajaram no Projeto "Na Escola, com Respeito", esta é a história de sucessos que qualquer atuação ficaria satisfeita em relatar como resultado. Assim, a partir da situação específica ocorrida em Guarabira-PB, que diverge de acentuar conquistas, é possível recordar um momento desafiador, o qual implicou em uma das batalhas que foi perdida, sendo essa uma situação peculiar, percebendo o percurso do Projeto.

A situação extrema apresentada por Juliana Couto, que diz respeito à atuação do Projeto já reformulado em Guarabira-PB, apresenta-se como exemplo do antagonismo nas avaliações sobre a receptividade deste, considerando um antes e depois da promoção de políticas públicas.

A princípio, avaliações positivas sobre as atuações do Projeto eram facilmente encontradas, "porque a prefeitura não tinha custo algum", de modo que havia a demanda dos profissionais e que ao chegar o Projeto sem exigir muita coisa em troca, além de espaço e tempo para as capacitações, gestores e professores se sentiam satisfeitos. No momento posterior, "algumas prefeituras aderiam, entendiam muito bem, a gente expunha e conseguiu e conquistou muitas leis aqui no Estado. Mas tiveram prefeituras que não sinalizaram", assim, o silêncio de gestores de alguns municípios foi entendido, por Juliana Couto, como uma resposta muito clara de que os círculos de construção de paz não seriam incentivados amplamente nas escolas a nível municipal, possivelmente, porque isso implicaria proatividade e gastos.

Mesmo que os entendimentos de todos os gestores que não aderiram aos Projeto "Na Escola, com Respeito", após reformulação, não sejam tão escancarados quanto a do gestor, à época, de Guarabira-PB, que segundo Juliana Couto "ele entendia que o diálogo não é o caminho", o simples fato de tomarem conhecimento, terem sido incentivados, porém não darem andamento às exigências e pedidos, faz com que tais situações tomem a forma de avaliações negativas. Embora o Projeto, nestes casos, não seja propriamente o "culpado" (se é que é possível falar em culpa) da não aderência aos círculos de construção de paz como política pública. Entretanto, muitas sensibilizações atingiram sucesso, fazendo com que muitas leis fossem conquistadas, situações em que o Projeto foi considerado como de avaliação positiva, ainda que a publicação da lei não seja o mesmo que vê-la efetiva, como política pública.

Pensando em um projeto para que possa atingir um número cada vez maior de pessoas do público-alvo, este realiza parcerias, assim como, presume que o público que será abordado de algum modo esteja suscetível a se interessar pelo assunto, sobre isso Ana Raquel revela que:

> Nós trabalhávamos, nesses nove anos, a grande parceria que nós tínhamos era com a Secretaria de Educação do Estado e depois com os municípios. Nós estávamos sempre juntos, dividíamos as tarefas do curso com a Secretaria de Educação do Estado e, nos municípios, nós tínhamos parcerias com as prefeituras, secretarias de educação do município, que geralmente eram elas que cediam o espaço para a realização dos cursos, que juntamente com a Secretaria de Educação do Estado faziam a seleção das pessoas que iriam participar e eram as secretarias de educação do município que forneciam o transporte de alguns profissionais e também, principalmente, hospedagem e alimentação. Então, nós tínhamos essa parceria que funcionava muito bem. A nossa experiência nesse período foi de que os professores, os profissionais da educação, de uma maneira geral, desconheciam completamente [o tema das práticas restaurativas]. Apenas muito poucas pessoas já tinham ouvido falar. Então, a gente percebia que era uma novidade absoluta na escola. No que diz respeito ao Estado, a Secretaria de Educação do Estado já desenvolvia um projeto ou um programa chamado "Liga Pela Paz", que tinha princípios muito semelhantes ao da justiça restaurativa, questão do diálogo, do acolhimento aos alunos, da responsabilização em face de danos cometidos em razão de violências praticadas dentro da escola. Mas a metodologia em si era muito diferente da justiça restaurativa. Então, a minha experiência demonstra que havia um desconhecimento praticamente total dessa filosofia e da metodologia.

Ana Raquel inicia o relato de suas memórias falando o termo "nós trabalhávamos", tornando manifesto a natureza coletiva de suas lembranças, recriando uma imagem do passado diferente do que seria uma pretensa história sobre esse Projeto. De acordo com Halbwach (2024, p. 75) "A memória coletiva se distingue da história pelo menos em dois aspectos. É uma corrente de pensamento contínua, de uma continuidade que não é artificial, pois retém do passado apenas o que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém".

Essa experiência, diferentemente do que seria mantida em livros e registrado em documentos, preserva apenas aquilo que é relevante, que foi avultar as parcerias com os governos do Estado e municípios e como ocorriam seus auxílios, atribuindo autenticidade. Assim, se por um lado a receptividade do MPE-PB foi aquém do que se esperava, por outro, pelo menos em grande parte, por parte dos gestores e públicos que foram procurados foi satisfatório. Desse modo, havendo aqui uma continuidade do passado na medida em que se não tivesse encontrado apoio inclusive destes, provavelmente, o Projeto não teria conseguido sair do papel por todo esse tempo. Embora a satisfatoriedade dos cursos de formação seja atribuída, por Juliana Couto, à falta de custos ou, como percebe-se, aos poucos custos demandados.

Essa narrativa que é feita, por Ana Raquel, nada possui de estática, mas configura-se enquanto força que é mantida na forma de "história viva", mantida e transmitida, como bem aponta Halbwach (2024, p. 75): "A história não é todo o passado, mas também não é tudo o que resta do passado". Neste momento, restam as lembranças enquanto momentos vividos, frutos de experiências de anos, aqui de Ana Raquel, junto ao Projeto "Na Escola, com Respeito". Ademais, outra continuidade percebida diz respeito à voluntariedade dos convidados

palestrantes do curso de formação, que por mais que não fossem remunerados, percebe-se também que não retiravam dinheiro de seu bolso, pois as parcerias resultaram quase sempre no oferecimento de espaços, transporte, hospedagem e alimentação.

No momento final desta parte do relato de Ana Raquel, ela coloca junto em sua fala dois conjuntos de palavras a princípio contraditórios, de modo que, inicialmente, diz "a nossa experiência" e, depois, "a minha experiência", porém a julgar pela forma como cada membro experimenta as lembranças de um grupo, fica compreensível que as memórias coletivas são evocadas por indivíduos. Halbwach (2024, p. 38) diz que "se a memória coletiva tira sua força e duração do fato de ter como suporte um conjunto de pessoas, são, no entanto, indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo". E, ainda conforme Halbwach (2024, p. 19) "haveria então, na base de toda lembrança, o retorno de um estado de consciência puramente individual, que – para distingui-lo das percepções em que entram tantos elementos do pensamento social – admitiremos que seja chamada de intuição sensível". Isso demonstra que, mesmo diante de memórias coletivas, abrem-se margens para a percepção de cada um.

Outro momento que chama a atenção nestas palavras de Ana Raquel é a aproximação com a projeção realizada por Maria do Socorro em relação à "Liga pela Paz". Há, novamente, o reconhecimento de que alguns princípios e bases têm direcionamentos comuns, porém neste caso a promotora de justiça aponta a "questão do diálogo, do acolhimento aos alunos, da responsabilização em face de danos cometidos em razão de violências praticadas dentro da escola". Assim, por mais que a Justiça Restaurativa na Educação como ensinada pelo Projeto "Na Escola, com Respeito" fosse uma iniciativa diferente, reconhece-se que não era a única que, de algum modo, pretendeu levar às escolas paraibanas, neste caso ligadas a ações diretamente do estado, discussões e formações voltadas para a paz e Direitos Humanos.

Em outra perspectiva, falando de uma outra forma sobre o grupo ao qual fez parte, Juliana Couto recorda das equipes que foram criadas e do trabalho dos servidores e/ou convidados, que por sua vez, de algum modo, fizeram parte dessa trajetória e são, também, pontos de referência nas memórias do Projeto "Na Escola, com Respeito":

> A equipe que a gente formou para fazer essas formações era uma equipe extremamente humana, uma equipe extremamente sensitiva, uma equipe extremamente preparada e que acreditava efetivamente na Justiça Restaurativa. Então, quando eles passam essa informação para os outros e fazem as formações com os professores, os profissionais, porque não necessariamente são professores que atuam nas equipes de mediação de conflitos. Pode ser, até para o pai de aluno podia formar a equipe. Teriam que ser pessoas envolvidas, pessoas que acreditassem, pessoas que tivessem essa facilidade para o diálogo. Então, a gente ia no município e buscava captar pessoas da comunidade escolar que a gente visse que tinham um perfil específico. Então, a gente formava essas pessoas e essas pessoas efetivamente se

> sensibilizavam. E elas passavam a adotar essas técnicas. Então, a gente teve muitos ganhos. Mas, como eu disse, como essa formação tem que ser contínua, com a troca e a mudança de pessoas nas escolas dos municípios, nas secretarias municipais. Às vezes, exatamente, isso se perdia um pouco. Era por isso que a gente começou a pensar, na segunda fase do Projeto, isso como política pública. Porque, uma vez sendo política pública, a prefeitura tem a obrigação de fazer a reciclagem dos profissionais. Ela tem a obrigação de manter aquela chama acesa. E aqueles profissionais sempre cientes da necessidade de fazer esse círculo de mediação. Então, não se trata de uma escolha ou de algo que alguém aderiu ou não. É algo que, efetivamente, é trazido para a metodologia da secretaria do município como algo que precisa ser utilizado para se solucionar conflitos. Então, é por isso que a gente sentiu a necessidade de vinculação daquelas equipes à metodologia. Mas, achei, sim, que foi extremamente produtivo. Não participei, efetivamente, das formações, como eu disse. Mas, eu participei de alguns momentos formativos com essas pessoas. E vi o engajamento que essas pessoas tinham. E pelos relatos de Valuci e das técnicas que foram anteriores à minha vinda ao CAO, eu pude perceber que, efetivamente, as pessoas se sensibilizaram e aplicaram.

Ainda que nossas memórias possam ser falíveis ou distorcidas, em parte pela natureza subjetiva das memórias quando um indivíduo recorda, recorrer a outros é um recurso observado aqui quando Juliana Couto finaliza dizendo “pelos relatos de Valuci e das técnicas”, reforçando que o que está sendo contado/reproduzido ao apontar fontes. Com isso, Bosi (2023, p. 569) elucida no sentido de que “somos, de nossas recordações, apenas uma testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme a nossa visão: ‘Aí está alguém que não me deixa mentir’”. Nessa passagem ressalta-se a importância concedida às interações sociais, provando-se por possível validação externa, a fim de confirmar plenamente as lembranças, na construção e interpretação, destas memórias pessoais.

Aprofundando sua compreensão, Bosi (2023, p. 570) explica que:

> É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente.

Observa-se que, a autora trata muito mais de uma concepção sobre memória que expressa um elemento de coesão do grupo do que de discussão sobre a originalidade das ideias, o que esbarra no entendimento do ponto de vista individual sobre as memórias coletivas, sem ser necessariamente um mero corporativismo, mas sim uma dimensão de identidade com o grupo ao qual se considera fazer parte, pois a originalidade da ideia não é posta em discussão em nenhum momento, pelo contrário; a reprodução do testemunho, por sua vez, o confirma novamente.

Assim, demonstra-se que ideias surgem também de conversas e interações com o grupo, fazendo-se cada vez mais parte da história pessoal à medida que pelo convívio pode haver também um enriquecimento pela apreensão de experiências e desafios. Contudo, se com o passar do tempo apenas considerar que aquelas ideias são apenas próprias, haverá uma grande surpresa caso busque-se as suas raízes, como em especial exemplifica-se pela afirmação de Juliana Couto: "mas, achei, sim, que foi extremamente produtivo", referindo-se ao trabalho feito e à decisões que tomou conhecimento. Pela fala, isso encontra-se bem aparente, revelando a influência sutil e contínua sobre suas lembranças ocasionada por outros membros do grupo.

Talvez a outra maior dificuldade em relação a efetividade e difusão do Projeto, além da questão financeira, seja a necessidade de que os professores, profissionais, líderes e pais de alunos, tivessem que repercutir sua formação em seus ambientes de trabalho e convívio. Esse fator apresenta-se, neste instante, como uma outra justificativa importante para a mudança de estratégia do Projeto "Na Escola, com Respeito", pois há uma pretensão de impregnação nos sistemas educacionais, de modo que se esperava e se espera a continuidade do que foi ensinado em forma de aplicação nas escolas e secretarias de educação. Com a estruturação e incentivo às políticas públicas explicita-se a tentativa de conscientização de que, a prefeitura por meio de seus gestores, "ela tem a obrigação de manter aquela chama acesa".

A mudança de professores, ou mesmo o seu desengajamento, é representado como o apagamento da chama da Justiça Restaurativa na Educação. Os alunos, professores e comunidade estavam no frio das violências e indisciplinas, mas foram chamados para se aquecerem pelo Projeto "Na Escola, com Respeito", que depois de sua reformulação, oferece madeira, carvão, gasolina e fósforos, para que os humanos possam descobrir uma outra metodologia capaz de criar fogo e, assim, possam se aquecer, se alimentar, espantar as feras e esterilizar feridas. Essa chama que precisa se manter acesa pode ser também a de uma tocha olímpica, que para divulgar, conquistar e celebrar a paz e os Direitos Humanos precisa de ser passada de mão em mão, mesmo que diante de uma corrida com seus altos e baixos, a fim de incendiar a pira olímpica. Nesse sentido, o fogo da Justiça Restaurativa, revezado pelos profissionais e gestores, deve chegar à pira olímpica de uma política pública real e efetiva.

Outro passo importante do Projeto "Na Escola, com Respeito" era a definição e delimitação do público-alvo, a fim de que a chama pegasse e continuasse acesa, sendo importante a forma como eram definidos os critérios de sua escolha, algo que Ana Raquel ilustra da seguinte forma:

> Nós fazíamos assim, em primeiro lugar, como parte do planejamento, nós íamos visitar a secretária de educação do município, o prefeito, e convidávamos os professores da rede municipal, e aí nós levávamos a nossa proposta em um encontro de uma hora, uma hora e meia, duas horas, e nós explicávamos o que é que nós estávamos pretendendo, e nós perguntávamos se eles achavam que era importante trabalhar isso, eles queriam que a gente viesse e fizesse esse trabalho. Então, a partir daí, eles, inclusive nesse momento, a gente trazia propostas de como deveriam ser selecionadas as pessoas para participar desse curso, que houvesse uma preocupação da secretaria na formação de líderes, professores, na categoria de professores, que tivessem uma aproximação maior com os alunos, que tivessem uma afetividade maior, um acolhimento mais diferenciado, mais amoroso com os alunos, para que eles pudessem participar. E também, não só os professores, mas todos os outros profissionais da escola, CRAS, CREAS, conselho de tutelar, a rede, polícia civil, e também militar, a rede de proteção à infância e juventude. Sim, eu já falei das dificuldades com relação à minha instituição. Uma dificuldade muito grande que a gente enfrentou lá e que a gente percebeu depois da realização dos cursos, era que, apesar de a gente recomendar nas prefeituras que quem deveria ser selecionado, além desse critério de ser um líder, de ser acolhedor, de um professor, que tivesse esse perfil mais aberto ao diálogo e etc, que fossem servidores estatutários, para que eles pudessem multiplicar esse saber depois que o curso acabasse. Era essa a intenção também, de a gente formar multiplicadores. Acontece que, tanto o Estado quanto a Prefeitura ainda tem o péssimo hábito, isso é, uma coisa cultural, de ter funcionários que são contratados por excepcional interesse público. Ou seja, os funcionários contratados pela CLT, que não tem estabilidade, não tem garantia nenhuma e na grande maioria dos casos, na sua enorme maioria, constituem cabides de emprego dos políticos locais. E não tem a qualificação acadêmica, na grande maioria das vezes, necessária e exigida para serem profissionais da área da educação. Então, o que é que acontece? Muito do que nós fizemos foi completamente perdido, porque esses gestores, principalmente os gestores, que são cargos comissionados e professores, muitas vezes foram exonerados, foram deslocados para outra função, ou para outra escola que não tinha participado do curso. Então, a gente percebeu que esse era um fator muito forte da não continuidade do curso e da multiplicação desse saber, em razão dessa circunstância dos municípios e também do Estado. Que a realidade é a mesma.

Percebe-se nesta narrativa a reconstrução do passado como processo que utiliza um dos prismas da memória, não versado através da reprodução exata dos eventos, na medida em que passa também por informações disponíveis no presente, como quando, além da recordação, coloca-se em meio às situações, a constatação de dificuldades que foram passadas, algo que se faz possível pela reflexão que a passagem do tempo permitiu e, assim como pela soma de histórias e testemunhos de outros. Nesse sentido, Halbwach (2024, p. 63) manifesta que:

> a memória é, em grande parte, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados retirados do presente, e preparada, aliás, por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem do passado já saiu bastante alterada. Certamente, se pela memória fôssemos colocados diretamente em contato com algumas de nossas impressões antigas, a lembrança se distinguiria, por definição, dessas ideias mais ou menos precisas que nossa reflexão, ajudada por narrativas, testemunhos e confidências dos outros, nos permite formar do que nosso passado deve ter sido. Mas mesmo que seja possível evocar de forma tão direita algumas lembranças, não é possível distinguir os casos em que procedemos assim e aqueles em que imaginamos o que foi.

Assim, ainda que seja difícil distinguir entre uma memória genuína e uma construção provocada em nossa mente, que muitas vezes ocorre junto a essa tentativa de acessar memórias, no momento em que se formam lembranças reconstruídas, nesta narrativa de Ana Raquel fica patente que há junto ao seu relato impressões que trazem à tona também outra realidade, que ela coloca como algo capaz de interferir em sua experiência. Ela refere-se ao fato de que muitos dos líderes formados, especialmente professores, não eram servidores públicos efetivos, por mais que em algum momento se tenha solicitado que fossem, de modo que, caso essa exigência fosse cumprida, talvez, o Projeto tivesse suas ações ainda mais efetivas em termos de incorporação dos círculos de construção de paz nas práticas dos ambientes escolares paraibanos.

Neste momento, as lembranças de Ana Raquel não se contentam somente em descrever aquilo que aconteceu, como mero arquivo do passado. Ela tratou, também, de dizer que caso não tivesse ocorrido essa realidade de dificuldades que foram encontradas no campo, sugere que sua atuação, durante seu percurso no Projeto, poderia ter sido mais efetiva, algo que de certo modo foi tentado, mesmo que se admita que "muito do que nós fizemos foi completamente perdido". Essa admissão, que só é possível a partir de impressões do presente, contrapõe o que foi em relação ao que poderia ter sido, de modo que nessas memórias aparecem lembranças reconstruídas, ocorrendo, paralelamente, fragmentos de eventos, opiniões e influências atuais.

Outro ponto importante é as estratégias usadas para abordar o assunto das práticas restaurativas e círculos de construção de paz junto a seus públicos, algo que diz sobre sua persistência em abordar o assunto por tantos anos e se consolidar na crença de que a trajetória tomada até aquele momento deveria se multiplicar, como bem conta Juliana Couto:

> A gente sempre procurava colocar os pontos fortes e pontos fracos da justiça restaurativa na mediação de conflitos no âmbito escolar. Então, a gente sempre utilizava o comparativo, demonstrando que aquelas formas tradicionais de conflito não geravam e que a gente só tem tido o crescimento acentuado da violência nos ambientes escolares. Mostrando que, onde se aplicou a justiça restaurativa houve ganhos, inclusive no aprendizado. A gente consegue perceber que, em vários municípios, em vários locais em que a justiça restaurativa foi aplicada no âmbito escolar, as pessoas passaram a vivenciar outra realidade de ambiente escolar, de congraçamento, de estímulo. Porque, qual é a criança que quer ir para estudar em um ambiente que você já sabe que é conflituoso? Que você sabe que vai ter problema? Que você vai lidar com uma pessoa com quem você tem animosidade? A criança se sente desestimulada. Isso era um dos casos da evasão escolar. Então, a gente começou a perceber e fazer um levantamento, verificar e sensibilizar os gestores de que, onde a justiça restaurativa entrava, o aprendizado ganhava-se e essas pessoas passavam a vivenciar uma outra integração. Os estudantes se sentiam mais pertencentes a um ambiente escolar, mais integrados a um ambiente escolar. E aquelas mágoas que eles antes sentiam, aquilo ali se dissipa. Porque você começa a solver esses problemas através do diálogo. Torna-se um ambiente muito mais prazeroso, muito mais pacífico, muito mais agradável para o estudante. Isso vincula, isso faz com que ele não saia, não evada. Então, a gente começou a sensibilizar o gestor mais nesse sentido, de dizer que não é nada, digamos assim, eu vou tentar ou testar para ver se dá certo. É algo que

> dá certo. Onde a gente foi, que se verificou a aplicação dos estudos e das práticas restaurativas, a gente percebeu que realmente houve um ganho acentuado na educação. Às vezes se gasta tanto na educação e não se tem a efetividade do aprendizado. Mas por quê? Porque se utiliza os métodos errados. Se você utiliza o método certo, se você realmente busca uma metodologia que vai trazer pacificação e vai trazer um sentimento de pertencimento, obviamente que as crianças vão aprender mais. Elas vão se sentir mais engajadas, elas vão se sentir mais encorajadas a participar do ambiente escolar. E isso vai ter significado para o gasto público. Então, você gasta com a formação da equipe, mas você vai ter ganho no aprendizado ao final. Então, aquele processo de gasto com a educação, ele vai ter a resposta final. Que vai ser o quê? O aprendizado que o aluno vai trazer de retorno. De nada, de nada. Você tem os professores ali, o aluno está ali, mas ele não está ali. Ele está ali, mas ele não está gostando de estar ali. Ele está ali com algum conflito pendente. Ele está ali com algum problema com o professor. O professor insatisfeito, ele não vai dar aula bem feita. Então, vai ter ali um ambiente extremamente negativo que não vai favorecer o aprendizado. Então, você vai estar ali gastando com escola que ela não vai funcionar. Então, foi nessa ideia que a gente conseguiu trilhar o caminho da conquista das leis municipais e as formações também que a gente conseguiu avançar nesses cenários em que os políticos começaram a verificar que essa era uma solução realmente boa para que a gente conseguisse manter aspectos positivos mesmo de engajamento, tanto do professor como do aluno no ambiente escolar.

Pelo panorama evocado nota-se que além do relato dos eventos, de como ocorriam ao serem apresentados os assuntos/temas de propagação, Juliana Couto reforça sua crença e posição dentro da atuação realizada, sem receio de simplesmente não relatar fatos imparcialmente, de modo que os acontecimentos que descreve entrelaçam-se com seu entusiasmo, tornando perceptível sua afinidade com o trabalho argumentativo, em seu ofício como promotora de justiça, ao lidar, cotidianamente, com a defesa de teses jurídicas.

Nesse mesmo sentido, Bosi (2023, p. 113) vislumbra que o narrador tende a envolver-se, inclusive com seu corpo, esse mesmo corpo que apresenta sinais de anos e anos executando o mesmo trabalho, ao falar sobre suas vivências, como quando “suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. Tiram segredos e lições que estavam dentro das coisas, faz uma sopa deliciosa das pedras [...]. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão”.

Destarte, a forma da narrativa feita por Juliana Couto, especialmente nesta última passagem, sustentou o fato e seus aprendizados do mesmo modo como se estivesse fazendo um trabalho de argumentação, defesa de teses e prova de lastreamento na experiência, idêntico a atuação realizada pelo Projeto e parecido com seu trabalho como promotora de justiça na ativa.

Ademais, Bosi (2023, p. 637) robustece essa configuração ao destacar que “na memória política, os juízos de valor intervêm com mais insistência. O sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica ‘neutra’. Ele quer também julgar, marcando bem o lado em que estava naquela altura da história, e reafirma sua posição ou matizando-a”.

Com isso, quando em síntese Juliana Couto disse: “às vezes se gasta tanto na educação e não se tem a efetividade do aprendizado. Mas por quê? Porque se utiliza os métodos errados”. Ao estar se referindo a necessidade de aplicação da Justiça Restaurativa na Educação, as memórias que circundam essa ideia em específico, além se serem memórias reconstruídas, assemelham-se também a memórias políticas nas palavras de Bosi (2023), quando a narradora marca em suas palavras, acentuadamente, sua refutação dentro do contexto apresentado, que muitas vezes é de disputas pela utilização de práticas no ambiente escolar.

O que foi feito e o que deveria ser feito são momentos que se interpenetram na memória, na medida que a experiência passada permite um olhar reflexivo, inclusive, a partir de comparações com outras situações que se tomou conhecimento, algo que é capaz pelo afloramento das lembranças e reconstrução dos fatos, como feito por Ana Raquel ao ponderar com suas palavras que:

> A gente precisaria com urgência, isso foi uma falha nossa, porque como eu disse, nós não tivemos praticamente apoio da instituição, nós precisaríamos retornar em cada um desses municípios onde nós fizemos o curso, para fazer um monitoramento dessas atividades e, principalmente, para que a gente pudesse transformar essa ideia em uma política pública. Que política pública seria essa? Uma lei municipal e lei estadual, lei em cada município, criando os núcleos de justiça restaurativa e os núcleos, ou como no Projeto está dito, as centrais de paz que seriam instaladas nas escolas, ou em um agrupamento de escolas. Isso foi uma falha muito grande, porque a gente fez o curso, a gente instigou, a gente deu a conhecer a essas pessoas essa nova metodologia, mas elas ficaram órfãs depois. De como tirar dúvidas, de fazer uma reciclagem sobre esses conhecimentos e, principalmente, da criação desses núcleos. O que era que o Ministério Público poderia ter feito? O que outros estados fizeram? A exemplo do estado do Maranhão, a exemplo do estado do Ceará e dos municípios também. Contrataram empresas, a exemplo da *Terres des Hommes*, para dar essa consultoria aos municípios e acompanhar, além de dar os cursos, fazer o monitoramento e acompanhar durante um período, eles faziam sempre de quatro anos, que era a gestão municipal. Então, isso é fundamental e não foi feito. Em outras palavras, eu vejo hoje que o grande mérito nosso foi dar a conhecer, foi para que as escolas entendessem e o sistema público de educação entendesse que há outros métodos infinitamente mais eficazes para lidar com a violência nas escolas do que simplesmente aplicar o regimento interno de advertência, suspensão e expulsão dos alunos. Esse foi o grande mérito.

O impacto no espaço da consciência é tamanho, ao as memórias serem puxadas para o espectro do dizível, que há uma mescla com percepções refinadas por anos e que emergem no presente, assim como ocorre neste momento levando-se a resumir em uma ideia imediata, que ocupa espaço de totalidade para Ana Raquel, demonstrando-se em sua fala através da conclusão: “esse foi o grande mérito” do Projeto. Essa ocorrência de sinopse não é um imprevisto, pois segundo Bosi (2023, p. 53) “pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’

estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência". Há para a autora um "cone" da memória, replicando sua própria concepção de não passividade da memória, mas como algo que possui uma influência dinâmica e poderosa que aperfeiçoa e ajuda na compreensão do presente.

Ainda, as constatações feitas por Ana Raquel conseguem fazer com que esse momento de relembrar seja também um momento de atuação na realidade, quando fala das necessidades e de uma política pública, ela dá sugestão de um caminho a ser tomado. Assim, a memória nesse caso consegue apenas ir até a percepção concreta daquele ponto da trajetória do Projeto em que ela conseguiu ir junto, que foi até 2019, preservando sua concepção de tornar o assunto conhecido, embora que não foi apenas isso que aconteceu, na medida em que esse Projeto também veio a atuar junto às políticas públicas a posteriori. A memória de Ana Raquel como uma fonte de orientação, para reforçar o trabalho daqueles que vieram depois, faz-se perceptível que as memórias são também o presente, servindo para a tomada de decisões e ações futuras.

A humilde declaração de Ana Raquel sobre o Projeto "Na Escola, com Respeito" até início de 2019, quando ela ainda estava à frente das ações, brota de seu desejo de querer ter feito mais, algo que se constrói desde o início dos relatos e que, neste momento, aparece de forma sintetizada pelas palavras destacadas.

Para que esse fazer desejado por Ana Raquel fosse alcançado e, só então, políticas públicas pudessem ser o objetivo deste Projeto, ela deixa a seguinte sugestão: "nós precisaríamos retornar em cada um desses municípios onde nós fizemos o curso, para fazer um monitoramento dessas atividades". Assim, as avaliações positivas feitas e elogios, neste instante, não aparecem como suficientes para apontar o sucesso do Projeto e, consequentemente, assumir novas pretensões. Apesar de terem dado a conhecer as práticas restaurativas, e esse por si só já ser um trabalho relevante considerando a falta de incentivo e outras dificuldades encontradas em campo, depois que as formações do curso passaram "elas ficaram órfãos", de modo que as atividades como se configuraram no Projeto, sob a coordenação da própria Ana Raquel, não só tenham sido modestas, mas insuficientes.

Neste momento, o trabalho do Projeto "Na Escola, com Respeito" surge como o de uma ave cuidadora que parte para longe e vai cuidar de outros ninhos, com outros filhotes para chocar, alimentar e ensinar a voar, deixando seus filhotes anteriores indefesos.

Entretanto, diferentemente das aves, que no início de sua jornada, logo após criarem penas, começam a bater asas, ocasionalmente caindo, porém em pouco tempo de treinamento estarão dando voos rasantes e buscando sua própria comida, os públicos-alvo do Projeto, nesta analogia, não se comportam como os filhotes naturais das aves, cujo o destino é voar, construir seu ninho e se reproduzir em novas ninhadas, talvez, conforme o sentido de orfandade marcado

na fala de Ana Raquel, os professores e líderes capacitados se assemelham mais com filhotes humanos, que precisam do incentivo de cuidadores por mais tempo de sua vida. Assim, cria-se um paradoxo, pois o Projeto que é a cuidadora é uma ave, ainda que amorosa parte para outros ninhos, porém o filhote humano que são os públicos-alvo precisam de atenção por mais tempo de vida, algo necessário para seu desenvolvimento e para que possa vingar enquanto cidadãos.

"O que era que o Ministério Público poderia ter feito? O que outros estados fizeram?", diz Ana Raquel. Com isso, ela destaca que o MPE-PB não fez o suficiente, diferentemente de iniciativas em outros estados. Neste momento, a comparação feita por Ana Raquel é severa, tendo em vista que a iniciativa a nível da Paraíba é, aqui, dita como sendo as ações do Projeto "Na Escola, com Respeito", que não é a mesma coisa que uma iniciativa encabeçada pelo estado enquanto órgão gestor do executivo e legislativo.

Esse Projeto surge como uma proposta de uma divisão do MPE-PB, que nem ao menos tinha recursos financeiros em abrangência, embora o MPE-PB seja um órgão "essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis", conforme a Constituição de 1988, assim, sua capacidade de oferecer soluções jurídicas e criar políticas públicas possui limitações, que não são as mesmas que as do Estado administração pública.

Além de dar conhecimento sobre a temática das práticas restaurativas no ambiente escolar, o Projeto "Na Escola, com Respeito" em seu desenvolvimento, adiante demonstrado em sua conclusão em Patos-PB, solicitou como parte de sua capacitação a realização de círculos, como forma de incentivar a efetividade do Projeto em sua realização de 2018. Sobre essa exigência do Projeto e sua inserção no cotidiano escolar, Maria do Socorro afirma que:

> [...] aqui em 2018, porque essa supervisora aqui da época, que era Sônia, isso aqui é nessa escola mesmo, como ela tinha feito o curso comigo, nós participamos juntas, nós aproveitamos a deixa de que tinha que mandar o relatório para lá e fazer, nós pegamos realmente pessoas que estavam com deficiência, com problemas de relacionamentos. Você pode ver Erica aqui, essa menina aqui, ela tinha uma grande dificuldade, uma depressão, nessa época ela era muito ansiosa, ela pegava a blusa dela e colocava as mão por dentro, ela se trancava. Então, nós pegamos alguns alunos que estavam, que tinham esses problemas de ficar assim de isolamento, de ansiedade, o que eles mais falam, e nessa época a prática da automutilação, muita gente praticava isso sabe, inclusive ainda hoje aqui ainda tem, e nós aproveitamos para fazer assim foi o único momento que a escola, pra eu dizer assim gestão, supervisão, todo mundo junto, certo? Desenvolveu alguma coisa, *depois a gente esquece né e não resolve mais*, também não tem muito tempo, a carga horaria da gente tem que trabalhar em várias escolas [...]. Não tem aquele tempo assim, a gente trabalha muito as questões em reunião de professores, como resolver isso e aquilo, mas essa prática, assim, pra ter sido resolvida pela escola como um todo, pela gestão, somente dessa vez. [...] esse curso foi muito importante pra mim, até hoje eu lembro dele. E esse ano mesmo eu já fiz. Aqui foi do meu Projeto "Mestres da Educação", que todo ano eu faço, infelizmente esse ano o governador não lançou o projeto, mas eu já fiz esse ano, que

> eu tenho umas fotos pra você, que eu desenvolvi já em salas do oitavo e nono ano, e é uma coisa que eu nunca paro de fazer, eu sempre lembro do círculo, aí quando eu faço culminância de algum projeto, de alguma temática, eu fiz agora do setembro amarelo também, nós fizemos uma roda de conversa, nós fizemos uma roda de conversa também sobre o sentido da vida, valorização da vida, a gente vai adequando, sabe? Porque nós não realizamos assim totalmente o círculo do jeito que é, porque um círculo desse tem duas horas de duração aproximadamente. Teria que ter no caso uma supervisora, a diretora da escola para resolver algum problema, algum problema de indisciplina, alguma coisa mais séria, mas a gente tenta fazer no dia-a-dia da sala de aula, porque não tem tempo, pra eu dizer assim "vamos para a escola, né, e vamos fazer um círculo agora com alunos assim, assim, pra tratar essa questão" assim mesmo não acontece, acontece mais na prática da gente, no dia-a-dia, nas minhas aulas de Ensino Religioso e as vezes eu trabalho em parceira também com a professora de Arte, que ela trabalha também com a área sócio-emocional. E sempre a gente junta, de assim, "vamos". O nome dela é Josinei, trabalha no Coriolano, ela também sempre diz "vamos fazer um círculo de debate, vamos fazer um círculo, uma roda de conversa com esse tema", aí a gente junta e faz a interdisciplinaridade ali e acontece, sabe? Mas muito assim, nas nossas aulas mesmo.

Neste relato, ao recordar, há uma tentativa de viagem para o passado, ancorando-se em situações vividas com outras pessoas, na medida em que a ocorrência de eventos carece de citar trabalhos conjuntos, auxiliando no regresso temporal e na união a um tempo diferente do presente, de modo que neste momento a Maria do Socorro contextualiza seu trabalho com Sônia, Erica e Josinei, no espaço daquela mesma escola onde a professora se encontra, a fim de forjar o cenário e os personagens da realização dos círculos feitos por ela lá e em outra escola onde também trabalha, como na escola "Coriolano", que é da rede estadual de educação.

Essa contextualização, segundo Delgado (2017, p. 33), ocorre porque:

> Tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história. Ao se dedicar à análise do passado o estudioso da História vai ao encontro de outro tempo, diferente daquele no qual está integrado. Nessa viagem realiza-se um amálgama peculiar caracterizado pelo encontro de singularidades temporais.

Ainda que história e memória sejam ferramentas, antídotos, contra o esquecimento, embora se diga que "depois a gente esquece né e não resolve mais", a criação de círculos de diálogo conforme ensinado pelo Projeto "Na Escola, com Respeito", na perspectiva de Maria do Socorro, enfrenta outros desafios tão sérios quanto, sendo elencados: a quantidade de tempo necessário para os círculos completos, de "duas horas de duração aproximadamente", a multiplicidade de envolvidos, como "ter no caso uma supervisora, a diretora da escola", e a baixa complexidade dos problemas cotidianos em detrimento dos recursos citados, que seria a ocorrência de "algum problema de indisciplina, alguma coisa mais séria". Assim, a lembrança enquanto hábito dessas práticas ocorre em projetos pontuais e adaptações simplificadoras, pois, desse modo, "a gente tenta fazer no dia-a-dia da sala de aula, porque não tem tempo".

Nesse sentido, a revelação desses desafios torna-se lições, de modo que, neste caso, ocorreu uma reinvenção a fim de dar continuidade às práticas restaurativas, mesmo que adaptando os círculos de construção de paz para rodas de diálogo. Isso é crucial para cruzar memória e história. Conforme Delgado (2017), essa experiência se torna vivida ao buscar concepções que recuperem vozes individuais, cruzando tempos históricos e revelando informações valiosas para comunidades específicas. Nesse caso, isso se aplica às professoras que, por sua formação pelo Projeto, incluem rodas de conversa nas suas atividades escolares.

O ato de rememorar realizado por essa pesquisa é, por sua vez, uma ação que contrasta com a rapidez impeditiva citada pela professora, pois visa agir no desenraizamento provocado pelas mudanças frenéticas relacionadas ao tempo. Essa visão ressalta a necessidade de inclusão e abordagem holística das lembranças e narrativas, assim, não se contentando com os eventos macros, mas direcionando-se as vozes muitas vezes apagadas, como é o caso da professora Maria do Socorro, que sem essa abordagem sua perspectiva estaria fadada a ficar encoberta.

Tal professora revela que “a gente trabalha muito as questões em reunião de professores”. A imersão nessa situação, ao ter como tema o aprendizado e prática da Justiça Restaurativa na Educação, demonstra que por mais que a professora afirme que abarca os círculos de construção de paz em suas práticas de sala de aula, projetos específicos e em alguns momentos de colaboração interdisciplinar, muito pouco ou nada impacta na situação das escolas em que trabalha, a não ser em eventos passageiros sobre a sua gerência e estímulo, já que as questões realmente problemáticas são resolvidas a portas fechadas em reuniões de professores.

A mensagem passada é a de que os alunos não estão envolvidos na resolução de suas próprias questões, ficando a cargo dos professores, técnicos e gestão da escola. Assim, por mais que as práticas restaurativas, na visão dessa professora encontrem ressonância em algumas de suas práticas pedagógicas, por meio de adaptações como rodas de diálogo, que inclusive Maria do Socorro diz “eu fiz agora no setembro amarelo [em 2023]”, porém as estruturas de resolução de conflitos da escola continuam as mesmas.

Portanto, o foco na formação de professores específicos, por mais que sejam servidores públicos efetivos e sensíveis aos estudantes, como é o caso de Maria do Socorro, não se apresenta como uma estratégia que, isoladamente, provoca reverberações das práticas restaurativas de forma ampla nos ambientes escolares. Essa constatação, feita a partir da narrativa dessa professora, considerando o seu contexto de adequações e dificuldades, colide frontalmente com as expectativas e filtros apontados por Ana Raquel e Juliano Couto, como sendo estratégias apontadas para tornar as práticas eficazes em relação ao Projeto “Na Escola, com Respeito” ainda enquanto curso de formação.

O fato da professora ser efetiva e afetiva não são os únicos fatores que, pelo menos nesse caso, em desacordo com o planejado feito pela coordenação do Projeto, fizeram com que as práticas restaurativas tomassem a proporção de mudar a estrutura das escolas, por dentro. Desse modo, o fato de haver líderes que foram formados e não eram servidores efetivos, não trata-se do único fator do Projeto "Na Escola, com Respeito" não atingir proporções gigantescas.

Sobre sua formação no curso realizado pelo Projeto "Na Escola, com Respeito", em Patos-PB, em 2018, e sua difusão entre colegas, visando a realização de círculos, Rosangela Marinho narra o seguinte:

> a minha escola, eu trabalho com o ensino fundamental I. Então, é do primeiro ao quinto ano. Então, na minha sala, na minha escola não tinha ninguém que participou da formação. Mas, dentro da proposta do curso, a gente tinha que desenvolver, a gente precisava desenvolver o círculo. Então, eu desenvolvi dois. Desenvolvi um lá, mas a experiência que eu tive foi só aquela experiência para o Projeto, né? Para avaliação. Então, eu desenvolvi um aqui. Eu falei com o comandante. Na época a gente fez um círculo. Eu fiz um aqui. A gente escolheu, convidou algumas pessoas e a gente fez um círculo. E eu fiz um círculo lá, lá na escola tem os cuidadores. E como eu estava sempre pensando em algumas reclamações, da gestora em relação a alguns cuidadores. Então, eu pedi para fazer um lá. Porque as vezes você fica reclamando, você não chega para falar com a pessoa certa, do jeito certo, na hora certa, ao invés de resolver o problema, que está ali pontual. Você acaba se desgastando e fala ali, mas não fala com a pessoa certa. Então, como na época estavam algumas reclamações, aí eu fui pedir a ela, a diretora. Vamos reunir os cuidadoras e vamos fazer um círculo de diálogo. Aí eu disse para ela, que ela nem sabia que eu estava fazendo, porque não era, assim, ela nem tomou conhecimento. Era só para as escolas de segundo nível. Aí eu expliquei pra ela como era e pronto, escolhemos o tema e a gente se reuniu, e fizemos o círculo de diálogo e foi muito importante, foi muito bom. E depois teve uma proposta, que a escola teve também, no dia da família. Aí eu convidei algumas pessoas, que fizeram comigo o círculo. As meninas que, além dos professores da segunda fase, fizeram também as meninas do CREAS, do CRAES, da Secretaria de Desenvolvimento Social. Aí eu fui e convidei, como era o dia da família, estava me perguntando, o que fazer para os pais? Eu disse 'vamos fazer um círculo de diálogo', como era de adivinhar, só se tivesse eu no caso. Aí eu fui convidei as meninas, porque o círculo tem que ser, não pode ser um círculo muito grande. Tem que ser um círculo, tem que ter um mediador. Aí eu fui convidei as meninas. E os que fizeram aqui comigo também. Aí eles foram e a gente fez, mas as vivências que eu tive foram só essas, logo o último período mesmo, a vivência foi essa. Fiz uma aqui e fiz uma com os cuidadores da escola. Fiz com os pais, no evento do dia da família e depois a gente se reuniu. Foi muito gratificante, muito. Os pais ficaram assim, porque a gente escolheu os mesmos temas, cada sala de aula tinha um grupo, um círculo. Mas a gente se reuniu e fez alguma temática. Para todo mundo trabalhar simultaneamente, para levar em consideração os pais, a comunidade, algo que pudesse surgir, que a gente pudesse despertar naquela comunidade, naqueles pais o cuidado pelos filhos, o cuidado dos diálogos, como tratar os filhos para que eles se sintam amados, acolhidos, resgatando deles esse sentimento. Que eles pudessem olhar para os pais e a comunidade, e entender que as vezes um pai está passando por um problema e acha que é só ele, mas aquele outro também está e o problema faz parte. Qual a melhor forma de resolver? Então, eu só vivenciei esses três ciclos. Dois que foi para avaliação, o de lá que eu aproveitei na época e esse que foi algo assim só para sentir o prazer de outras pessoas, que eram os pais estarem reunidos, conversando entre si e foi algo muito gratificante, mas foi só isso mesmo.

A explanação feita por Rosangela Marinho expressa o espaço de um testemunho pessoal, que segundo ela, tanto realizou círculos para a avaliação no Projeto quanto em situações comemorativas específicas, uma para resolver contendas entre os profissionais de sua escola e outra a fim de promover diálogo com os pais de alunos, com a ajuda de outras pessoas citadas nominalmente, mas lembra que esses também tiveram formação pelo Projeto, porém ela enfatiza que "eu só vivenciei esses três círculos", momentos que remontam a 2018/2019. Essa experiência da professora confessa que, por mais que tenham sido situações gratificantes, sua replicação com mais frequência do modelo aprendido ficou no passado.

Foram curtas as experiências de Rosangela Marinho com os círculos, em sua concepção, nas quais ela engloba o relato de 2 (dois) círculos referentes a avaliação solicitada para concluir o curso e 1 (um) "que foi algo assim só para sentir o prazer de outras pessoas, que eram os pais estarem reunidos, conversando entre si", faz transparecer a limitação que houve na repetição das práticas restaurativas. Quando foi a aplicação no âmbito escolar, envolvendo atores internos a ele, a professora relata que o motivo para fazer um círculo foi "como eu estava sempre pensando em algumas reclamações, da gestão em relação a alguns cuidadores. Então, eu pedi para fazer lá". Essa passagem explicita a utilização dos círculos de construção de paz voltada para a transformação de um conflito posto, a julgar que reclamações foram o cerne da resolução.

Porém, é necessário ficar atento à narrativa, dessa última passagem destacada, quando há o foco dessas reclamações advêm, exclusivamente, da gestão escolar em relação a seus técnicos, neste caso cuidadoras, a fim de que seja evitado um direcionamento, desde seu planejamento, de modo hierárquico e punitivo. Certamente, reclamações de uma parte dos envolvidos em relação a outras pode ser o estopim para deflagração do evento de práticas restaurativas, mas se apontar erros, formular correções e não está verdadeiramente aberto a ouvir os demais for o foco, o círculo estará comprometido em suas vinculações com os fundamentos da Justiça Restaurativa, bem como qualquer cogitação de prática de ensino em Direitos Humanos.

Ainda nesse contexto, é possível observar um momento de movimentação envolvendo colaborações com outros líderes que também foram formados pelo curso do Projeto "Na Escola, com Respeito", no momento de realização dos círculos de diálogo referente ao dia da família.

Segundo Rosangela Marinho, os círculos se tornaram possíveis, na passagem apontada, "como era de adivinhar, só se tivesse eu no caso. Aí eu fui convidei as meninas, porque o círculo tem de ser, não pode ser um círculo muito grande. Tem que ser um círculo, tem que ter um mediador. Aí eu fui convidei as meninas. E os que fizeram aqui comigo também" no âmbito da polícia militar. Essas palavras expõem uma ocasião em que houve uma conexão um pouco mais

ampla quanto aos envolvidos, na qual não só os pais da escola em que a professora trabalha foram chamados, mas também colegas de curso e colegas de batalhão também foram convidados. Tais convites aparecem como criatividade da professora visando tornar possível a concretude dos círculos na escola em que atua, embora de forma pontual.

Contudo, sua necessidade de prosseguimento está presente na fala de Rosangela Marinho, demonstrando ainda que os fundamentos divulgados pela filosofia do Projeto podem ultrapassar a consagração de um círculo:

> é um Projeto que eu acho muito importante, que merecia um espaço e que deveria estar sendo desenvolvido. Só que, infelizmente, a gente percebe que algumas práticas não são valorizadas, porque é uma prática tão simples como essa. [...] Como eu não tenho contato com essas professoras também, não sei se está sendo implantado, não sei. Mas, pelo que a gente vivenciou ultimamente, né? A gente entende que as escolas ainda estão muito vulneráveis nessa questão sócio-emocional, que é uma questão que a vulnerabilidade já vem da família e a escola não se preparou, não está preparada. E mesmo com um projeto desse, a gente vê que talvez não esteja sendo, pelo menos aqui em Patos. Eu acredito que... Não sei se está sendo desenvolvido pontualmente. Pode ser que algumas das técnicas, algum professor que vivenciou comigo, eu pelo menos utilizo. Algumas técnicas eu utilizo na minha vida. Entendeu? Eu utilizo aqui, eu utilizo na minha sala, eu utilizo nas minhas relações. Mas sempre, assim, lembrando a importância, tentando mostrar a alguém: "Vamos ter calma, calma, escuta". Essa questão de você escutar, dar voz ao outro, que é uma coisa que é muito presente nos círculos de diálogo. Que os círculos de diálogo são as atividades que é desenvolvido dentro desse projeto. Estou falando da questão do que a gente entende no desenvolvimento dos ciclos restaurativos de diálogo. Entendeu? Que é o que vai, que é o que está dentro dessa proposta da escola de valor. Eu estou falando, você em relação aos círculos de diálogo. Que foi o que eu conheci, foi o que eu entendi. Que vai para a escola para mostrar a questão da escola enquanto um lugar de respeito. A minha escola de valor, por quê? Porque eu sou uma pessoa de valor. Porque eu exerço valores, eu respeito o outro. Então, eu estou falando nessa perspectiva. Porque a minha visão, estou olhando diretamente para o que eu aprendi a fazer nesse projeto. Entendeu? Que foi sentar, dialogar, olhar para o outro, olhar com respeito. Me conhecer, conhecer minhas emoções. Me ver enquanto cidadã, enquanto pessoa frágil. Se eu estou preparada para dialogar naquele momento, se eu não estou, me respeitar. Então, é nessa perspectiva que foi o que eu conheci. O que eu trouxe para mim foi isso. Agora, eu não conheci toda a proposta porque eu não estava inserida dentro dessa proposta. Então, mas a parte que eu vivenciei como a promotora que veio de lá, né? Com a equipe que veio de João Pessoa, do Ministério Público. Que desenvolveu as técnicas, as ações, todas as temáticas abordadas. Leva a uma construção de relações saudáveis. E que ela cabe em qualquer espaço.

Nesse sentido, ao mostrar o impacto da formação para além da sala de aula, como uma prática "que ela cabe em qualquer espaço", sobressai a importância dessa concepção para dar espaço ao testemunho pessoal, que oferece uma perspectiva única e nuances que devem ser consideradas para compreender o passado e, de certa forma, como o que foi aprendido ficou marcado e reelaborado. Essa reelaboração das práticas faz surgir um sentimento de proximidade, ainda que de forma desvirtuada, porém ficando pelo menos o principal ensinamento, que segundo Rosangela Marinho é "essa questão de você escutar, dar voz ao

outro, que é uma coisa que é muito presente nos círculos de diálogo". Por mais que ela própria não estivesse na época realizando círculos ou soubesse de seus colegas, o diálogo horizontal e a escuta compreensiva do outro são princípios que ficaram fortemente marcados na sua memória.

Para Maria do Socorro a simulação das rodas para estimular conversas, diálogos, é o marcador da perpetuação das lembranças enquanto hábito, embora em projetos isolados e momentos oportunos. Todavia, para Rosangela Marinho o que ficou foi o fundamento filosófico, de exercício democrático, de escuta ativa, sendo essas as nuances em destaque trazidas nos testemunhos das duas professoras em relação aos ensinamentos principais provocados pelo Projeto "Na Escola, com Respeito" a partir da formação de 2018, realizada em Patos-PB.

A narrativa exposta por Rosangela Marinho tenta encontrar coerência entre aquilo que ela diz ao falar e aquilo que ela diz que (não) faz. Essa professora reconhece que "é um Projeto que eu acho muito importante, que merecia um espaço e que deveria estar sendo desenvolvido". Assim, neste momento, as atuações do Projeto "Na Escola, com Respeito" são reconhecidas em sua importância, porém é como se não houvesse relação entre as ações realizadas por eles e o seu desenvolvimento por ela própria, pelo menos a partir das práticas ensinadas no curso de formação. Se a proposta do Projeto era formar líderes que, posteriormente, iriam levar as propostas para seus ambientes de trabalho, então o espaço e desenvolvimento das práticas circulares seriam o seu uso enquanto docente ou gestora escolar e como policial militar. Contudo, ela complementa com "algumas técnicas eu utilizo na minha vida. Entendeu? Eu utilizo aqui, eu utilizo na minha sala, eu utilizo nas minhas relações".

Portanto, a reelaboração feita por Rosangela Marinho beira a contradição, tendo em vista o distanciamento provocado por sua adaptação e releitura dos fundamentos aprendidos durante o curso de formação. Como observado, em um primeiro momento as ações do Projeto "Na Escola, com Respeito" são vistas como apenas as atuações de formação, como se só tivesse havido Projeto quando foi "com a equipe que veio de João Pessoa, do Ministério Público". A essa complexidade ainda é possível adicionar mais algumas percepções dessa professora, pois ela disse que as práticas voltadas aos círculos só teriam sido realizadas nas 3 (três) citadas anteriormente, mas neste momento expõe seu entendimento como sendo também a partir da preservação dos fundamentos dos círculos de construção de paz em seu cotidiano.

Assim, torna-se delicado tentar entender em completude a ideia que Rosangela Marinha tem de implantação das práticas do Projeto, pois a sua narrativa passa por diferentes momentos de compreensão, que mesmo entre si pareçam, aparentemente, distantes, em termo de memória

são ao mesmo tempo próximos, levando em consideração apenas a narrativa desta colaboradora. Em um momento, a implantação das práticas é criar círculos como rodas de conversa para resolver questões e celebrar situações, em outro turno é a formação em si do Projeto que merece espaço de proliferação e, em seguinte, é também incorporação de aspectos filosóficos dos círculos de construção de paz e Justiça Restaurativa em seu dia-a-dia de vida e trabalho.

A mudança de atuação ocorrida no Projeto em sua versão 2020/2021 é coexistente com a pandemia de COVID-19, momento em que Juliana Couto esteve efetivamente à frente do Projeto "Na Escola, com Respeito", sendo assim, seu relato diz sobre esse evento que:

> Ah, pois é, foi exatamente na época da pandemia que eu entrei, ainda teve essa dificuldade. Exatamente, porque como a gente não pôde avançar em relação às formações, a gente começou a impulsionar as políticas para que as prefeituras começassem a fazer os cursos. Só que sempre vinha aquela dificuldade, não pode fazer reuniões presenciais, tem que ser reuniões on-line. A gente chegou a fazer algumas formações on-line, fez cursos para diversas prefeituras on-line, mas a gente sabe que o engajamento é diferente. Quando você faz reuniões presenciais, que você chama, que você alia todos, que você faz essa troca online. A experiência que os capacitadores fizeram de formar as pessoas das prefeituras, a gente chegou até a fazer um curso que teve engajamento do Estado, porque o Estado também começou a encampar a ideia de promover a justiça restaurativa nas escolas estaduais. A gente chegou a fazer uma formação imensa para os profissionais do Estado, para replicar a justiça restaurativa nas escolas estaduais, principalmente aquelas escolas de tempo integral, que as pessoas precisam passar horas, dias dentro da escola, e aí os conflitos naturalmente se agigantam quando você tem que passar mais tempo ali confinado. E o Estado até se propôs na época a fazer também, a gente fez essa formação, só que foi tudo on-line. Eu realmente, como eu saí, eu não sei como é que ficou, se hoje o Estado aplica efetivamente os conceitos que foram trazidos na época para as suas equipes. Mas na época a gente tentou fazer, levar essas informações, mas foi tudo de forma on-line.

Essas palavras apoiam que o testemunho realizado por ela demonstra que, nessa situação, o mais confiável é a própria narrativa, implicando que o questionamento sobre os eventos que foram vividos, quais sejam: os desafios enfrentados com a pandemia e seguir o caminho das políticas públicas; são pontos da trajetória do Projeto que melhor podem ser declarados por quem teve a vivência direta, concreta, ainda que opiniões sejam percebidas em meio ao relato.

Essas memórias, diferentemente dos conselhos apontados por Ana Raquel, tendo em vista que esta última baseou-se na percepção da autoconsciência para iniciar o entendimento do mundo ao redor, formulando críticas, isto é, a presente exposição considera como base inicial aquilo que foi vivido, diferentemente daquilo que foi refletido, pois aqui há o total apoio no seu próprio testemunho pessoal. Tal relato exemplifica o que Halbwach (2024, p. 5) diz quando aponta que "o primeiro testemunho ao qual sempre podemos recorrer é o nosso próprio".

Juliana Couto destaca o trabalho que teve de ser feito de forma on-line e relata o momento de maior proximidade com iniciativas por parte do governo do Estado, algo que se ancora em sua experiência pessoal, sendo contado não como registro, mas como algo que contém todos os elementos para compor um cenário vivido e autêntico, facilitando que se crie uma imagem do passado usada a fim de ancorar os pensamentos, sua preservação e reconstrução. Diante disso, Halbwach (2024, p. 63) define essa situação como lembranças reconstruídas e defende que "é nesse sentido que a história vivida se distingue da história escrita: ela tem tudo o que é necessário para constituir um cenário vivo e natural no qual o pensamento pode se apoiar para preservar e reencontrar a imagem de seu passado".

Tal relação é observada pela ocorrência de detalhamentos e emoções, como quando Juliana Couto disse: "mas a gente sabe que o engajamento é diferente" de quando ocorria presencialmente, sendo uma percepção que surge em sua narrativa como aprofundamento do relato de sua experiência e apresentação de seu sentimento como alguém que o vivenciou. Assim, o contexto dessa memória seria uma história vivida, porém a formulação dessa ideia em específico é algo que aparece como lugar fora da comunidade afetiva, que nas palavras de Halbwach (1999, p. 22) explica: "nós nos lembraremos, em aparência, sem o apoio dos demais, de impressões que não comunicamos a ninguém". A impressão de Juliana Couto, simultânea a suas memórias, sobre aquele momento só é dizível, pelo menos, pelo afastamento, no momento de seu relato, do grupo ao qual pertencia, pois não está mais em sua coordenação.

Ademais, novamente, a escolha da metodologia da história oral contribuiu para a coleta desse tipo de narrativa, de modo que não só os fatos sejam revistos pelas memórias, mas também explorada a percepção do clima, opiniões e sensações. A história oral, conforme Thomson (2000, p. 51), "permite acesso à experiência não documentada [...] permitem explorar aspectos da experiência histórica que raramente são registrados [...] Elas oferecem uma rica evidência sobre os verdadeiros significados subjetivos, ou pessoais, de eventos passados". Dessa forma, os detalhamentos oferecidos por Juliana Couto são considerados como fontes, oferecendo resquícios de uma experiência que ultrapassa a individualidade, ainda que não atinja a condição de generalidade, pois trata-se daquilo que pode ser considerado dentro do contexto de dados oferecidos pela colaboradora, que como qualquer outra fonte possui suas limitações.

O desenvolvimento da Justiça Restaurativa na Educação voltado a oferecer ambientes escolares acolhedores é a intenção do Projeto "Na Escola, com Respeito", especialmente na primeira fase do Projeto que engloba sua atuação até 2019, o que foi inovador no estado da Paraíba, sendo contado por Ana Raquel da seguinte forma:

> Sobre o Projeto, eu acho, na minha visão, que nós fomos extremamente *avantgard*e. Nós fomos muito visionários com relação a escolher esse projeto. [...] Então, o que eu observei é que nós nos antecipamos, tocando e trabalhando naquilo que é mais importante no processo educacional, que é fazer com que o aluno tenha um sentimento de pertencimento em relação à escola. Ele se sinta completamente à vontade, confortável, ele se sinta na escola como se fosse a sua casa. E para que isso aconteça, ele precisa ter um ambiente de liberdade, de democracia e de conversas sobre os conflitos que aparecem. Isso é uma oportunidade extraordinária para que ele amadureça, para que ele reconheça, inclusive, quando ele agiu de forma incorreta e para que ele se responsabilize também pelas suas atitudes. Então, esse é um processo de amadurecimento vital, ele é fundamental. E hoje a gente vê com muita, muita, muita frequência os maiores problemas que tanto na família, os pais encontram, quanto na escola, são alunos que não têm a menor maturidade para enfrentar os seus próprios conflitos, os seus próprios problemas. Que ou usam remédios ou drogas lícitas e ilícitas para fugir da realidade ou então lidam com a realidade dessa forma extremamente agressiva, chegando ao extremo de praticar atos, que a gente considera atos terroristas. Então, para fazer com que os jovens, as crianças e os jovens possam lidar com os conflitos que são naturais na vida de qualquer pessoa, é preciso haver diálogo, é preciso se construir soluções em conjunto. E é isso que os círculos de construção de paz e a Justiça Restaurativa propõem. Então, eu acho que nós fomos extremamente visionários, eu diria até, de começar esse projeto numa época em que isso aqui no Brasil ainda não acontecia. E que hoje, cada vez mais, tudo que nós desde o início dissemos da importância, muito além de trabalhar aqui dentro do Ministério Público, da educação, com estrutura de escolas, com segurança eletrônica nas escolas, com equipar a escola dos equipamentos mais sofisticados para detectar metais ou para detectar algum ataque, digamos, externo, é preciso trabalhar o ser humano, é preciso trabalhar os profissionais da educação, os alunos, a comunidade escolar para aprender a viver junto, aprender a conviver. Então, eu acho que agora, mais ainda, é preciso esse investimento maciço ou massivo nessa área de educação em direitos humanos e, especialmente, nessa metodologia que no mundo inteiro tem se mostrado extremamente eficaz. Existem, inclusive, alguns países, a exemplo da Nova Zelândia, que utiliza não apenas na escola, no trabalho, no sistema prisional, mas utiliza no sistema criminal com crimes considerados graves. A não ser os crimes mais graves, que são os crimes contra a vida, mas na grande maioria dos crimes é utilizada a metodologia da justiça restaurativa. Então, é uma metodologia que não é nova, como disse, em sua origem remonta aos povos originários, mas a partir da década de 70 ela foi sistematizada. E tem provado, em todas as áreas em que ela é utilizada, com sucesso muito grande.

Com essas palavras observa-se a potência dessas memórias, revelando as intimidades do Projeto "Na Escola, com Respeito". A propagação da Justiça Restaurativa identificada nesse percurso soma-se às batalhas que não são exclusivas da Paraíba, porém que encontraram nesse território um terreno fértil para serem propagadas. Com isso, Ana Raquel sintetiza a potência do Projeto dizendo: "eu acho, na minha visão, que nós fomos extremamente *avantgarde*". Nesse sentido, considerando os momentos prematuros em que ela esteve junto ao Projeto, aparece, nessas palavras, outra momento em que a promotora de justiça resume de forma humilde o mérito do Projeto, que antes era o de ter dado a conhecer o tema das práticas restaurativas na escola e, agora, soma-se o fato de a iniciativa ter se antecipado temporalmente em oferecer um meio de transformar as violências na escola de forma humanizada na Paraíba.

Algumas perspectivas e opiniões se destacam nessa passagem. Ana Raquel diz que o aluno, "ele precisa ter um ambiente de liberdade, de democracia e conversar sobre os conflitos

que aparecem". Com essa percepção, ela expõe a pretensão que deveria ser alcançada ao ter escolhido o tema das práticas restaurativas, em específico os círculos de construção de paz, dessa forma, sendo esses os valores primordiais impregnados no Projeto "Na Escola, com Respeito", observando-se, ainda, o foco na melhora da qualidade de vida do aluno e da escola.

Quanto às opiniões, que surgem em meio às memórias, duas se destacam: "é preciso trabalhar o ser humano, é preciso trabalhar os profissionais da educação, os alunos, a comunidade escolar para aprender a viver junto, aprender a conviver" e "então, eu acho que agora, mais que nunca, é preciso esse investimento maciço e massivo nessa área da educação em direitos humanos e, especialmente, nessa metodologia que no mundo inteiro tem se mostrado extremamente eficaz".

Essas duas opiniões destacadas sublinham e potencializam principalmente a segunda, pois a primeira justifica o motivo de direcionar recursos para formações que relacionem Educação em Direitos Humanos e práticas restaurativas. Tais opiniões são uma grata surpresa, pois de modo explícito aparece a relação entre os dois campos neste trabalho estudados de forma direta e clara, valorizando essa relação como digna de investimentos, algo que Ana Raquel tentou fazer, mas que nesse instante ela aponta como conselho para outras ações.

Com o resgate de suas memórias do Projeto "Na Escola, com Respeito", Ana Raquel abordou como o tema da Justiça Restaurativa na Educação era percebido por seus criadores e a intencionalidade de como deveria ser sua utilização, a partir de sua reconstrução no presente e suas lições para o futuro. Bittar (2014) corrobora com essa perspectiva ao sustentar que:

> [...] o passado deixa sua condição de coisa morta, de estagnação putrefata da história, de obscuridade do tempo, na retificação em que jazem os fatos, para se tornar a fonte ativa de construção de perspectivas e alternativas, estoque para o imaginário social democrático e politicamente responsável. [...] O outro passado se toma personagem ativo da história escrita para o outro do futuro, em dialogo, ainda que tácito, o outro do passado interfere pela cidadania do outro do futuro. O mediador é exatamente a consciência que os atores presentes podem dar à inter-geracionalidade da memória. Se os horizontes da ética estão sempre dados pelos horizontes da histórica, o exercício da memória é um combate aberto à tendência à amnésia.

Nesse sentido, observa-se que o passado não está apenas estagnado na história, mas pode ser também uma fonte de inspiração e aprendizado na medida em que contribui para a construção de novas perspectivas e alternativas. Com isso, as lições retiradas da criação e desenvolvimento do Projeto "Na Escola, com Respeito" não podem ser esquecidas ou ignoradas, porque enriquecem com seu passado diversas informações vitais para a compreensão de decisões e ações atuais. Com a revelação de memórias, o passado deixa a forma tradicional e se reveste, como impulsionado por essa pesquisa, de uma forma ativa, observando-se

influências do/no presente. Com essas memórias é possível fazer o reconhecimento das lutas e notar a utilização de recursos e conselhos para a construção de uma sociedade mais democrática e politicamente responsável.

Há a consideração do entrecruzamento entre passado, presente e futuro, propondo que o passado e a forma como foi contado não é somente aquilo que aconteceu, bem assim um elemento dinâmico que permanece influenciado por interações sociais e políticas. Os atores, promotoras e professoras, têm sua consciência mediada por essa pesquisa, permitindo a validação da importância e divulgação de suas lembranças, havendo a constituição de uma história compartilhada. Reforça-se a tendência pela memória e luta contra o esquecimento, advertindo que esse caminho evite repetição de decisões que não funcionaram para determinados contextos e, principalmente, mantendo vivo os resquícios que foram evocados.

A forma como as capacitações ocorriam é peculiar, sendo efetivamente o que faziam, isto é, o Projeto "Na Escola, com Respeito" tinha a característica educadora e movimentadora de informações, inclusive quando estava divulgando políticas públicas, porém o monitoramento das atividades é uma incógnita, como se vê na fala de Juliana Couto ao relatar que:

> As reuniões de formação com as equipes, com as meninas que eram formadoras, eu não posso dizer porque eu não participei dessas reuniões de formação. Eu participei só dessa capacitação do Estado. Foi bem interessante. Cada uma das formadoras falou sobre um tema específico. Uma falava sobre empatia, outra falava sobre círculo de paz, outra falava sobre justiça restaurativa, conceitos. Enfim, a gente dividiu as temáticas e cada uma delas falou sobre uma temática específica. Era mais ou menos como a gente pensava que iam ser os cursos de formação para quem dos municípios que puxassem essa ideia. Mas, em relação às nossas reuniões, a gente normalmente levava o projeto, mostrava os propósitos, dizia mais ou menos quais eram os prós e os contras, as vantagens e as desvantagens, e buscava fazer entender para o gestor que a gente queria que aquela política fosse uma política de Estado. Não fosse uma política de governo, uma política sazonal. É por isso que a gente queria que fosse tudo por lei, que fosse uma coisa que se perpetuasse. Independente do gestor que estivesse ali à frente da Prefeitura, que aquilo ali fosse uma metodologia utilizada pelas escolas para resolver esses conflitos. Não fosse algo que fosse se dissipar porque alguém entendia que deveria ser ou não. Porque esses entendimentos vão oscilar. Tem gente que vai acreditar na justiça restaurativa, tem gente que não vai acreditar. Mas se a gente fixar aquilo ali como uma metodologia que é escolhida como uma lei, aquilo ali ela tende a se perpetuar com o tempo. Eu não consigo estimar hoje. Como eu saio do CAOP, eu não consigo estimar hoje qual foi ou quem é que implementa ou que operacionaliza, hoje, a justiça restaurativa. Mas as leis existem. Então, o fato de existir lei é uma garantia de que isso pode ser buscado a qualquer momento. O promotor pode ir lá e pode buscar. Eu sei que várias leis foram implementadas em vários municípios da Paraíba. Então, resta a iniciativa de cada município através, se for o caso do Ministério Público impulsionando ou não, é constituir os seus núcleos a partir do entendimento, porque também esse entendimento é difícil da pessoa entender que aquilo ali é o melhor e, também, deixar a inércia, porque a dificuldade é natural de você promover esses círculos. Você tem que realmente ir atrás, buscar, capacitar e formar. E essa formação tem que ser permanente. E, você tem que encontrar profissionais também que sejam sensíveis. Não é fácil encontrar profissionais sensíveis a essa formação. Mas eu acho que uma das grandes dificuldades é esse, é o entendimento mesmo, o interesse, a busca por deixar a inércia, porque de certa forma é um trabalho a mais.

> Você vai ter que formar pessoas, você vai ter que instituir esses grupos, você vai ter que fazer outros grupos de diálogo, você vai ter que promover sentar para conversar. Isso é dificultoso, isso é trabalhoso. Então, como de certa forma o serviço público tem muito esse viagem da inércia, eu não sei até que ponto as prefeituras, efetivamente, buscaram essas pessoas. A gente na época montou até um grupo que poderia ser buscado pelas prefeituras para fazer essas formações. Eu não sei se as prefeituras entraram em contato com esse grupo. Mas na época a gente tinha, inclusive até valores de orçamento e tudo mais que as meninas deram para a contratação já daquela equipe que iria formar nas escolas os profissionais que fariam parte do núcleo de instituição restaurativa em cada município. Eu não sei como é que foi essa busca pelas prefeituras.

A interconexão entre história, memória, passado e presente é uma das associações feitas por Le Goff (2013) que despontam nesse quadro testemunhado, porém o autor evidencia que não deve decorrer confusão ou ceticismo, na medida em que o passado não pode ser observado de forma estática e apartada do presente, mas em constante diálogo. Com isso, é legítimo, nesse contexto, evocar eventos passados. Juliana Couto afirma "eu não consigo estimar hoje", não significando meramente desconhecimento da situação atual das políticas públicas implantadas. Assim, é revelado, e reforçado, que a compreensão do passado é influenciada por perspectivas do presente, pois a forma como entendemos eventos históricos, ditos do passado, ocorrem a partir de circunstâncias, interesses e preocupações contemporâneas.

Porém, observa-se que não só há uma tentativa de influência do presente sobre a compreensão do passado, mas também há de lembrar a situação do passado para que possa influenciar o presente, quando se destaca a seguinte fala de Juliana Couto: "o fato de existir lei é uma garantia de que isso pode ser buscado a qualquer momento". Ou seja, talvez seja esse um outro grande mérito do Projeto, somando-se a afirmativa de Ana Raquel sobre dar conhecimento sobre a temática.

A concretude de leis nesse contexto das memórias facilita a ligação desses dois tempos, passado/presente, a partir da ideia de progressão ao longo do tempo, de continuidade, mostrando como eventos passados moldam situações presentes. Nesse sentido, Le Goff (2013, p. 202-203) diz: "se a ligação ao passado pode admitir novidades e transformações, na maior parte dos casos o sentido de evolução é apercebido como decadência ou declínio. A inovação pode aparecer em uma sociedade sob a forma de um regresso ao passado: é a ideia-força das 'renascenças'".

Depois de tudo que foi dito, apresentado, explanado e argumentado, o que mais consola Juliana Couto, considerando todo o seu trabalho e de colegas que foi empreendido, é o fato de que "mas as leis existem", assim, talvez, "o promotor pode ir lá e buscar", porém, "uma das grandes dificuldades é esse, é o entendimento mesmo, o interesse, a busca por deixar a inércia, porque de certa forma é um trabalho a mais", pois "você vai ter que formar pessoas, você vai ter que instituir esses grupos, você vai ter que fazer outros grupos de diálogo, você vai ter que

promover sentar para conversar. Isso é dificultoso, isso é trabalhoso". Assim, ela tem consciência da dificuldade dos municípios que mesmo tendo aderido à lei do Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar, permanecem carentes de saírem da inércia, na medida que é necessário todo um trabalho para efetivar a política pública. Entretanto, há uma esperança, a própria lei, que se mostra como mecanismo de implantação para ser acionado.

De tudo que foi dito, é precioso sublinhar que na disputa da veracidade na narrativa histórica, em certos contextos, a exatidão factual do colaborador pode ser menos valiosa do que o que é lembrado e eleito para ser eternizado na história de sua vida. Assim, embora se reconheça a possibilidade do acontecimento de erros e lapsos, por parte dos recordadores, contudo, essa preocupação não é tomada como de importância significativa. Com isso, essa pesquisa corrobora com a implicação de que a precisão dos detalhes não trata-se de seu foco principal, em especial considerando as omissões e distorções da história oficial (Bosi, 2023).

Desse modo, os erros humanos são relativamente aceitos junto às narrativas pessoais, na medida em que se faz um contraste com as frequentes manipulações impostas por narrativas históricas institucionais, bem como o interesse direciona-se para aquilo que é apontado para ser preservado. Portanto, valorizou-se o processo de seleção e interpretação dos eventos passados, assinalando que o que foi lembrado e perpetuado é significativo e merecedor de atenção.

A linha trabalhada por essa pesquisa acosta-se ao entendimento da complexidade atribuída à narrativa, de modo que se reconhece a verdade não como uma entidade absoluta, mas sim que o que é lembrado e mostrado pode ser tão poderoso quanto, ou até mesmo mais, que a precisão factual. Com isso, a história oficial é questionada em sua autoridade a partir das lentes do prestígio da perspectiva individual na reconstrução da compreensão sobre o passado.

## 4.2 A rememoração das práticas restaurativas no ambiente escolar e seu complemento com a Educação em Direitos Humanos

A interação entre a Educação em Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa não é somente uma possibilidade, mas também um imperativo quando se realiza o recorte a partir de práticas inseridas no ambiente escolar. As políticas públicas e os fundamentos teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos são amplos o bastante para englobar novas metodologias e práticas, enquanto as práticas restaurativas, como são os círculos de construção de paz, são uma realidade que ganha cada vez mais espaço, observando-se nesta pesquisa as

memórias do Projeto “Na Escola, com Respeito”, que muito contribuíram para a expansão de práticas educativas voltadas para os Direitos Humanos em municípios no estado da Paraíba.

Com isso, visando desvendar a trajetória local deste Projeto em suas lutas e conquistas, a fim de incentivar reflexões a partir da Educação em Direitos Humanos e inspirar para um futuro mais próximo de uma cultura de direitos humanos, as próximas linhas desse estudo aventam a rememoração de práticas restaurativas no ambiente escolar em episódios de formação e políticas públicas em conexão com a discussão e proposta teórico-metodológica da Educação em Direitos Humanos.

### 4.2.1 Conexões entre a Justiça Restaurativa na Educação e a Educação em Direitos Humanos

Aproximações entre a Educação em Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa não são inéditas, como é possível perceber nas palavras de Medeiros, Silva Neto e Lima (2016, p. 104-105), ao falarem sobre integrações no seio da socioeducação, reconhecem a interação entre esses campos, afirmando que permitem promover a reunião de interlocuções entre valores e a construção dialógica da dignidade, na medida em que:

> Enquanto expressão de EDH [Educação em Direitos Humanos], a Justiça Restaurativa tem apresentado sensíveis resultados positivos na Justiça Juvenil e no Atendimento Socioeducativo, notadamente na aplicação e execução de medidas socioeducativas, dada a abertura que estes sistemas possuem à introdução de processos favorecedores da educação para relacionamentos saudáveis, para interações sociais pautadas no princípio do diálogo e para formas de comunicação não violentas.

Assim, a Educação em Direitos Humanos e a realização da Justiça Restaurativa podem ser encontradas associadas, especialmente visando a abertura que o sistema socioeducativo concede, assim como pela busca de alguns objetivos comuns a serem alcançados visando à cidadania e direitos humanos dos jovens.

Ainda nesse sentido, Medeiros, Silva Neto e Lima (2016, p. 109-110) explicitam o potencial pedagógico junto aos direitos humanos que a Justiça Restaurativa tem e defendem:

> Tem-se que no curso do atendimento socioeducativo encontra-se o propósito de transformação da socioeducação em uma oportunidade de educação em direitos humanos, mediante a construção de espaços comunicacionais dialógicos e não violentos que favoreçam encontros inter-humanos pautados no respeito à dignidade de todos os participantes, sejam eles voltados para o tratamento de conflitos, sejam para o simples diálogo destinado ao enriquecimento e crescimento pessoal dos envolvidos, ou outros desideratos. No Brasil, a maioria das unidades do Sistema de Atendimento Socioeducativo, ainda está fortemente marcada pelo caráter correcional

> e disciplinar, que mais aproxima a socioeducação do sistema prisional do que de um sistema especial voltado à educação para o favorecimento e fortalecimento de interações sociais saudáveis com potencial de prevenir a reincidência juvenil em atos infracionais. Contudo, ainda que contra-hegemonicamente, as práticas restaurativas se constituam experiências que vêm sendo construídas em alguns contextos localizados. Estas novas formas de agir podem funcionar, no âmbito do sistema, como interessantes *inputs* capazes de trazer novas perspectivas e horizontes inovadores a um universo cerrado em um paradigma de disciplinamento e correção moral dos indivíduos adotam comportamentos vistos como socialmente desviantes ou divergentes que, portanto, destoam das expectativas sociais generalizadas. Há uma certeza entre aqueles que estudam e se engajam na implementação da Justiça Restaurativa com foco na paz: trata-se de uma experiência pedagógica em Direitos Humanos e transformadora e afirmadora da natureza democrática do encontro interdisciplinar e interinstitucional. É possível vislumbrar e promover o horizonte do desenvolvimento juvenil e dos seus pares.

Assim, nota-se o quão propícia é a socioeducação para a integração entre Educação em Direitos Humanos e práticas de Justiça Restaurativa no Brasil.

Tal confluência pode ser identificada também quando há uma aplicação conjunta desses campos no ambiente escolar, desde que certas perspectivas sejam mantidas, como: transformação do ambiente escolar; construção de ambientes comunicativos dialógicos e específicos; prevenção de comportamentos infracionais; abordagem não disciplinar e não punitiva; e, experiência pedagógica em direitos humanos. Nesse sentido, entende-se que a Justiça Restaurativa quando aplicada no ambiente escolar pode ser uma ferramenta poderosa para promover os direitos humanos, auxiliando na transformação da cultura institucional.

Nesse sentido, é importante definir sentidos nesta discussão para chegar à Educação em Direitos Humanos sem que essa seja colocada em segundo plano. Assim, Silva, Nader e Dias (2007, p. 34) definem que:

> A Educação em Direitos Humanos é um processo permanente que, enquanto tal, não tem formatos pré-estabelecidos. Não se ensinam Direitos Humanos, como conteúdos prontos e acabados, antes, criam-se condições para a sua conquista, mediante a socialização cultural de sujeitos para os Direitos Humanos. A Educação para os Direitos Humanos é um horizonte de expectativas – a dignidade a ser plena –, uma utopia, que se constrói no presente, no cotidiano do ser, de forma permanente e constante, por múltiplas ações de múltiplos agentes. Desse modo, ela se configura como um conjunto de processos instituintes de uma mudança de mentalidade, de uma mudança cultural, cujos esforços podem e devem levar a novas institucionalidades educacionais.

Percebe-se que, os processos de Educação em Direitos Humanos não possuem um ponto final ou conclusão definitiva, estando abertos a diálogos com os diversos conteúdos e metodologias, pois não há formatos fixos ou pré-determinados, na medida em que não se trata somente de transmitir conhecimentos acabados, enfatizando-se, assim, o direcionamento para a internalização de valores e princípios de direitos humanos. Ademais, há o aspecto da

socialização, destacando-se a importância em incorporar práticas sociais, contribuindo para que comportamentos compatíveis com os direitos humanos tornem-se integrantes da identidade.

Com isso, uma utopia é colocada em construção no fazer do presente, no cotidiano, por meio de ações contínuas e variadas, porque o alcance universal destes direitos é um ideal, mas que tem que ser procurado constantemente, mesmo que sua realização completa pareça distante. Assim, diante da complexidade encontra-se também uma abrangência capaz de incorporar dinâmicas compatíveis com transformação social que visem promover seus mesmos valores, atitudes, princípios e comportamentos.

Conforme Benevides (2007, p. 348) "qualquer programa de direitos humanos na escola será impossível se não estiver associado a práticas democráticas". Ademais, Carvalho (2009, p.70) complementa chamando a atenção no sentido de que "a Educação em direitos humanos é uma prática mobilizatória [...]". Portanto, esses dois fundamentos não podem ser esquecidos ao colocar essa proposta teórico-metodológica em prática, ainda que expressada pela Justiça Restaurativa.

Desse modo, preocupações são assumidas ao combinar a Educação em Direitos Humanos com outros campos teóricos-metodológicos, sendo expressado o seguinte receio na visão de Candau (p. 289):

> Em relação à polissemia da expressão educação em Direitos Humanos, os pesquisadores afirmaram a importância de não se deixar que esta expressão seja substituída por outras consideradas mais fáceis de serem assumidas por um público amplo, como educação cívica ou educação democrática, ou que restrinjam a educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político. Por outro lado, afirmaram, hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se "alargando" tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o transito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio-ambiente, etc., até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta. Tendo-se presente esta realidade, corre-se o risco de englobar tantas dimensões, que a educação em Direitos Humanos perca especificidade, tornando difícil uma visão mais articulada e confluente, terminando por se reduzir a um grande "chapéu" sob o qual podem ser colocadas temas muito variados, com os mais diversos enfoques.

Explicitam-se duas preocupações que são postas como nodais: embora se admita uma multiplicidade de leituras deve-se ficar atento para que não ocorram riscos de substituição ou restrição, e há ainda uma ampliação no conceito, porém a coerência deve ser mantida, de modo que não se corra o risco de perder sua especificidade.

Assim, o cuidado principal a ser tomado ocorre quanto ao desafio de criar articulações e confluências, sugerindo-se a importância de manter um equilíbrio entre amplitude e especificidade da Educação em Direitos Humanos. Portanto, mesmo que diversas perspectivas

e abordagens sejam dialogadas, é necessário prevenir-se para que não ocorram captações inadequadas, que escondam o caráter político de abrangência dos direitos humanos, e ainda que ao longo do tempo a Educação em Direitos Humanos tenha atingido uma ampla gama de temas e questões, é premente manter uma articulação convergente sobre seu verdadeiro significado.

Zenaide (2014, p. 38) nos lembra como a perspectiva política da Educação em Direitos Humanos está combinada com um certo contexto e quais suas principais bandeiras em linhas gerais:

> A Educação em Direitos Humanos no contexto de redemocratização, iniciando-se na década de setenta e ampliando na década de oitenta, do século passado, começa com diferentes objetivos, tais como: afetar a "naturalidade" e "normalidade" das violações trazidas pelos processos de colonização e ditaduras; ter uma intervenção sistemática na formação de valores e hábitos promotores da dignidade e das liberdades fundamentais; fortalecer as estratégias dos movimentos sociais e a dimensão axiológica da ação transformadora; promover o pluralismo político, fortalecer o regime democrático e o respeito aos direitos humanos; erradicar e transformar o autoritarismo institucional; educar a sociedade e os agentes públicos para a relação entre direitos humanos e democracia; combater todas as formas de violações e discriminações; promover o direito à memória e à verdade para que violência e tortura nunca mais aconteçam.

Seja em maior ou menor medida, focando em uns ou em outros objetivos com maior foco, trabalhar com Educação em Direitos Humanos encontra-se ainda em sintonia com essas mesmas lutas, pois elas não deixam de ser uma realidade a ser alcançada. Entretanto, em contextos com o das práticas no ambiente escolar esses diferentes objetivos podem aparecer a partir de uma visão mais macro de Educação em Direitos Humanos, como defendido por Maia (2007, p. 99):

> A Educação em Direitos Humanos é, simultaneamente meio e fim. É processo de disseminação de informação para a construção de uma cultura que pretende ser universal, em que as atitudes fortalecem o respeito à dignidade da pessoa humana, promovendo compreensão, tolerância e igualdade de todos e todas.

Essa visão aberta e resumida de Educação em Direitos Humanos pode levar a entender-se que o trabalho de articulação de campos pode ser fácil desde que respeite certos parâmetros e persiga certos valores. No entanto, é necessário aprofundar e delimitar melhor esse termo para que sua incidência não seja banalizada. Carbonari (2009, p. 141) é elucidativo ao defender que:

> Educar em direitos humanos é humanizar-se e pretender humanizar as pessoas e as relações. Isso porque os processos de educação em direitos humanos tomam a cada humano a partir de dentro e por dentro, em relação com os outros. Ora, educar em direitos humanos é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos, mais do que um evento,

> é um processo de formação permanente; de afirmação dos seres humanos como seres de dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade). Esse é o sentido profundo da educação em direitos humanos.

O processo que a Educação em Direitos Humanos toma como prioridade é uma tarefa difícil, mas acredita-se que seja possível. Contudo, a pergunta que fica é: como realizar a Educação em Direitos Humanos? A primeira coisa a ser reconhecida é que estamos diante de um processo de formação e que há a necessidade de adotar metodologias sensíveis às experiências e perspectivas de cada pessoa envolvida. Em seguida, deve-se observar a relação com o outro, de modo que esta esteja baseada no respeito mútuo e na igualdade, incentivando o diálogo, a cooperação e a empatia.

A partir dessas compreensões anteriores, a construção da cultura de Direitos Humanos torna-se um fim, exigindo que as metodologias utilizadas estejam comprometidas em promover reflexão crítica e transformar atitudes e comportamentos. Assim, as metodologias são vistas como meios para alcançar os objetivos da Educação em Direitos Humanos.

Sobre promover processos de educação em Direitos Humanos, Candau (2008, p. 291) indica que:

> As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade. Sendo assim, a primeira pergunta que temos de nos fazer é se as estratégias pedagógicas que privilegiamos estão favorecendo caminhar nesta direção e quais são os aspectos que consideramos mais em sintonia com esta orientação e aqueles onde se situam os maiores desafios.

Na medida em que estratégias pedagógicas são meios para atingir objetivos, as metodologias a serem adotadas considerando a Educação em Direitos Humanos, fazem com seja preciso selecionar e aplicar cada um de acordo com seus objetivos e princípios. Há necessidade de coerência com a concepção de Direitos Humanos e Educação, pois não é porque se está imerso nesse contexto que os sentidos estejam alinhados com os da Educação em Direitos Humanos, o que leva ao questionamento sobre se as estratégias metodológicas estão contribuindo para o mesmo alcance.

Aprofundando as questões do como desenvolver essas estratégias e suas soluções através de metodologias, Candau (2008. p. 292-293) acrescenta que:

> É importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada. O ver refere-se a análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalhado utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc. A sistematização supõe a construção coletiva, que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o com- prometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida, no contexto em que se atua, constitui a etapa final do processo. Em todo este recorrido o papel do dinamizador/a é fundamental. A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelos próprios participantes, através de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação.

Assim, independentemente de qualquer meio, abordagem ou metodologia, alguns sentidos devem estar presentes para que possa haver o reconhecimento de que se está diante de uma prática comprometida com a efetivação da Educação em Direitos Humanos.

Assim, é somente fundamentado nesse processo que a Justiça Restaurativa, ou qualquer outro campo teórico, se pode dizer em aproximação com a Educação em Direitos Humanos, na medida em que não é automática essa correlação e há carência de conhecimentos que são no mínimo duplamente complexos. As práticas restaurativas por si só não são garantias de que há um direcionamento específico para a consecução dos objetivos da Educação em Direitos Humanos, especialmente quando considerado o contexto de aplicação no ambiente escolar, tendo em vista os parâmetros indicados por Candau (2008).

Ademais, a justiça Restaurativa e suas práticas quando colocados a serviço da área da educação não podem ser confundidas com Educação em Direitos Humanos, não só porque não são a mesma coisa, ainda que possam estar em complemento, mas porque a Educação em Direitos Humanos oferece seus próprios fundamentos, mas podendo se utilizar de metodologias como as do círculo de diálogo de construção de paz, na medida em que sua prática no ambiente escolar é transversalizada no currículo, nos conteúdos e comportamentos.

Em sinergia com essas digressões, é necessário abordar os círculos de diálogo de construção de construção de paz de forma mais pontual, na medida em que essa é a principal prática relacionada a Justiça Restaurativa que foi promovido pelo Projeto “Na Escola, com Respeito”.

Ferrenato e Pizzi (2018, p. 48) elucidam que:

> Os Círculos de Construção de Paz são uma ferramenta poderosa para contribuir com os cuidados e a proteção à infância e à juventude, seja com professores, seja com famílias, em situações conflitivas ou no fortalecimento de vínculos, no Ministério Público ou em escolas públicas. A necessidade é a mesma, estabelecer condições para uma fala segura, cheia de empatia, atravessada por valores humanos e direcionada para a construção de um futuro justo e solidário.

Nesse sentido, uma integração entre Educação em Direitos Humanos e a utilização dos círculos de construção de paz como ferramentas no ambiente escolar mostra-se valioso, de modo que há uma potencialização em via de mão dupla, a partir do diálogo e empatia; fortalecimento de vínculos; resolução de conflitos de forma construtiva; promoção de valores e solidariedade; e, prevenção de violências e abusos. Com isso, os círculos oferecem espaços que concedem práticas holísticas e participativas para promover os direitos humanos na educação, auxiliando na criação de comunidades escolares mais seguras e inclusivas.

Nesse sentido, Pelizzolli (2014, p. 142-143) ilumina essa potência:

> Os círculos, como ápice dos modelos de práticas restaurativas, têm potencial mágico de chegar ao centro de equilíbrio do dar e receber, das trocas sociais, mostrando-se como um espaço transparente em que se dá a Abertura, o resgate da Pertença, a Participação, e a Responsabilização, sinônimos todos de *inclusão*. O círculo é também uma forma de *dar nascimento social* a pessoas que parecem não ter existência propriamente (e assim direitos e deveres), ou àqueles que foram afetados na identidade social de suas existências. O movente fundamental para tal escopo se chama *diálogo*.

Nesse sentida, é possível verificar como os círculos são terrenos férteis para que a Educação em Direitos Humanos possa florescer, pois os horizontes do empoderamento, construção de sujeitos de direito e resgate das memórias se entrelaçam, tornando-se formas de promoção dos direitos humanos que ocorrem em meio às trocas autênticas e restauradoras. Nos círculos, a horizontalidade prepondera. Cada envolvido, independentemente de sua situação ou status, é convocado a exprimir livremente suas ideias, sentimentos e experiências. Há uma valorização da escuta ativa e do diálogo respeitoso, de modo que se crie um ambiente favorável para o empoderamento individual e coletivo.

Ao se experimentarem acolhidos e seguros para se expressarem, os envolvidos ampliam sua autonomia e autoconfiança, de modo que se reconheçam como sujeitos de direitos, em sua aptidão de agir e transformar a realidade ao seu redor. Assim, essa consciência crítica é basilar para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Portanto, os círculos não se restringem a um simples debate, pois são espaços de ação e transformação, onde os envolvidos assumem a responsabilidade por seus próprios direitos e deveres. Com isso, especialmente ao se engajarem na reflexão crítica sobre conjunturas de violação de direitos, os envolvidos

desenvolvem a capacidade de perceber mecanismos de opressão e podem lutar por mudanças. Essa consciência cidadã é central para a construção de uma cultura de direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos nos convoca a lembrar, refletir e aprender com o passado, reconhecendo os erros e as violações de direitos que assinalaram a história da humanidade. Nos círculos, a questão da memória e reconciliação ganha um significado ainda mais intenso. Por meio da escuta atenta e da partilha de histórias, os envolvidos podem cuidar de feridas, fortalecer laços comunitários e erigir um futuro mais justo e pacífico. Assim, os círculos, como instrumentos poderosos da Educação em Direitos Humanos, proporcionam um terreno fecundo para o cultivo de uma cultura de direitos humanos.

Aprofundando nas oportunidades que os círculos oferecem, Boyes e Pranis (2011, p. 16) sustentam que:

> O círculo de construção de paz é, acima de tudo, um lugar para criar relacionamentos. É um espaço em que os participantes podem se conectar uns com os outros. Essa conectividade inclui não só a ligação com o facilitador ou a pessoa que trabalha com o jovem (professor, conselheiro, etc.), mas também com os outros participantes. O círculo pode ajudar a fortalecer a família, dando a seus membros a chance de reconhecer seus próprios recursos. Também pode ajudar a redirecionar uma cultura de jovens para uma direção positiva, criando a oportunidade dos jovens serem uma fonte de apoio e sabedoria um para com o outro. O círculo de construção de paz é um lugar para se adquirir habilidades e hábitos para formar relacionamentos saudáveis, não só dentro do círculo, mas também fora dele.

Assim, a experiência do participante dos círculos, por mais diversificada que seja, apresenta um lugar comum que coloca os relacionamentos, a convivência e demais laços na centralidade da vida e do cotidiano, visando sanar os ruídos que naturalmente consomem e desgastam vínculos. É uma oportunidade de chegar a humanização, pois nesses espaços ocorre um confronto controlado e que tem na voz de cada indivíduo a ferramenta necessária para exigir direitos e assumir responsabilidades, havendo, assim, ainda, um resgate da autonomia.

Pelizzolli (2014, p. 149, grifos do autor) explora a mística por trás e pela frente que esses espaços são capazes de canalizar:

> A magia ou força do Círculo encontra-se já antes mesmo de seu acontecimento. Encontra-se latente na vontade das pessoas de se entenderem com as outras, de terem voz, espaço, serem respeitadas, ou mesmo de pedir responsabilidade como elã de justiça a algum malfeito. A intenção inter-humana, de reparar, de sanar a dor que se apresenta como mágoa, ressentimento, vergonha, ferimentos emocionais envolvendo tristeza, raiva, medo e similares, é a mais forte disposição para que um diálogo e uma restauração ocorram. Depois, é necessário contar com o bom veículo de um facilitador, de um mediador, o qual facilita a tessitura de um pequeno sistema – comunidade, pessoas que se reúnem, famílias, grupo – ou rede que tende à reparação e cura de rupturas sofridas em suas tramas. Se a força da intenção de base dos envolvidos for grande, apresentasse então a capacidade de romper com as barreiras

> do medo/raiva que fecham o encontro, bem como romper com a vergonha ou a culpa, que também podem bloquear; ou romper com a indiferença, ou romper, ainda, com o tempo utilitário, o autocratismo judicial, o frio mecanismo kafkiano que atropela as comunidades, as vítimas e mesmo os ofensores. Neste sentido, o chamado *pré-círculo* é um espaço propedêutico que já acessa as possibilidades dos envolvidos, no sentido da primeira abertura e estabelecimento de *confianças* entre o mediador e as partes em separado. O encontro de diálogo, ou restaurativo, mostra sua importância quando se percebe que mesmo que não haja um acordo fechado, ou fiquem ainda pontos de divergência em aberto, ou mesmo ainda restem dores ou algo do "fazer justiça" na percepção de algum dos envolvidos, tal momento traz possibilidades latentes e mesmo sementes futuras de uma nova visão pedagógica para resolver conflitos. Por vezes, há sujeitos que de fato ainda não estão preparados para isto, devido a vários fatores: psicossociais, interesses econômicos, fixação no ego e no poder, perda de senso social e outros. Por vezes, são necessárias novas rodadas de diálogos para que o processo alcance algum grau maior de adequação e funcionamento. O círculo é, além do mais, um momento/espaço altamente pedagógico e que brota do seio dos saberes e desejos dos envolvidos, bem como queria Paulo Freire com seus círculos educativos, de conscientização e educação política.

A leitura da força dos círculos feita pelo autor demonstra a sensibilidade que essa metodologia agencia, de modo que sua possível associação com a Educação em Direitos Humanos liga-se especialmente com o aspecto do empoderamento.

É enfatizado a importância que possui as pessoas se entenderem e essa possibilidade é estimulada, na medida em que a voz é tomada em um espaço de respeito, permitindo que os envolvidos se entendam e reivindiquem seus direitos, inclusive para além de uma perspectiva somente jurídica, facilitando a dignidade para todos. A restauração visará o afastamento das dores e ressentimentos, porque incentiva a responsabilidade, cura e reconciliação, o que promove a humanização tanto dos que perdoam como de quem é perdoado, caso a situação que tenha dado origem ao círculo seja um conflito. Outro aspecto importante é a figura do facilitador ou facilitadores, que prestam ajuda crucial na tessitura das práticas, pois irão reforçar o papel do diálogo para resolver diferenças e promover compreensão mútua (Pelizzolli, 2014).

Há nos círculos um contexto em que os envolvidos devem ser preparados e conscientizados para a utilização da confiança. Os relacionamentos e laços são baseados em confiança, que em algum momento pode ter sido quebrada, seja por uma pessoa conhecida ou desconhecida previamente. Esse processo para a Educação em Direitos Humanos é fundamental para que os indivíduos possam tomar decisões informadas e agirem de forma responsiva. Assim, revela-se o espaço do círculo como momento altamente pedagógico, o que sugere essa metodologia como direcionada para a construção de espaços de aprendizado e crescimento, que em sintonia com a Educação em Direitos Humanos reforça sua dimensão de continuidade e formação cotidiana para a promoção de valores na preservação dos Direitos Humanos.

A fim de exemplificar a dinâmica de um círculo de valores, sendo considerado esse um processo circular que incentiva o diálogo sem que haja um conflito real posto, Boyes e Pranis

(2011, p. 55) sugerem que a seguinte situação seja colocada para os participantes como parte da atividade principal:

> Imagine que você tenha dois irmãos um pouquinho mais velhos que você e um irmão ou uma irmã de sete anos de idade. Seu avô está velho demais para dirigir e decidiu deixar que você e seus irmãos mais velhos decidam o que fazer com seu carro. Você pode ficar com ele para usá-lo, ou você pode vendê-lo e usar o dinheiro para se mudar para um apartamento melhor, para fazer uma viagem, ou comprar vídeo games novos. Você e seus irmãos mais velhos têm ideias diferentes sobre o que deveria ser feito. Vocês se reúnem para discutir o assunto e pensar no que fazer. Seu irmão (ou irmã) de sete anos está lá, observando vocês. O que vocês gostariam que esse irmão, ou essa irmã, visse na maneira de agir de vocês nessa situação? Como você gostaria que essa criança de sete anos descrevesse seu comportamento?

O texto conta uma breve história e ao final faz perguntas com a intenção explícita de provocar o diálogo entre os membros de um círculo, acatando suas bases procedimentais. Os assuntos com os quais o texto se relaciona são: a conexão entre responsabilidade e liderança; assumir decisões e a sua influência na vida de outros; e, questões éticas e dinâmicas familiares.

As perguntas originam nos envolvidos neste círculo de valores um confronto que aguça seu senso de responsabilidade na tomada de decisões que afetem membros de sua família a curto e longo prazo, escolhendo entre ficar com um bem ou vendê-lo para investir em desejos ou necessidades, de modo a favorecer diálogo ao assumir encargos nas decisões dos mais velhos a fim de que todos sejam beneficiados.

As respostas para essas perguntas podem gerar debate sobre a influência e o exemplo sopesando o impacto de suas decisões em detrimento da observação do irmão mais novo, pois há um direcionamento para a reflexão sobre como os envolvidos gostariam de ser percebidos, assim, colocando dentro do círculo a explicitação de valores familiares, empatia e o cuidado com pessoas próximas. Portanto, por si só a narrativa e as provocações conseguem pôr em pauta uma situação que tenta discutir comportamentos éticos e morais, de forma a que subliminarmente repousa-se a dúvida: o que é certo a se fazer?

Outro ponto que nesse tipo de círculo se torna lugar comum, independentemente da compreensão sobre o que é certo a se fazer, é o incentivo que há em relação a comunicação e resolução de conflitos, havendo uma valorização do diálogo para que a questão principal seja resolvida, que não é somente o que fazer com o carro, mas sim como os irmão chegarão a um consenso, levando os envolvidos a compreenderem que haverá um debate e negociações. Assim, os envolvidos entenderão que a comunicação eficaz, a escuta ativa e a resolução construtiva dos conflitos são as fórmulas convenientes para transformar situações desafiadoras. O balanceamento para esse entendimento é a empatia e compreensão, de modo que a dinâmica

sugere se colocar no lugar do outro e como a decisão eventualmente será recebida pelo irmão mais novo, algo que não ficará ileso a emoções, reflexões e discussões.

O círculo de diálogo que se formará a partir do exemplo citado permitirá trazer ao ambiente escolar questões éticas, abrangendo uma situação familiar, oportunizando que diferentes opiniões venham à tona a respeito do que fazer com o carro do avô e como deve-se lidar com as decorrências da dinâmica, o que implica em deparar-se com uma diversidade de valores individuais e familiares.

Assim, não há uma resposta correta para as perguntas, pois cada resposta dependerá dos valores em perspectiva postos em diálogo pelos indivíduos. Porém, uma resposta considerada adequada enfatiza a comunicação, o respeito mútuo e a procura por uma solução benéfica inclusive para o irmão mais novo.

Os envolvidos na discussão são colocados para pensar como gostariam de ser vistos na utilização da capacidade de diálogo, entendimento e cooperação, independentemente das opiniões divergentes. Assim, se o irmão mais novo fosse chamado para descrever as atitudes dos outros envolvidos, deseja-se que fosse apontado a maturidade, colaboração e senso de bem-estar coletivo, algo que atende a uma educação voltada para valores éticos e morais.

Por outra via, uma resposta com visão focada na Educação em Direitos Humanos teria como fundamento essencial o respeito aos direitos e perspectivas dos membros familiares encenados em sua integralidade, independentemente de sua idade. Com isso, os irmãos mais velhos poderiam destacar a importância de escutar a opinião também do irmão mais novo acerca do destino do carro de seu avô, pois estaria colocando em prática a necessidade de inclusão e participação ativa, de modo que sejam sobrelevados os valores de igualdade, respeito e inclusão, a fim de que o irmão sendo mais novo não seja um mero espectador de condutas que atingem seu futuro, assim, chegando-se ao âmago da empatia e consideração dos interesses de todos.

Nesse sentido, a contribuição de uma abordagem fundamentada na Educação em Direitos Humanos é de suma importância. Tal educação vai além de fornecer respostas baseadas exclusivamente em valores éticos e morais, como seria o caso de uma educação moral, ou em comportamentos econômicos e de investimentos, característicos de uma educação financeira. A Educação em Direitos Humanos visa promover princípios fundamentais como dignidade, igualdade e fraternidade. Essa abordagem educativa não se limita a ensinar sobre direitos e deveres, mas busca cultivar uma compreensão profunda e um respeito inabalável pelos direitos de todas as pessoas, incentivando o desenvolvimento de cidadãos conscientes e ativos, capazes de reconhecer e combater as injustiças e desigualdades em suas diversas formas.

### 4.2.2 Conexões entre o Projeto “Na Escola, com Respeito” e a Educação em Direitos Humanos

Santos (2019) resgatou rastros do Projeto “Na Escola, com Respeito”, de 2011 a 2018, delineando detalhes dos primeiros passos e parte de seu desenvolvimento enquanto curso de formação, além de fazer considerações levando em conta a formação de professores sob o prisma da Educação em Direitos Humanos. O quadro1 pontua de forma cronológica quando o Projeto eclode e algumas atuações que foram importantes no seu percurso.

**Quadro 1** – Atividades e cursos realizados pelo projeto “Na Escola, com Respeito”

| **Ano** | **Atividades** |
|---|---|
| 2011 | Elaboração do Projeto “Na escola, com respeito”; Fomentação de Expedição de Recomendação Ministerial da Promotoria de Defesa da Educação da Comarca de João Pessoa instruindo sobre as situações de atos inflacionais ou de indisciplina praticado por alunos nas dependências dos estabelecimentos de ensino; e, 1°Audiência Pública sobre indisciplina e Violência escolar com escolas públicas do Bairro do Alto do Mateus, Mandacaru, Bairro dos Novais, Cruz das Armas, Rangel, Varadouro, Ilha do Bispo, Grotão, Bairro das Indústrias, Baixo Roger, Castelo Branco III e Torre. |
| 2012 | Reuniões e audiências com as Escolas Municipal Francisco Ângelo Notare, Escola Municipal Olívio Ribeiro Campos e Escola Estadual Antônia Rangel de Farias com vistas a implantação do Projeto; e, Palestra sobre indisciplina e violência escolar proferida por Dr. Raimundo Silvio – Promotor de justiça e Coordenado do Núcleo de Justiça Restaurativa do Ministério Público do Rio Grande do Norte. |
| 2013 | Designação da Promotora da 2ª Promotoria da Educação, Dra Ana Raquel de Brito Lira Beltão para coordenar o Projeto na escola com respeito; Apresentação do Projeto no Centro Universitário de João Pessoa (Unipê), uma roda de conversa para debater a indisciplina nas escolas públicas paraibanas; Implantação do Projeto na Escola Estadual de Ensino Médio Olivina Olívia- revisão do regimento escolar e organização do grêmio estudantil; Roda de conversa com as Secretarias Estadual de Educação e Municipal de Educação de João Pessoa; Curso de introdução Práticas Restaurativas para os educadores das escolas municipais do pólo VIII e estaduais, profissionais da área de segurança, da rede de proteção de crianças e adolescentes e área jurídica; e, Reuniões nas escolas do pólo VIII com assinatura de termo de compromisso de parceria e participação na implementação das práticas restaurativas. |
| 2014 | Visita a Secretaria de Educação do Estado de são Paulo; Curso de Mediação Escolar em João Pessoa/formação em práticas restaurativas; Capacitação no Colégio da Polícia Militar em João Pessoa sobre Indisciplina e violência escolar no aspecto legal); Apresentação no programa “MPTV” com série de três reportagens sobre a indisciplina e a violência na escola; e, Participação no Curso em Mediação de Conflitos para educadores (MEDIAC) com a participação do Dr. Ladim Promotor de Justiça e coordenador dos Núcleos de Mediação Comunitária do ministério Público do Ceará. |
| 2015 | Curso de Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas nas Escolas de Areia e Caiçara. |
| 2016 | Curso de Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas nas Escolas de Esperança e Mari. |
| 2017 | Curso de Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas nas Escolas de Cabedelo Santa Luzia e Bayeux. |
| 2018 | Curso de Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas nas Escolas de Patos, Itabaiana. |

Fonte: Santos (2019, p. 71).

Os dados apresentados pela autora mostram um percurso cheio de conquistas e inserções do Projeto "Na Escola, com Respeito" em diversos espaços em sua peregrinação, que começa em escolas na cidade de João Pessoa-PB, segue para outros espaços de meios de comunicação e chega a outras cidades. O caminho que é mostrado apresenta os méritos desse Projeto, porém a conferência dos conteúdos é pouco aprofundada, optando por uma visão panorâmica e geral, contentando-se com os temas e títulos abordados em momentos pontuais.

Contudo, Santos (2019, p. 76-77) alcança as seguintes considerações em relação à Educação em Direitos Humanos no contexto de sua pesquisa:

> Embora os dados da pesquisa reconheçam a contribuição das práticas de formação de mediação de conflitos como relevantes para a formação continuada de professores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, a política de formação continuada municipal não tem investido na continuidade dos cursos trazidos pelas instituições parceiras, como observa as avaliações dos educadores. Mesmo com a década da cultura de paz, onde órgãos internacionais de cooperação como a UNESCO tenham fomentado a realização de seminários, cursos e produções sobre a prevenção da violência e a mediação escolar. [...] A mediação de conflitos também tem se constituído uma pratica que vem se apresentando como alternativa potente e viável para desmistificação do que se entende como violência e conflitos escolares, possibilitando a quebra de paradigmas presentes historicamente no entendimento destas questões. Podemos afirmar que é uma prática dinâmica que auxilia na diminuição do potencial de manifestações de violências no cotidiano escolar. É um caminho, a nosso ver, percorrido pela Educação em Direitos Humanos, com vistas ao desenvolvimento do protagonismo e da corresponsabilidade dos sujeitos presentes e atuantes na escola sobre suas ações interativas.

É possível notar que há um destaque para a importância das práticas de mediação de conflitos e Educação em Direitos Humanos na formação continuada de professores, porém defende-se que há uma lacuna entre esse reconhecimento e os investimentos nessa área em âmbito municipal, sendo essa consideração baseada na descontinuidade das ações do Projeto em João Pessoa-PB.

A mediação de conflitos, nessa perspectiva, é vista como uma prática eficaz na desmistificação da violência e conflitos escolares, fazendo com que haja uma quebra de paradigma na compreensão dessa questão. Com isso, a Educação em Direitos Humanos estaria alinhada a essa prática pelo seu reconhecimento como ferramenta para promover um ambiente escolar mais pacífico e inclusivo. Assim, Santos (2019, p. 77-78) defende o seguinte:

> Encerrando a análise, os projetos de formação de educadores para a mediação de conflitos tem se apresentado como uma das formas de se prevenir a violência social e lidar com os conflitos sem transformá-los em violência. O Projeto "Na escola com respeito" vinculado ao Ministério Público Estadual da Paraíba tem constituído numa ação pública de educação em direitos humanos, na medida em que tem promovido ações de prevenção da violência nas escolas, ao mesmo tempo em que tem contribuído para convocar educadores e gestores para inserir a mediação de conflitos na agenda

> da formação continuada e na Promotoria da Educação, oportunizando além da formação, o apoio nos processos de mediação escolar.

Assim, desde essa pesquisa já há uma associação entre as ações do Projeto “Na Escola, com Respeito” e a Educação em Direitos Humanos.

Explicitados alguns resquícios que estão presentes na literatura, 2018 é ano em que começam as reflexões e intuito de forjar conexões entre as ações do Projeto “Na Escola, com Respeito” e a Educação em Direitos Humanos realizadas pela presente pesquisa.

Nesse sentido, Maria do Socorro elucida qual sua perspectiva sobre como um entendimento sobre Direitos Humanos teve incidência na constância do curso de formação realizado pelo Projeto "Na Escola, com Respeito” em sua participação, no ano de 2018, em Patos-PB:

> Assim, não foi assim que a gente estava no projeto estudando a temática dos Direitos Humanos. A gente estava procurando trabalhar com a justiça restaurativa, com os círculos de cultura de paz, com a complementação de tudo isso ai, os círculos de diálogo e essa questão de direitos humanos, ela fica implícita dentro de tudo isso, como a questão dos valores humanos, tudo isso aí, não sei se você já conhece. Tanto que o nome do curso era, curso de mediação de conflitos e práticas restaurativas na escola. Isso aqui é o nome do curso, a capacitação, certo? Aí vai ter aqui, um fluxo de atividades, que a gente faz quando faz o círculo, as pessoas já estão lá, tudo bem direitinho, aí tem lá um paninho lá, que é o tapete, que ele fica com os objetos. Você vai seguir isso aqui, os objetos que ficam no centro, bastão da fala, aí tem a cerimônia de abertura, o check-in, check-out. Tem um aqui um eixo desse grupo que se chama valores compartilhados, então aqui a gente tem uma oportunidade de trabalhar a questão dos valores, os valores humanos, os valores que a gente tem, que a gente quer dependendo do tema, tudo vai depender da temática. Se for um círculo sobre *bullying*, combate ao *bullying* e tal. Esse aqui por exemplo, “que valores você trouxa para esse momento?”. Aí cada um pegava um papelzinho, escrevia nas plaquinhas e colocava no centro, cada um tem a sua metodologia, tem a sua dinâmica, mas está trabalhado de uma forma implícita a questão dos direitos humanos. No decorrer todinho desse curso, tem a questão dos direitos humanos, dos valores humanos, tudo isso. Não é uma coisa assim, que diga: “o tema do círculo é direitos humanos”, não é assim, as questões que a gente trabalha mais são essas assim, de preconceito, discriminação, práticas de *bullying*, problemas de indiferença na escola, alguma coisa assim.

A visão de como questões de direitos humanos e valores de direitos humanos foram abordadas por esse Projeto na perspectiva da professora fornece informações relevantes para perceber como as narrativas sobre Direitos Humanos nos círculos de construção de paz puderam ser reelaboradas, neste caso, por uma das professoras participantes. O aparecimento da questão de forma implícita, a escolha dos temas e valores relacionados são compreendidos como as formas que os Direitos Humanos são colocados em sintonia com o modo como o Projeto alcançou o ensino das práticas restaurativas.

A obtenção desse entendimento, segundo Alberti (2004), ocorre da seguinte forma:

> O trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da contemporaneidade. Um de seus principais alicerces é a narrativa. Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isso significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista.

Assim, é preciso observar que a tangibilidade da resposta na história oral ocorre no momento da entrevista, por meio da descrição do que é lembrado do acontecimento ou vivência que o indivíduo faz, como feito por Maria do Socorro ao relatar como os círculos de construção de paz foram ensinados a ela e ao cruzar essa informação com a sua compreensão sobre direitos humanos. Nesse sentido, fica demonstrado que é por meio da narrativa e da interação com o pesquisador que a experiência da colaboradora é registrada e compartilhada, sendo durante esse processo que as memórias são articuladas de forma sistemática e organizada de acordo com a própria disposição das ideias. Ademais, nesse percurso faz-se notar que não são apenas abordados eventos passados, mas aspectos contemporâneos, havendo não só a possibilidade de compreender o passado, mas também criar releituras e promover diálogos.

Com isso, o papel daquele que gerencia os círculos, neste momento em destaque, as professoras possui também influência na concretização das decisões a serem praticadas, como bem lembra Morgado (2001, p. 30):

> Repensar a presença da temática dos direitos humanos na escola demanda repensar a instituição educacional em seu conjunto, promover trocas e gerar um processo de autocritica e auto-análise. Não é um caminho fácil de ser percorrido. É um processo em construção. Sem dúvida, este caminho se constrói, em grande parte, através da decisão política de professores dispostos a assumir a educação em direitos humanos com compromisso e determinação, elaborando os saberes próprios de sua ação docente, como profissionais e seres humanos.

As interações entre a prática dos círculos e a Educação em Direitos Humanos apresentam-se, por sua vez, como um compromisso a ser assumido para que de fato possa ser concretizado. Aproximações feitas por meio de temas podem facilitar que valores possam vir a ser abordados e discutidos, porém a transversalidade das temáticas dos Direitos Humanos e a fundamentação na Educação em Direitos Humanos demandam esforços para que o incentivo à concretização dessas práticas e dessa metodologia em conjunto sejam algo além da superficialidade, atingindo de fato corações e mentes.

Nesse itinerário, os valores trazidos pelos envolvidos e os questionamentos a serem colocados possuem função crucial, porque conforme Koenig (2007, p. 15):

> A educação em direitos humanos tem muito mais perguntas do que respostas. Isso acontece porque as respostas devem vir das próprias pessoas, que vão se tornar aptas para identificar seus problemas, definir suas necessidades e invocar as normas dos direitos humanos, em torno do que poderão encontrar respostas e formular planos de ação.

Assim, a ênfase nas perguntas com a confabulação entre círculos de construção de paz e a Educação em Direitos Humanos é essencial, pois respostas prontas não atendem a proposta deste último, na medida em que o objetivo não é apenas transmitir conhecimentos sobre direitos humanos, mas também provocar reflexão crítica e engajamento dos alunos na busca de respostas para questões expressivas. Esse fomento no posicionamento das pessoas vincula-se ao empoderamento dos indivíduos, de modo que os envolvidos no círculo sejam incentivados a identificar problemas, definir necessidades e formular soluções coerentes com os valores de direitos humanos. Assim, poderá haver o aproveitamento dos espaços dos círculos para resolver problemas e criar planos de ações a fim de sua aplicação em situações do mundo real.

Portanto, um compromisso firmado entre essas duas áreas tem como pretensão um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades que se direcionam para a natureza participativa, reflexiva e capacitadora da Educação em Direitos Humanos.

Nesse sentido, a promoção de trocas e as respostas virem dos próprios envolvidos são fenômenos encontrados nas formações voltadas aos círculos de construção de paz feitas pelo Projeto “Na Escola, com Respeito”. De acordo com Rosangela Marinho as práticas ensinadas tinham a seguinte sistematização:

> Durante a formação, todas as atividades dos círculos, todas as etapas, é trabalhado os valores. Inicialmente, eu lembro que a cada pessoa é pedido dizer um valor que para ele é importante. Então, vou resgatar em você “qual o seu valor?”, “O que é que você bota nessa mesa de importância de valor?”. Então é compartilhado, valores. Não é eu que vou chegar e vou impor para você um valor. Não. Eu escuto o seu valor. Então, ali é posto. É a partilha de valores. Então, assim, é uma coisa muito importante isso, porque, lá no círculo, uma das coisas importantes que eles vão dizer é justamente assim: “Qual o valor que você está trazendo para a gente hoje?”. Então, a gente tem a partilha dos valores. Não é só eu dizer a você o que é um valor, qual é a minha concepção de valor. Mas eu partilhar com você e você partilha comigo. E nessa amplitude que tudo foi discutido e em todos os encontros esses valores, eles estão presentes. Os valores que você trouxe, o valor que cada um traz, ele precisa estar junto. Então, é uma coisa muito importante.

Nessas palavras, percebe-se a consideração pela diversidade no diálogo, fazendo com que haja o reconhecimento e respeito dos valores individuais. Assim, ao invés de impor valores, houve apreço pela troca e partilha, indo na mesma direção da Educação em Direitos Humanos por enfatizar o alinhamento das diferentes experiências, crenças e valores de forma

democrática. Ademais, a participação e o empoderamento estão presentes nessa narrativa, pois há uma contribuição para a discussão no momento em que ocorrem as partilhas de valores, corroborando na capacitação dos envolvidos para participarem ativamente na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Com isso, é possível observar na descrição das práticas circulares de diálogo no ambiente escolar neste curso de formação realizado pelo Projeto a demonstração de uma abordagem educacional em consonância com a valorização da diversidade, diálogo, participação e construção coletiva de valores. Nesse sentido, essa predisposição para a mudança, tomada de iniciativa e movimentação, se conforma com a visão de Educação em Direitos Humanos que Bittar (2007, p. 315) defende como sendo aquela em que a: "Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar".

Falando especialmente sobre sua compreensão da compatibilidade com os valores de direitos humanos presente nos círculos, Rosangela Marinho descreve que:

> Da forma que cada um se posicionou lá, estava compatível. Cada um se posicionava, até porque, assim, não só aqueles valores que trouxeram, mas temas foram trabalhado. Então, a gente dentro dos círculos, você vai trabalhar os valores dentro daqueles círculos, que é a ideia que você vivenciando os círculos no ambiente escolar. A cada grupo que se forma ali, eles vão criar uma relação de respeito e pontos comuns entre eles e que esses pontos vão ser fortalecidos para que você se perceba dentro de sua visão que você não vai ser desrespeitado pela sua cor, pela sua condição religiosa, pela sua prática religiosa, pela sua condição, seja ela de gênero, de cor, de raça, de limitação física. Então, assim, todos os valores ali foram discutidos. A gente passou, acho que foi... não sei se foi... Porque foram vários... foi mais de um mês. Tinha os dias que elas vinham e a gente se reunia. Eu não me lembro agora quantos encontros foram e era um dia todo. Eram dois dias, não me lembro agora. Eu sei que a cada um a gente ia trabalhando essa perspectiva de aceitar o outro. Muitos aspectos relacionados aos direitos humanos foram abordados. Para que cada um, dependa da sua visão ser quebrada. Nem sempre as pessoas que estão ali percebem as coisas inicialmente. Foi uma formação. [...] Na minha percepção tudo foi trabalhado lá, levando em consideração a condição de você se sentir bem. Independentemente de qualquer situação e você entender que você precisa ser respeitado e você precisa respeitar. Foi uma das palestras que teve lá. Foi uma coisa que eu achei muito interessante, que foi discutir pontos assim, "não basta ser tolerante". Foi um local que a tolerância foi discutida de uma forma diferente, foi nessa formação. Tolerância é uma coisa que é quando você não aceita e fica tolerando, mas você tolerar não é a mesma coisa de "eu vou tolerar você". Olha como isso é forte. Eu vi que eles trabalhavam muito isso. Todas as questões religiosas, de gênero, social. Todas as questões, é que não basta tolerar, você tem que respeitar. Porque muitas vezes você tolera, mas tolerar não quer dizer que você está respeitando. Foi um dos valores, uma das coisas que me trouxe muita reflexão. Foi um dos temas abordados em uma palestra. Essa questão de você trabalhar. Mas a questão dessa temática da tolerância. Porque a tolerância não quer dizer, assim, não é um sentimento de tolerar. Não é a mesma coisa de você receber de forma empática. Quando você é empático, você não vai só tolerar. Você vai ser empático e vai entender aquela situação do outro de uma forma humana mesmo. Respeitando o sentimento, acolhendo. Foi algo muito bem trabalhado nessa formação.

A narrativa manifestada por Rosangela Marinho apresenta aspectos voltados para o valor da igualdade e não discriminação, penetrando nas dimensões cultivadas no decorrer da formação em práticas restaurativas no ambiente escolar. Contudo, o ponto central mostrado pela professora em sua compreensão trata-se de sua percepção em relação ao que foi discutido a partir do termo tolerância, permitindo explorar a ideia sob uma perspectiva crítica. Foi apresentada uma distinção entre tolerância e respeito, de modo que tolerar seria suportar mas sem aceitar totalmente, enquanto respeita implica em reconhecer a dignidade e valor do outro.

Tentou-se mudar essa perspectiva de modo a entender a tolerância não só como uma atitude passiva, mas um processo ativo de compreensão e respeito à diversidade, possibilitando aceitar as diferenças de forma genuína. Para isso, a empatia é integrada como aspecto essencial nessa atitude, na direção de se colocar no lugar do outro, entendendo suas experiências e necessidades. Esses significados em reflexão fizeram com que essa experiência fosse extraordinária para Rosangela Marinho, sugerindo que essa discussão foi intimamente considerada, angariando impacto pessoal a fim de perceber, respeitar e valorizar as diferenças.

Essa visão de tolerância presente na percepção de Rosangela Marinho pode colaborar com a nova pedagogia necessária ao estabelecimento da Educação em Direito Humanos, que segundo Carbonari (2009, p. 183) deve constituir-se sob os seguintes pontos:

> a) construção da participação, visto que os processos educativos se dão na presença da alteridade e remetem para a intervenção e a incidência relacionais em graus diversos de complexidade (grupo, movimento, sociedade, Estado, comunidade internacional), o que exige a construção de posturas e posições plurais capazes de escapar tanto da massificação quanto dos esquematismos privatistas e individualistas; b) compreensão dos dissensos e dos conflitos, inerentes à convivência humana, e a construção de mediações adequadas à sua resolução mediante a implementação de acordos, alianças e parcerias – não para suprimi-los ou escamoteá-los, mas para que não redundem em violência; c) abertura para o mundo como compromisso concreto com os contextos nos quais se dão os processos educativos, desenvolvendo a sensibilidade e a capacidade de leitura da realidade e a consequente inserção responsável – os rumores do mundo não serão encarados como ruídos estridentes que dão vazão à indiferença; antes, serão desafios a novas práticas –, o que significa dizer que a educação em direitos humanos forma sujeitos cooperativos com a efetivação de condições históricas para realizar amplamente todos os direitos humanos de todas as pessoas e resistentes (intransigentes) a todas as formas e meios que insistem em inviabilizá-los e violá-los.

Esses postos-chave desnudam a Educação em Direitos Humanos em seu domínio multifacetado, tendo os seguintes aspectos: construção da participação plural e relacional; compreensão dos dissensos e conflitos sociais; e, abertura para o mundo e compromisso com a realidade.

Tais aspectos relacionam-se intrinsecamente com a tolerância, ainda que não explicitamente. A construção de posturas plurais que escapem à massificação e ao individualismo implica em aceitar e respeitar as diferenças de perspectiva, opinião e identidades, aceitando que indivíduos e grupos existam e participem coexistindo pacificamente. Compreender e lidar com os dissensos e dissabores faz com que não sejam suprimidos e ignorados, evitando que os conflitos entrem em vias de fato e ao invés de agir com hostilidade e intolerância, seja concedida a procura por soluções civilizadas e construtivas. Ademais, o desenvolvimento de sensibilidades e capacidades de leitura da realidade oferece uma inserção responsável no mundo e sugere a formação de sujeitos comprometidos com a efetividade dos direitos humanos e resistentes às violações, havendo um incentivo ao acolhimento das diferenças enquanto fonte de enriquecimento mútuo e ação solidária diante de injustiças e desigualdades.

Ainda sobre detalhes teóricos demonstrados pelos Projeto "Na Escola, com Respeito", especialmente explanados até 2018 e bases para políticas públicas posteriormente difundidas, Ana Raquel apresentou seus delineamentos como:

> [...] toda a prática, todos os princípios da justiça restaurativa, e principalmente, é preciso esclarecer aqui, que dentro do tema justiça restaurativa, nós trabalhamos exclusivamente com a metodologia empregada pela americana Kay Pranis. Nós utilizamos os círculos de diálogo, os círculos de construção de paz. Então, na justiça restaurativa, os círculos restaurativos, que são aqueles em que há um conflito já posto, um conflito já pré-existente, e que, em um círculo, são colocados o autor do conflito ou autores, a vítima do conflito ou vítimas, as pessoas interessadas, que são os pais, a comunidade, a escola, em que se vai discutir ou conversar sobre esse conflito, para que o próprio círculo traga propostas de acordos para dirimir os conflitos ou para resolvê-los. Então, esse formato de círculo restaurativo, em que há, como eu disse, já um conflito pré-existente, a gente não trabalhou. Isso por quê? Porque ele exige um conhecimento mais profundo da metodologia, ele exige um conhecimento de uma metodologia técnica de comunicação não violenta, que foi desenvolvida por outro americano chamado Howard Zerh, que está na base também dessa metodologia da justiça restaurativa, e essa área exigiria um estudo mais profundo, um conhecimento mais aprofundado e uma experiência, também, maior. Então, nós não enveredamos por essa área, nós nos fixamos nos círculos de diálogo de construção de paz da Key Pranis, que trabalha preventivamente temas que são importantes para a escola, como o *bullying*, como a questão de todos os preconceitos, o racismo, a homofobia, a questão da mulher, a questão da classe, enfim, todos os aspectos na escola que causam conflito em razão de diferenças. Então, nós focamos nos círculos de Key Pranis.

Ana Raquel finca o direcionamento teórico das formações do curso realizado pelo Projeto "Na Escola, com Respeito", sendo, portanto, círculos de construção de paz os quais eram ensinadas para situações não-conflitivas. É necessário destacar que os círculos de diálogo sublinham seu caráter de imparcialidade, embora prezem pelo empoderamento dos sujeitos que historicamente tiveram seu poder apequenado, roubado.

Em paralelo, o processo de empoderamento da Educação em Direitos Humanos é, segundo Candou (2008, p. 290):

> [...] principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e processos coletivos. O "empoderamento" começa por liberar as possibilidades, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O "empoderamento" tem também uma dimensão coletiva. Trabalhar na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos sócio-culturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

Assim, o horizonte do empoderamento da Educação em Direitos Humanos conecta-se com os círculos não-conflitivos por meio de práticas e abordagens que fomentem a igualdade de poder e capacidade de participação dos envolvidos, mas sem deixar de apoiar aqueles que se encontram em estado de vulnerabilidade dentre os envolvidos, como forma de equidade.

A inclusão e participação ativa de todos os envolvidos devem garantir que tenham espaço e contribuam igualmente nas discussões e decisões. Em relação a conscientização, podem ser explanadas questões sobre poder, privilégios e discriminação, de modo que disparidades sejam evidenciadas e minimizadas. O desenvolvimento de habilidades como liderança, advocacia e negociação é produtivo. A produção de autoestima e autoconfiança pode ser encorajada para que os envolvidos reconheçam e valorizem suas contribuições. Com isso, a criação de redes de apoio e solenidade serão facilitadas a fim de que haja apoio mútuo e colaboração para enfrentamento de desafios comuns, fortalecendo laços comunitários.

Sobre preocupações com as necessidades dos alunos, sua valorização e a função da escola, Juliana Couto entende que:

> [...] a partir do momento que você valora o ser humano, entendendo que é um sujeito que tem demandas, que tem questões e você não despreza, porque quando você expulsa, quando você violenta aquela criança, ela não vai aprender, ela vai se sentir ultrajada, ela vai se sentir humilhada, ela vai se sentir desprestigiada e aquele conflito ele vai continuar. Quando ele voltar para a escola, ele vai voltar com o mesmo conflito. O conflito ele não vai dissipar. Quando você trata o problema, quando você bota as pessoas para conversarem, quando você resolve, aquilo ali passa a ser percebido por aquele estudante, aquele conflito dissipa, aquele professor ele se sente mais entusiasmado, o aluno se sente mais engajado e aí você respeita, respeita o ser humano. O ser humano ele é tido como uma pessoa que tem direitos e deveres, que tem vontades, tem dificuldades. Então, você trata a pessoa como um ser humano. Você não trata como um estudante a mais, como um estudante que errou e que precisa ser punido e depois ele volta e aquelas demandas dele, aquelas demandas ainda existem, elas não vão embora, elas não foram tratadas. Então, você começa a pensar o estudante e o professor como seres humanos, que precisam de demandas e essas demandas são atendidas através das técnicas da justiça restaurativa e os problemas se dissipam. E aí você consegue ganhos em termos de apaziguação da realidade escolar, como também ganhos pessoais para o aluno, que ele vai aprender valores como empatia, ele vai aprender valores como respeitar a dignidade do outro, respeitar outro. As pessoas se

> sentem mais valorizadas. Isso porque o que é a escola? A escola ela visa o preparo para a cidadania. Então, quando você aprende valores, a respeitar, a dialogar, ouvir o outro, a se colocar no lugar do outro, certamente você vai se sentir dali um ser humano muito melhor. Então, a sociedade toda vai ganhar muito com isso, porque vai ser seres humanos valorosos, seres humanos que entendem, que são respeitados e que respeitam outros. Então, o ganho é significativo. Então é por isso que se vê que essas técnicas tradicionais elas não resolvem por quê? Porque elas não solvem os problemas. Elas não constroem seres humanos melhor, elas simplesmente punem o outro e pensam que voltando vai resolver, porque foi punido, porque ficou em casa dois dias de castigo e a gente sabe que isso aí não resolve, não resolve os conflitos.

Mesmo que se considere a existência de desafios, a visão de Juliana Couto demonstra o interesse em transformar a realidade, superar dificuldades e construir um novo paradigma que se assemelha à cultura de direitos humanos que a Educação em Direitos Humanos pretende difundir e efetivar. Nas palavras de Benevides (2018, p. 1) a Educação em Direitos Humanos:

> é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

A convergência entre a narrativa de Juliana Couto e a defesa de Benevides (2018) encontra-se em fortalecer uma abordagem centrada no ser humano, especialmente no ambiente escolar, através da promoção do respeito à dignidade humana e valores de direitos humanos. Lidar com os alunos como seres humanos que têm necessidades e vontades próprias em contraposição a tratá-los simplesmente por seus erros e punições, faz com que sejam tratados com respeito e dignidade, atingindo o intuito da Educação em Direitos Humanos em promover tratamentos que tenham como base empatia, tolerância e solidariedade, permitindo que haja conversa entre professores e alunos, promovendo o diálogo e entendimento mútuo.

Aprofundando sua visão e destacando o vigor da justiça restaurativa, Juliana Couto acredita que:

> Acho que é um caminho sem volta. A justiça restaurativa, ela veio pra ficar e ela vem ganhando não é por moda, mas é porque ela é efetivamente resolutiva. Agora, a gente precisa ter profissionais qualificados pra formar e profissionais qualificados pra aplicar. Isso eu acho que é a grande dificuldade da gente ter realmente, não só pessoas que acreditem, mas que saibam trabalhar bem a metodologia pra que a gente alcance os resultados efetivos. É algo trabalhoso, é algo dificultoso, mas eu acho que esse é o caminho que a gente precisa trilhar. Porque eu acho que a gente não... Por exemplo, antigamente você entendia o que? Que uma criança quando desobedecia os pais, tinha que ser chinelada, palmada, tinha que pegar um cano, era possível pegar uma corda, era possível pegar o que fosse, era possível pra bater numa criança. Entendia isso que ali resolvia. Hoje a gente já verifica que aquilo ali não se resolve. A violência não resolve. Não traz pacificação social. Como é que você resolve a situação de uma

> criança, de um adolescente? É através da conversa, de um trato compassivo, de você realmente buscar outras formas de solucionar os problemas. Que não seja através da violência. A violência só instiga novas violências. É da mesma forma com a escola. A escola falhou. Você vê que a violência nas escolas nada mais é do que uma falência de todo um processo que se teve em relação a essa questão do trato da indisciplina. E hoje a gente sabe que a vinculação à escola acontece muito mais em virtude justamente desse engajamento pelo pertencimento. Se a criança não ser pertencente, obviamente ela não vai querer estar ali naquele ambiente. E ela vai se desengajar, ela vai evadir-se da escola. E a gente só vai conseguir ganhos efetivos na educação do país se a gente conseguir ter pessoas engajadas, interessadas e que queiram estar ali estudando e aprendendo. E isso só vai se conquistar a partir de técnicas mais modernas, que são essas, não as técnicas antigas que fomentam a violência, que estimulam a violência e que tem a violência como fim em si mesma. E a violência não é o fim. Não é, não é. Se você trata uma criança com violência, ela vai lhe revidar com violência, vai revidar a sociedade com violência e essa violência vai se perpetuar. Então, por que é que hoje a gente não admite mais algumas condutas de outrora? Porque hoje percebe-se que a violência em si ela só traz problemas. A sociedade tá como tá, por causa da violência. A violência ela... porque os filhos receberam violências dos pais, os pais crescem e ai replicam a violência que trouxeram dos pais para os seus filhos e ai vai. Porque se forem tratados com dignidade e respeito certamente essas pessoa vão tratar as outras e seus filhos mais a frente, com dignidade e respeitos. E é assim que a gente evolui enquanto sociedade.

Nota-se que Juliana Couto compartilha um olhar de entusiasmo com a utilização da justiça restaurativa, defendendo sua eficácia e necessidade especialmente no ambiente escolar. Ela acredita que essa abordagem veio para ficar e deve ser aplicada de forma contínua. Sob o olhar dela, diferentemente de abordagens inadequadas baseadas em violência e sistemas de punições, essa forma de lidar com conflitos não seria passageira por atender ao critério de auxiliar na construção de um ambiente escolar saudável, pacífico e inclusivo. Embora, haja ciência de que é preciso profissionais qualificados e aptos a difundir, aplicar e desenvolver a metodologia, visando garantir seus resultados. Tais resultados ligam-se a potencializar os alunos a multiplicarem seu interesse em participar, estudar e aprender, na medida em que quebra ciclos de violência. Portanto, nessa perspectiva a Justiça Restaurativa na Educação é elevada como metodologia moderna e eficaz na abordagem de conflitos no ambiente escolar.

Essa perspectiva de Justiça Restaurativa na Educação encontra-se integralmente alinhada com a ótica de Educação em Direitos Humanos como educadora para o desafio, como bem articula Bittar (2007, p. 315) ao apontar que:

> [...] educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar. Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas.

Nesse compasso, ao serem efetivadas práticas de Justiça Restaurativa na Educação, como é o caso dos círculos de diálogo para a construção de paz, é perene observar as Diretrizes

Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que se encontram na Resolução n. 1, de 30 de Maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação brasileiro, que dispõe em seu art. 2°:

> Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.
> § 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.
> § 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Nesse panorama, independentemente de qualquer metodologia em particular, a Educação em Direito Humanos é uma realidade e um dever, cabendo aos sistemas de ensino e suas instituições a sua efetivação.

Assim, os círculos de diálogo de construção de paz são espaços de aplicação da Justiça Restaurativa em ambientes escolares que devem estar atentos aos fundamentos da Educação em Direitos Humanos, pois suas práticas implicam uma metodologia que interfere na organização e modos de comportamento no decorrer do processo educativo. Com isso, a qualificação e os resultados relacionados aos profissionais e estudantes que se vinculam a essas práticas carecem de observar também essas normas e seus fundamentos.

Contudo, é pontual a consideração de Carbonari (2014) ao ensinar que a Educação em Direitos Humanos: “[...] exige convencimento dos agentes educativos para que a pratiquem, seja como exercício dos próprios direitos humanos no ato educativo, seja como aprendizagem para o exercício dos direitos humanos em quaisquer atos".

Nesse panorama, revela-se que as normas, regulamentos e políticas públicas têm sua importância, significado e ajudam na ampliação da aplicação da Educação em Direitos Humanos, porém muito da efetivação dessas políticas encontra-se no fazer cotidiano do ambiente escolar, por iniciativa dos professores e gestores, que de fato são aqueles que concretizam o fazer docente, sem o qual os estudantes ficam carentes de direcionamentos e, consequentemente, em relação aos conflitos surgidos do ambiente escolar, desprotegidos e desassistidos.

### 4.2.3 Rastros do Projeto “Na Escola, com Respeito” entre 2018 e 2022

Seguindo o direcionamento de Veyne (1968, p. 424) citado por Le Goff (2013, p. 136, grifo do autor), ao defender que: “os historiadores, pouco a pouco tomaram consciência de que *tudo era digno de história*: nenhuma tribo, por minúscula que seja, nenhum gesto humano, por insignificante que pareça, é indigno de curiosidade histórica”. Nesse sentido, o autor acentua o poder e a amplitude da história e a seriedade de valorizar cada estilhaço da experiência humana.

Expõe-se, nesse sentido, um olhar histórico atencioso, que vai além dos eventos magnificentes e figuras salientes, atingindo realidades, até então, rotuladas como irrelevantes. Tal percepção desafia a ideia de que somente grandes feitos fazem jus a registro, reconhecendo que cada indivíduo, grupo e ação, por mais modesto que seja, colabora na tessitura da história.

Assim, reconhece-se a dignidade intrínseca a cada gesto humano, independentemente de sua imponência ou superficial insignificância. Esse ponto de vista democratiza a história, conferindo valor a experiências marginalizadas e prestigiando a importância de cada indivíduo na construção do passado. Com isso, a curiosidade emerge enquanto força motriz do pesquisador, impulsionando a procura por perceber as realidades mais distantes. Essa compreensão fertiliza a paixão pelo conhecimento, permitindo desvendar as histórias desaparecidas, colaborando com a voz dos silenciados, a fim de reconstruir o passado. Desse modo, cultiva-se o entusiasmo na busca pelo conhecimento do passado, tentando desvendar as memórias e rastros escondidos, visando compreender as genealogias do presente.

Dessa forma, com o reconhecimento de cada fragmento da história, é possível compreender mais adequadamente o presente e edificar um futuro mais consciente. Incluir minúcias de ações, pensamentos e realidades do passado permitirá detectar padrões, instruir-se com os erros e celebrar as conquistas, forjando um caminho mais resistente para o futuro. Com isso, fortalece-se o objetivo desta pesquisa de aprofundar-se nos rastros presentes nas memórias do Projeto “Na Escola, com Respeito”. Um dos primeiros cenários desse panorama são as atividades programadas para o ano de 2018 na cidade de Patos-PB, que oferecem uma rica fonte de dados.

No quadro 2, é possível observar uma série de informações detalhadas, incluindo as datas e horários pensados para cada atividade, os órgãos e instituições envolvidas na organização e execução das mesmas, os nomes dos palestrantes convidados, assim como os temas gerais abordados em cada sessão. Essa documentação detalhada permite uma apresentação minuciosa das ações realizadas na comunidade local.

**Quadro 2** – Programação final de atividades para Patos-PB/2018

| **Datas** | **Horários** | **Órgãos** | **Palestrantes** | **Temas** |
|---|---|---|---|---|
| 1° dia 02/05/2018 | 08h às 12h | Centro de Estudos Budista do Brasil | João Petry | Prática de meditação e relaxamento |
| | 13h às 17 | UEPB | José Baptista de Mello Neto | Gênero e sexualidade |
| 2° dia 09/05/2018 | 08h às 12h | MPPB | Ana Raquel Brito Lira Beltrão | Teoria dos Círculos de Construção de Paz |
| | 13h às 17 | OAB/SEDEC | Joseane Azevedo | Comunicação Não Violenta |
| 3° dia 16/05/2018 | 08h às 12h | MPPB/OAB/ SEDEC/SEE | Facilitadoras em Mediação de Conflitos | Prática dos Círculos de Construção de Paz |
| | 13h às 17 | MPPB/OAB/ SEDEC/SEE | Facilitadoras em Mediação de Conflitos | Prática dos Círculos de Construção de Paz |
| 4° dia 23/05/2018 | 08h às 12h | MPPB/OAB/ SEDEC/SEE | Facilitadoras em Mediação de Conflitos | Prática dos Círculos de Construção de Paz |
| | 13h às 17 | MPPB/OAB/ SEDEC/SEE | Facilitadoras em Mediação de Conflitos | Simulação de Círculos de Construção de Paz |
| 5° dia 12/06/2018 Obs: Houve greve dos caminhoneiros, prejudicando o cronograma original (conclusão em 30/05/2018). | 08h às 13h | MPPB Ana Raquel e Valuce Alencar | Oficina sobre Círculos de Construção de Paz | Planejamento dos círculos e apresentação dos grupos (teoria e prática) |
| | | MPPB | Valuce Alencar | Orientações sobre a prática da aprendizagem como requisito para a certificação |
| | | Secretaria Municipal de Educação | Representante da Secretaria de Educação | Apresentação da tabulação dos dados coletados através dos questionários |

Fonte: Conforme o Anexo A

Cada área de atuação ou ofício interpretará os rastros de uma determinada forma, porém todos considerando o contexto de sua produção, muitas vezes involuntário, notando que provavelmente não foram produzidos para serem alvo de estudo. Conforme Gagnebin (2021, p. 113):

> O detetive, o arqueólogo e o psicanalista, esses primos menos distantes do que podem parecer à primeira vista, devem decifrar não só o rastro na sua singularidade concreta, mas também tentar adivinhar o processo, muitas vezes violento, de sua produção involuntária. Rigorosamente falando, rastros não são criados como são outros signos culturais e linguísticos, mas sim deixados ou esquecidos.

Assim, cada rastro carrega consigo uma individualidade que exige um olhar atento e astuto para decifrar a mensagem que está impregnada, na medida em que cada marca, cada

vestígio, deposita em si um mundo de informações. Com isso, percebe-se que no quadro 2 há uma arquitetura de palestras e palestrantes, unidos em prol de tratarem sobre temas relacionados às práticas restaurativas, oferecendo recursos teóricos e práticos para subsidiar tais discussões.

Um desses momentos de interação e formação pode ser observado na figura 3, de modo que é apresentado na imagem uma série de pessoas sentadas no chão formando um círculo.

**Figura 3** – Palestra do curso de formação realizado em Patos-PB, em 2018



Fonte: Paraíba (2018b, on-line).

A figura 3 transmite a impressão de que durante as palestras, pelo menos em alguns momentos como esse retratado na imagem, havia uma coadunação entre teoria e prática, de modo que os cursistas foram convidados a se colocarem em situações compatíveis com os círculos, assim, ao mesmo tempo em que eram formadas as apreensões dos conceitos, a metodologia envolveu também comportamentos da turma como instrumentos de aprendizado.

Ademais, é necessário lembrar que diversamente de outros signos produzidos com certa finalidade, os rastros são, em sua maior parte, involuntários. Portanto, são sinais deixados sem a consciência plena do indivíduo que os criou, confessando facetas íntimas e por vezes ocultas.

Tal involuntariedade torna um pouco mais desafiadora a empreitada de interpretá-los, porque solicita a habilidade de inferir e reconstruir episódios a partir de fragmentos imperfeitos. Com isso, faz-se preciso um processo de exercício de perspicácia, meticulosidade e sensibilidade, de modo que se unam para desvendar os enigmas que estão contidos nos rastros do passado.

Ainda, observa-se nas atividades práticas presentes do quadro 2 que foram feitos 4 (quatro) círculos roteirizados para realização por facilitadores no decorrer deste curso de formação, como parte dessa programação apresentada.

No dia 16 de maio de 2018, pela manhã, foi desenvolvido por Ana Raquel Lira Beltrão o círculo intitulado "Felicidade" e, pela tarde, por Tatiene Valentim intitulado "Código de ética do facilitador". É possível observar o roteiro do primeiro círculo no quadro 3 e do segundo círculo no quadro 4.

**Quadro 3 –** Roteiro do círculo "Felicidade"

| **Fluxo de Atividades** | | |
|---|---|---|
| **Data**: 16/05/2018 | **Tipo de Círculo**: Círculo de Diálogo | **Tempo Total do Círculo**: Aprox. 4 horas |
| **Objetos de Centro** (Composição) | Cacto, coração, imagens de pessoas em conexão, árvore com galhos | |
| **Bastão da Fala** (Composição) | Caixa com sementes | |
| **Cerimônia de Abertura** | ***Parábola das sementes da felicidade –*** *caixinha com sementes*.<br>Que semente você plantaria para cultivar a felicidade? *Colocar a semente na peça de centro*. | |
| **Apresentação** | Peça aos participantes que confeccionem crachás indicando os seus nomes e desenhem rostos (emojis) indicando como estão se sentindo agora. Após, todos devem se apresentar e explicar o que a sua carinha (emoji) representa, colocando a peça no centro do círculo | |
| **Explorando valores** | Felicidade: não correr atrás de borboletas, mas cuidar do jardim. | |
| **Valores compartilhados** | Que valores podemos oferecer para esse espaço que estamos compartilhando? *A resposta deve ser escrita em um papel, compartilhada e exposta no centro do círculo* | |
| **Perguntas norteadoras** | Contação de história. Na sua experiência, quais os momentos que você vivenciou de felicidade compartilhada? | |
| | Como resgatar a felicidade da Terra para sermos também felizes? | |
| **Construção de consenso** | Que contribuição você pode dar para tornar a vida mais feliz? | |
| **Cerimônia de encerramento** | Árvore da esperança | |

Fonte: Segundo o Anexo B

**Quadro 4 –** Roteiro do círculo Código de Ética do Facilitador”

| **Fluxo de Atividades** | | |
|---|---|---|
| **Data**: | **Tipo de Círculo**: | **Tempo Total do Círculo**: |
| **Objetos de Centro** (Composição) | Livro, espelho, copo d´água, vela | |
| **Bastão da Fala** (Composição) | *Espelho* | |
| **Cerimônia de Abertura** | Convide os participantes a se sentarem em silêncio. Enquanto estão sentados em silêncio, peça-lhes que percebam, sempre em silêncio, para ficarem em pé e a se darem as mãos formando um círculo. Peça-lhes que percebam o círculo que formaram. Começando pelo sentido horário, peça que cada participante diga uma palavra ou frase que venha à mente quando eles pensam em um círculo de pessoas. Agradeça a todos e convide-os a sentar. | |
| **Apresentação** | Qual o seu nome? Como você se sente a respeito de estar aqui no círculo? | |
| **Valores compartilhados** | *Explicar a base de valores (o facilitador faz a pergunta e passa o objeto da fala)*<br>Que valores você gostaria de oferecer para este espaço que estamos compartilhando? Porque? *Escrever em um papel e colocá-lo no centro do círculo quando for dada a oportunidade de fala.* | |
| **Pergunta norteadora** | O que podemos pactuar para que a nossa conversa seja respeitosa? (*facilitador inicia*) | |
| **Perguntas facilitadoras** | Pensem em uma qualidade importante que vocês têm quando estão em seus melhores momentos como seres humanos.<br>*Em seguida, peça-lhes que* escrevam essa qualidade num prato de papel com letras grandes. *Passe o objeto da palavra* convidando os participantes a falarem sobre o que essa qualidade significa para eles. *Peça-lhes que coloquem o prato de papel em volta da peça central do círculo após falarem. O facilitador é o primeiro a falar.*<br>*O facilitador deve pontuar, no final da rodada, que as qualidades que os participantes colocaram no centro são os valores fundamentais do processo circular. O círculo é projetado para ajudar os participantes a serem seres humanos melhores.* | |
| | Compartilhe uma experiência sobre o que lhe sustenta durante tempos difíceis. (*O facilitador fala primeiro*) | |
| | Quais são as vantagens e desvantagens do objeto da palavra? (*O facilitador é o último a falar*) | |
| **Check out** | O que você achou do círculo? Resuma em uma palavra como está se sentindo agora quando o círculo está por terminar? | |
| **Cerimônia de encerramento** | Dinâmica das mãos - o facilitador começa pedindo que todos os participantes fiquem de pé e coloquem a mão esquerda com a palma para cima e a mão direita com a palma para baixo. O facilitador pede para que os participantes mentalizem o fluxo de energia que está concentrado entre as mãos e inicia dizendo: com a mão direita eu te dou… (*um valor ou sentimento*) e com a mão esquerda eu recebo (*um valor ou sentimento*) e este ritual é realizado por todos até finalizar o círculo. | |

Fonte: De acordo com o Anexo C

No dia 23 de maio de 2018, pela manhã, foi desenvolvido por Tatiene Valentim o círculo intitulado “Diversidade” e, pela tarde, por Josiane Azevedo intitulado “Escola como espaço seguro”. É possível observar o roteiro do terceiro círculo no quadro 5 e do quarto círculo no quadro 6. Tais atividades foram realizadas com as mesmas turmas, de modo que todos os professores pudessem participar de todos os círculos disponibilizados.

**Quadro 5** – Roteiro do círculo “Diversidade”

| **Fluxo de Atividades** | | |
|---|---|---|
| **Data**: | **Tipo de Círculo**: | **Tempo Total do Círculo**: |
| **Objetos de Centro** (Composição) | Toalha de mesa (preferencialmente redonda), carrinho, boneca, boneco, bola, panelinhas, espadas, livro, copo com água, estojo | |
| **Bastão da Fala** (Composição) | Bandeira LGBT | |
| **Cerimônia de Abertura** | Vídeo: O amor não tem rótulos | |
| **Apresentação** | Peça aos participantes que confeccionem crachás indicando os seus nomes e desenhem rostos (emojis) indicando como estão se sentindo agora. Após, todos devem se apresentar e explicar o que a sua carinha (emoji) representa, colocando a peça no centro do círculo | |
| **Pergunta norteadora** | O que podemos pactuar para que a nossa conversa seja respeitosa?<br>*Os participantes devem escrever em um papel e compartilhar com todos os participantes do círculo, um de cada vez, colocando no centro para que todos possam ver* | |
| **Valores compartilhados** | Que valores podemos oferecer para esse espaço que estamos compartilhando?<br>*A resposta deve ser escrita em um papel, compartilhada e exposta no centro do círculo* | |
| **Perguntas facilitadoras** | Compartilhe uma experiência em que você se sentiu realmente incluído | |
| | Fale-nos sobre uma ocasião em que você se sentiu excluído. Como você se sentiu nessa posição? | |
| | Você já compartilhou espaço com uma pessoa LGBT? Como você se sentiu? | |
| | Como são as relações interpessoais com pessoas LGBT na escola? | |
| | Quais as condutas que você adota nos casos de homofobia na escola? | |
| **Construção de consenso** | Como você poderia contribuir para melhorar a convivência com pessoas LGBT na escola? | |
| **Cerimônia de encerramento** | Vídeo sobre o tema. (Joseane vai trazer) | |

Fonte: Segundo o Anexo D

**Quadro 6** – Roteiro do círculo "Escola como Espaço Seguro"

| **Fluxo de Atividades** | | |
|---|---|---|
| **Data**: | **Tipo de Círculo**: | **Tempo Total do Círculo**: |
| **Objetos de Centro** (Composição) | | |
| **Bastão da Fala** (Composição) | *Apresentar o objeto e explicar como funciona* | |
| **Cerimônia de Abertura** | "Embaralhado de mãos" / "Mãos dadas" - *o facilitador só faz a instrução* Fazer um círculo. Em seguida, todos se aproximam de forma desorganizada e ficam bem juntos, o mais juntos que puderem, depois levantam as mãos para o alto e se dão as mãos. De mãos dadas, se afastam para formar um círculo. Ficam todos enrolados e terão de usar da união do grupo para desfazer o nó. | |
| **Apresentação** | Roda da Medicina: Distribuir uma folha de papel com a imagem de um círculo dividido em quatro partes iguais identificadas: mental, física, emocional, espiritual. Peça aos participantes que coloquem em uma ou duas palavras em cada seção que descreva como estão naquela dimensão de suas vidas. Convide os participantes a se apresentarem e compartilharem as palavras de cada divisão. | |
| **Valores compartilhados** | *Explicar a base de valores (o facilitador faz a pergunta e passa o objeto da fala)*<br>Qual é o lugar favorito que você gosta de ir em sua escola? | |
| | Qual o valor que você encontra neste local ou gostaria de deixar lá? Porque? | |
| **Pergunta norteadora** | O que podemos pactuar para que a nossa conversa seja respeitosa?<br>Quais as regras que podemos pactuar para o grupo neste momento? | |
| **Perguntas facilitadoras** | Ler o texto "Âncora ou Raiz", do Mario Sérgio Cortella: "Na vida, nós devemos ter raízes e não âncoras. Raiz alimenta, âncora imobiliza. Quem tem âncoras vive apenas a nostalgia e não a saudade. Nostalgia é uma lembrança que dói, saudade é uma lembrança que alegra."<br>Fale sobre um fato marcante em sua vida escolar.<br>Que escola temos?<br>Que escola queremos?<br>O que você está levando deste círculo que lhe dá apoio em sua prática escolar?<br>O que você espera que seja diferente na escola após este círculo? | |
| **Check out** | Como está se sentindo agora? | |
| **Cerimônia de encerramento** | "A teia" - Com um novelo de lã nas mãos, o facilitador escolhe uma palavra de confiança e joga para a pessoa escolhida do círculo e a pessoa escolhida faz o mesmo processo, escolhe uma palavra e escolhe a pessoa e joga o novelo de lã e assim todos do círculo farão. | |

Fonte: Conforme Anexo E

A programação e os roteiros feitos para o Projeto “Na Escola, com Respeito” em Patos-PB, no ano de 2018, são uma amostra de como o curso se estabeleceu, especialmente naquele momento, mais voltado para formações. Os temas das palestras e, em especial, os círculos roteirizados demonstrados pelos quadros constituem um conjunto coerente de assuntos e dinâmicas voltadas para a apreensão de conceitos e operacionalização das atividades de aplicação dos círculos de construção de paz. Assim, a arquitetura do curso de formação, que é possível recortar destes dados, demonstra o fomento e a divulgação de metodologias aptas ao ensino de direitos humanos, na medida em que as práticas restaurativas difundidas se contrapõem às violências escolares e estimulam valores ligados ao respeito, compartilhamento de experiências, reflexão pessoal e comunitária, normas de convivência e participação ativa.

Sarmento-Pantoja e Alencar (2016) expõem uma intensa reflexão sobre a condição dos rastros, cultivando suas nuances e significações, defendendo que transcendem a simples aleatoriedade:

> Mesmo supostamente aleatório e não intencional, o rastro possui uma significância original, parte de um princípio, algo surgiu ou aconteceu para que o indício aparecesse, a marca impressa é o resultado de um acontecimento, para o ladrão o furto, para o assassino a morte, para o caçador as pegadas do animal, para o historiador os sinais complexos da existência humana. Na tentativa de apagar uma marca, outras tantas surgirão. Como a própria autora elucida o exemplo de um ladrão que ao querer apagar seus rastros acaba por deixar outros tão incisivos quanto os primeiros. [...] O descartado, tudo que passa por nós e é rejeitado, os restos e detritos são marcas, inscrições de tudo que de alguma maneira fez história na nossa existência. Pensar o rastro como lixo nos leva a outra possibilidade de acepção da própria palavra, afinal tudo que produzo e recuso é o resquício, que me sobra, e que se acumula formando os indícios de uma vida. A partir desse resto, o rastro se forma, assim como os sentidos. Sendo assim, o rastro é a marca da presença no ausente, paradoxo próprio da memória. Registra-se na lacuna, na falta, por isso paira sob o silêncio, e está sempre entre a linha tênue do esquecimento, do apagamento.

Percebe-se, assim, que os rastros são marcas da existência, havendo uma intensa relação entre esses rastros e as memórias, além de possuir significância original e intenções inconscientes. Há uma luta vã contra os rastros, na medida em que a tentativa de encobri-los ou apagá-los, a seu turno, também gerará novos rastros, que expõem a tentativa de ocultação, estando implícito, pairando sobre o silêncio que algo aconteceu. Ademais, os rastros também se conectam com as identidades, pois na consecução de construir alguma coisa descartam-se ou deixa-se para trás produções que se acumulam, formando os indícios de uma existência.

Assim, os rastros desafiam as próprias memórias, formando inclusive paradoxos, porque são a marca da ausência, sendo necessária a capacidade de observação, pois possuem conexão

com o passado e fazem parte da natureza dinâmica da memória, deixando claro a efemeridade da vida e a importância dos pequenos momentos.

Embora o curso de formação realizado em Patos-PB, no ano de 2018, tenha sido uma das ações prementes do Projeto “Na Escola, com Respeito”, outros rastros deste podem ser encontrados no site oficial do MPE-PB, repositório onde atividades do órgão, dos promotores de justiça e projetos são anunciados e arquivados.

Sendo uma outra ação desse Projeto, em 31 de julho de 2018, a apresentação de sua trajetória e ideais a 4 (quatro) cidades realizou-se em um encontro na cidade de Itabaiana-PB. Na figura 4 aparecem as promotoras Ana Carolina Coutinho Ramalho e Ana Raquel Beltrão, e a servidora do MPE-PB Valuce Alencar, em exposição junto a prefeitos e secretários da Educação dos municípios de Itabaiana, Juripiranga, Salgado de São Félix e Mogeiro, segundo Paraíba (2018d, on-line).

**Figura 4** – Exposição realizada em Itabaiana-PB, em 2018




Fonte: Paraíba (2018d, on-line).

Ainda em 2018, há outro rastro do Projeto “Na Escola, com Respeito”, dessa vez em Cabedelo-PB. Conforme o site oficial do MPE-PB, a proposta de práticas restaurativas “[...] foi implementado nas 45 escolas da rede municipal de ensino para combater a violência nas escolas

[...]. Na ocasião, também foi divulgada a resolução do Conselho Municipal de Educação que cria o Núcleo de Justiça Restaurativa, em Cabedelo" (Paraíba, 2018a, on-line). Como culminância das atividades realizadas foi feito, em 28 de novembro de 2018, o Seminário de Cultura de Paz e Direitos Humanos, sendo possível notar o registro desse momento na figura 5.

**Figura 5** – Foto do Seminário de Cultura de Paz e Direitos Humanos, em Cabedelo-PB




Fonte: Paraíba (2018a, on-line).

A mesma notícia apresenta o relato de uma promotora de Justiça e sua perspectiva sobre as ações do Projeto "Na Escola, com Respeito" em Cabedelo-PB, em 2018, enriquecendo a compreensão sobre o fomento realizado neste seminário:

> Ao longo de 2018, o trabalho foi desenvolvido nas escolas municipais e culminou com a realização, nesta quarta-feira (28), no Clube Municipal de Cabedelo, do seminário que tratou também da temática da cultura de paz e direitos humanos. "Durante o evento foram apresentados os resultados de algumas escolas sobre a temática da paz. Houve uma dramatização de alunos que simularam um júri sobre *bullying*. O melhor foi a fala dos alunos e professores mostrando o quanto o projeto mudou a realidade das escolas. Além disso, fechamos o ano com uma notícia muito boa: a criação do Núcleo de Justiça Restaurativa do Município, que inicialmente terá como público as escolas da rede municipal para trabalhar todo e qualquer conflito que surgirem nas escolas através da prática da justiça restaurativa", destacou Cristiana [Vasconcelos] (Paraíba, 2018a, on-line).

Em 4 de dezembro de 2018, o CAOP do MPE-PB emitiu a Nota Técnica nº 3/2018/CAOP/CAE/EDUC (anexo F), possuindo como assunto "Orientações para implantação do Núcleo de Justiça Restaurativa no sistema educacional público do Estado da Paraíba". Essa nota técnica descreve os Núcleos Escolares de Justiça Restaurativa (NEJUR) da seguinte forma:

> Para a implantação da Justiça Restaurativa na rede de ensino municipal e estadual de ensino, se faz necessária a criação de um espaço dialógico e seguro – um Núcleo, com objetivo de fomentar e coordenar a Justiça Restaurativa no âmbito escolar. O Núcleo tem como função: 1. Fomentar o uso da justiça restaurativa nas escolas do sistema público de ensino. 2. Formação e seleção de equipe especializada (técnicos, professores, alunos e pessoas da comunidade) para atuarem como facilitadores; 3. Garantir que a intervenção dos facilitadores seja realizada com total adequação e qualidade; 4. Capacitar sistematicamente os facilitadores, promovendo trocas de experiências e valores da Justiça Restaurativa; 5. Criar e manter um cadastro de facilitadores; 6. Analisar os problemas e dificuldades na execução da metodologia restaurativa, propondo soluções; 7. Regulamentar e monitorar o processo de inclusão e exclusão dos facilitadores; 8. Promover a integração interinstitucional e transversal com as políticas públicas; 9. Sistematizar os fundamentos teóricos e práticos da Justiça Restaurativa, de modo a tornar mais eficaz a utilização desse meio de autocomposição de resolução de conflitos; 10. Intensificar a capacitação de facilitadores da comunidade escolar para que sejam multiplicadores e executores da metodologia da Justiça Restaurativa, fazendo com que as escolas pratiquem-na; 11. Orientar as escolas para fazerem as adequações da implantação da Justiça em seus Regimentos Escolares e Projeto Político Pedagógico - PPP. O Núcleo atuará dando apoio às equipes de facilitadores que atuam na escola e nos atendimentos de natureza mais complexas envolvendo situações de indisciplinas persistentes por parte do aluno, atos infracionais de menor potencial ofensivo, conflito entre famílias de alunos e nas situações de conflito envolvendo gestores, funcionários e professores.

Essas informações presentes na Nota Técnica nº 3/2018/CAOP/CAE/EDUC conseguem oferecer um panorama geral sobre para que servem os núcleos, suas funções e apontam direcionamentos. Portanto, juntamente com outras informações no documento, o conteúdo desta nota técnica consegue oferecer bases a serem seguidas pelos interessados em aderir a uma política pública fincada na justiça restaurativa nas escolas, especialmente na Paraíba.

Tal nota técnica teve sua importância na trajetória do Projeto "Na Escola, com Respeito", sendo um documento que anuncia a pretensão desta atuação de se capilarizar através de políticas públicas, algo que alcança algumas leis municipais já a partir de 2019, porém o Projeto só veio a ser completamente reformulado apenas em 2020, como se verificará adiante.

Ainda em 2018, no dia 12 de dezembro, uma das últimas ações do Projeto "Na Escola, com Respeito" neste ano foi sua apresentação, em Queimadas-PB, para conselheiros municipais de 25 municípios daquela região, como é ilustrado na figura 6. Essa apresentação expôs a proposta do Projeto ao tempo em que convida os participantes a se sensibilizarem com as possíveis situações compartilhadas em suas respectivas realidades.

**Figura 6** – Apresentação da promotora de justiça Ana Raquel, em Queimadas-PB, em 2018




Fonte: Paraíba (2018c, on-line).

Ademais, conforme a mesma notícia divulgada pelo site oficial do MPE-PB, essa ação reforçou o compromisso do Projeto "Na Escola, com Respeito" com os atores do sistema de segurança e rede de proteção de crianças e adolescentes, que são também públicos-alvo deste Projeto além dos professores:

> O projeto coordenado pela promotora de Justiça Ana Raquel Beltrão e assessorado pela pedagoga do Centro Operacional, Valuce Alencar, tem como objetivo capacitar a comunidade escolar (gestores, professores e alunos) para que ela se aproprie de práticas da Justiça Restaurativa como ferramentas capazes de mediar a solução de conflitos nas unidades de ensino, combatendo e prevenindo a violência nas escolas. O projeto do MPPB foi apresentado na reunião dos membros da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação da Paraíba e durante a formação de conselheiros municipais da 3ª Regional de Ensino. O projeto também tem como público-alvo a rede de proteção à criança e ao adolescente - como os Centros de Referência em Assistência Social (Cras/Creas) e Polícia Militar, por exemplo – e os Conselhos Municipais de Educação (Paraíba, 2018c, on-line).

Em 2019, aproximadamente ao dia 17 de julho, às ações do Projeto “Na escola, com Respeito” promoveram um retorno a cidade de Esperança-PB, onde houve um curso de atualização. As figuras 7 e 8 são registros fotográficos deste momento.

**Figura 7** – Equipe do Projeto “Na Escola, com Respeito” e comissão de Justiça Restaurativa da OAB-PB



Fonte: Paraíba (2019b, on-line).

**Figura 8** – Equipe do Projeto “Na Escola, com Respeito” e representantes políticos da cidade Esperança-PB, em 2019



Fonte: Paraíba (2019b, on-line).

A notícia veiculada no site oficial do MPE-PB aponta alguns detalhes desse evento, descrevendo carga horária, local, número de participantes, palestrantes e conteúdo, assim como a realização de uma reunião com autoridades e o compromisso com ações futuras:

> O curso teve a duração de oito horas e ocorreu na Escola Municipal Olímpia Souto. Participaram a coordenadora do projeto, a promotora Ana Raquel Beltrão; da servidora do CAO da Educação do MPPB, Valuce Alencar; e da assessora jurídica Rita Adelly. Também participou a promotora de Justiça Renata Luz, coordenadora do Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição (Nupia), do MPPB, que esteve presente por estar incentivando as práticas autocompositivas existentes no MPPB. O evento teve ainda a participação das facilitadoras da Comissão de Justiça Restaurativa da OAB-PB Tâmisa Rúbia, Cynthia Moreira, Janaína Barbosa e Suyane Queiroga. O curso contou com 72 participantes. Durante o curso, foram apresentadas, no turno da manhã, a 'Teoria dos Círculos da Paz', pela promotora Ana Raquel Beltrão, e orientações sobre o pós-curso, com a servidora Valuce Alencar. À tarde, foi promovido um círculo de construção da paz com o tema 'Empatia'. Durante o círculo, foram feitas rodadas de apresentações, valores e comportamentos compartilhados, contação de história, entre outros. Também foi realizada uma reunião com prefeitos e secretários de Educação e com a comissão do projeto-piloto desenvolvido pela promotora de Justiça da Educação de Esperança, Fábia Cristina Dantas, para minimizar a indisciplina e os atos infracionais nas escolas. Durante a reunião, foi entregue uma nota técnica do Centro de Apoio Operacional da Criança do Adolescente e da Educação, para contribuir no avanço do trabalho. Ficou acordado que será criado um Núcleo de Justiça Restaurativa no âmbito da Secretaria de Educação que vai fomentar a implementação da justiça restaurativa e coordenar as ações dos núcleos que serão implementados posteriormente nos ambientes escolares (Paraíba, 2019b, on-line).

Da descrição desse curso realizado em Esperança-PB, nota-se a introdução de algumas mudanças na estratégia de formação. Primeiramente, destaca-se que houve uma parceria um pouco mais ampla com a OAB-PB, de modo que a Comissão de Justiça Restaurativa foi envolvida na ação. Embora já houvesse a parceria com professores e pesquisadores externos ao MPE-PB, desta vez diversos integrantes de uma comissão foram incluídos, percebendo-se na figura 7 que há 5 (cinco) mulheres vestindo camisas pretas com o símbolo da OAB.

Ademais, o diálogo com autoridades políticas está presente, como ilustrado pela figura 8, evidenciando o papel de uma nota técnica, que provavelmente é a Nota Técnica nº 3/2018/CAOP/CAE/EDUC, assim como, a explicitação da pretensão de criação de um Núcleo de Justiça Restaurativa gerido pelo executivo municipal. Essas são tentativas de transformar as práticas restaurativas em política pública, seguindo o caminho trilhado em Cabedelo-PB.

Ainda em 2019, um dos últimos rastros encontrados do Projeto “Na Escola, com Respeito” foi a sua apresentação, no dia 17 de dezembro, à Secretaria de Educação do estado da Paraíba. Neste momento, observa-se que os promotores de justiça que estavam à frente do projeto chegaram a propor um avanço na parceria a nível estadual, de modo que as práticas

restaurativas tivessem o incentivo à implementação no âmbito das escolas estaduais. Ademais, registros fotográficos deste momento podem ser vistos nas figuras 9 e 10.

**Figura 9** – Reunião de apresentação do Projeto “Na Escola, com Respeito”



Fonte: Paraíba (2019a, on-line).

**Figura 10** – Reunião com representantes da Secretaria de Educação do estado da Paraíba



Fonte: Paraíba (2019a, on-line).

A mesma notícia que veiculou essa atuação e as imagens detalhou o seguinte sobre os participantes, suas pretensões e disposições:

> A reunião foi presidida pelo procurador-geral de Justiça, Francisco Seráphico Ferraz da Nóbrega Filho, e contou com a participação do 2º subprocurador, Alvaro Gadelha; da coordenadora do Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Educação, promotora Juliana Couto; do secretário de Planejamento e Gestão, promotor Leonardo Quintans; da pedagoga do MP, Valuce Alencar; do secretário de Educação do Estado, Cláudio Furtado; e técnicos da Secretaria de Educação. [...] A proposta do MP, de acordo com a promotora Juliana Couto, é que a Secretaria crie, por meio de lei, um núcleo de justiça restaurativa para fomentar a capacitação e implantação das práticas da rede estadual de ensino, tornando efetiva a política. Foi entregue ao secretário de Educação material sobre o projeto e modelos de projetos de lei para efetivação da política. [...] O procurador-geral colocou a equipe do MPPB à disposição da Secretaria de Educação para auxiliar no que for necessário. "Temos pessoas com expertise no assunto que podem contribuir no avanço dessa política", disse. [...] O secretário Cláudio Furtado elogiou a iniciativa do Ministério Público e informou que vai criar uma comissão para avaliar, em conjunto com o MPPB, a instalação do núcleo e implantação a política de justiça restaurativa. Uma reunião técnica do MPPB e da Secretaria ficou marcada para o mês de janeiro (Paraíba, 2019a, on-line).

Dessas palavras, é notável que o Projeto "Na Escola, com Respeito" passou a assumir uma nova postura, agora compatível com o impulso de implementar as práticas restaurativas no ambiente escolar por meio de lei, isto é, como política pública de estado, ainda que a articulação com governos seja necessária. Porém, a nível dos rastros, com essa atuação, é possível percebe-la como um ponto de virada entre deixar de realizar formações através de cursos, como até então estava ocorrendo, para, desse momento em diante, haver um foco em acarretar políticas públicas, voltando-se a conscientizações para transformar a proposta em lei.

Na passagem para novas pretensões, que 2019 para 2020 marca, percebeu-se nos rastros do Projeto "Na Escola, com Respeito" uma mudança estética, pois até 2019 a mensagem visual deste Projeto era passada através da seguinte logomarca apresentada na figura 11:

**Figura 11 –** Primeira logo do Projeto "Na Escola, com Respeito"




Fonte: De acordo com o Anexo A.

Em comunicações no site oficial do MPE-PB em 2020 o Projeto “Na Escola, com Respeito” começou a aparecer com a seguinte logomarca, colocada na figura 12:

**Figura 12 –** Logo do Projeto “Na Escola, com Respeito” versão 2020/2021




Fonte: MPE-PB (2020b, on-line).

A primeira logomarca simboliza uma sala de aula com um professor em pé próximo a um quadro de giz e alunos sentados em carteiras com seus materiais de estudo, e algumas setas em volta formando um círculo como se estivesse em movimento. Essa imagem passa uma impressão que transita entre a disciplina e o movimento, entre a tradicionalidade e a abertura para uma nova dinâmica. Já a segunda logomarca é mais colorida, apesar de ter um fundo branco, e tem um design minimalista, algo mais contemporâneo. Há linhas azuis que formam uma casinha, que seria a escola, e diversas pessoas de mão dadas formando um círculo e cada uma de cores que se alternam entre o verde, vermelho, azul e amarelo. Esses novos símbolos passam a impressão de união e diversidade. As pessoas que estão de mãos dadas em círculo têm todos mais ou menos o mesmo tamanho e largura, de modo que não percebe-se distinções entre alunos, professores, pais ou qualquer outro personagem de uma cena do ambiente escolar.

Essa mudança de logomarca é coerente, tendo em vista que o Projeto “Na Escola, com Respeito” nesse interstício de tempo entre 2019 e 2020 assume uma outra identidade, seja por trás na instituição, com novos promotores à frente da proposta, seja em relação aos objetivos, deixando de focar em formações em municípios específicos e passando a empreender nas políticas públicas como campo pretendido de estabelecimento em nível mais amplo. Assim, uma nova estética, mas como o mesmo nome aponta uma continuidade da história do Projeto, podendo apontar os seus feitos como parte de um percurso compromissado e que conseguiu

espaço no decorrer de anos, e saudosismo, em sinal de respeito as memórias daqueles que vieram antes e conquistas árduas paulatinas que fizeram com que o caminho já tivesse sido trilhado e pretensões mais sofisticadas pudessem ser construídas.

No dia 12 de maio de 2020, dentro dos projetos estratégicos do MPE-PB, divulgado pela Comissão de Planejamento Estratégico do Conselho Nacional do Ministério Público (CPE/CNMP), o Projeto "Na Escola, com Respeito" foi um daqueles que figurou como pré-habilitado para concorrer ao "Prêmio CNMP | Edição 2020". Ademais, "o Prêmio CNMP foi instituído por meio da Resolução n° 94/2013, para dar visibilidade aos projetos do Ministério Público brasileiro que mais se destacaram na concretização dos objetivos do Planejamento Estratégico Nacional do MP" (Paraíba, 2020d, on-line). Para ilustrar tal notícia, foi utilizada a imagem presente na figura 13, mostrando a logomarca do Projeto, anterior à atualização, e de outros projetos encabeçados pelo MPE-PB.

**Figura 13** – Projetos do MPE-PB que concorreram ao "Prêmio CNMP | Edição 2020"




Fonte: Paraíba (2020d, on-line).

Iniciando as atividades vinculadas ao Projeto "Na Escola, com Respeito" em 2020/2021, diversos promotores de justiça foram convidados para conhecer as novas pretensões do Projeto, assim como assistirem a uma palestra, de tal forma que os detalhes são os seguintes:

> O Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Criança, do Adolescente e da Educação do Ministério Público da Paraíba apresenta, nesta terça-feira (18/08), às 14h, a versão 2020 do "Projeto Na Escola com Respeito". O CAO está convidando os promotores de Justiça e assessores que atuam na área para participar da reunião por videoconferência, que incluirá um debate sobre os "Desafios e possibilidades na Educação inclusiva". O objetivo é incentivar a adesão dos membros do MPPB ao projeto, propiciando a implantação da justiça restaurativa como política pública nos municípios, preparando as escolas para lidar com a indisciplina e a violência (tanto no ambiente escolar, quanto no seu entorno), no contexto pandêmico. O novo projeto leva em consideração as implicações negativas do isolamento social. [...] A coordenadora do CAO, a promotora de Justiça Juliana Couto, encaminhou ofício aos promotores explicando a importância da reedição do projeto, destacando que a orientação firmada pelo Conselho Nacional de Educação em seu parecer nº 11/2020, ainda pendente de homologação pelo MEC, é no sentido de que a organização do retorno às atividades escolares presenciais "deve dar especial atenção a todos os alunos considerando as questões socioemocionais que podem ter afetado muitos estudantes, famílias, profissionais da escola durante o isolamento. É importante fortalecer os vínculos socioafetivos entre estudantes, professores e comunidade; preparar as equipes escolares para o pós pandemia e estimular o engajamento das famílias para que participem da trajetória do aprendizado dos estudantes." [...] Durante a reunião do dia 18 (o link foi enviado aos promotores de Justiça) haverá a apresentação da nova edição do projeto na perspectiva de fomentar a criação do Programa de Justiça Restaurativa como política pública, através de lei municipal e da constituição de Núcleo de Justiça Restaurativa em cada município paraibano, incumbido da criação e gerenciamento das "centrais de paz nas escolas". Nessa mesma reunião, será trabalhado o tema "Desafios e possibilidades na Educação inclusiva" pelas professoras da Universidade Federal da Paraíba, Thereza Sophia Jácome Pires e Isabella Oliveira de Andrade Virgínio, que têm larga expertise no título proposto. Importante ressaltar que o convite à participação da reunião é extensivo aos assessores dos promotores de Justiça com atuação na tutela da educação (Paraíba, 2020f, on-line).

O presente texto revela a realização de uma associação entre justiça restaurativa na educação, educação inclusiva e questões socioemocionais. Além disso, o parecer nº 11/2020, do Conselho Nacional de Educação, citado no informativo, trata sobre: "Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia". Ademais, percebe-se que duas professoras da UFPB foram convidadas para se debruçar sobre uma discussão referente ao tema.

No dia 18 de agosto de 2020, foi anunciada uma versão atualizada do Projeto "Na Escola, com Respeito", visando sua concretização entre 2020/2021. Visualizando o percurso até aqui desenvolvido, tal proposta já teve seus primeiros passos em aproximações com fomento a políticas públicas desde o final de 2018, com a abertura do Núcleo de Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar em Cabedelo-PB, a criação da Nota Técnica nº 3/2018/CAOP/CAE/EDUC e as reuniões em Esperança-PB e com membros do executivo a nível estadual. Assim, a nova versão deste Projeto sublima passos já feitos no seu percurso, consolidando-se como uma nova intenção. No site oficial do MPE-PB foram transmitidas as seguintes informações:

> Já está em vigor a versão 2020-2021 do ‘Projeto Na Escola com Respeito”, executado no âmbito do Ministério Público da Paraíba. O objetivo é a implantação da justiça restaurativa como política pública nos municípios, preparando as escolas para lidar com a indisciplina e atos infracionais no ambiente escolar e com os efeitos psicoemocionais provocados da pandemia de covid-19, levando em consideração consequências negativas do isolamento social e perdas afetivas. Os promotores de Justiça que atuam na área da educação têm até o dia 30 deste mês [agosto de 2020] para aderirem à iniciativa gestada pelo Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Criança, do Adolescente e da Educação do MPPB (Paraíba, 2020b, on-line).

Assim, a pandemia de Covid-19 que culminou em um isolamento social sem precedentes teve forte impacto na vida de todos, abrangendo os estudantes, professores e gestores escolares, bem como na atuação do Projeto “Na Escola, com Respeito”. A expectativa de regresso às aulas, nesta tesitura, apresentou-se como desafio que não poderia ser ignorado, assim como demandando novas estratégias de articulação. Nesse panorama, houve o receio de retorno aos antigos comportamentos destrutivos e da intensificação dos obstáculos de reconstrução de laços, como dificuldades que precisavam ser superadas. É nesse cenário que a nova versão deste Projeto se endereça para intervir, convidando à uma saída inovadora e promissora, sendo o fomento de um Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar**.**

Ademais, percebe-se também que a versão 2020/2021 do Projeto é uma possibilidade que se abre para adesão, isto é, os promotores de justiça locais não foram obrigados a aderir com sua a participação, fazendo com que quem participasse de algum modo fosse sensível ao apoio dessa iniciativa ou entendia que, em sua comarca, há necessidade de tal programa e teria engajamento das autoridades, que serão acionados em suas próximas fases.

Com isso, a própria aderência dos promotores de justiça paraibanos trata-se de um resultado de sensibilização, de modo que é possível observar no quadro 7 a lista de cidades e promotores que neste primeiro momento decidiram aderir às novas atuações do Projeto “Na Escola, com Respeito”:

**Quadro 7** - lista de cidades e promotores de justiça que decidiram ao Projeto “Na Escola, com Respeito” versão 2020/2021

| **Cidades** | **Promotores de justiça** |
|---|---|
| Caaporã | Mirian Pereira Vasconcelos |
| Pitimbu | Mirian Pereira Vasconcelos |
| Lagoa Seca | Elaine Cristina Pereira Alencar |
| Boa Vista | Alcides Leite Amorim |
| Campina Grande | Luciara Lima Simeão Moura |
| Bananeiras | Airles Katia Rameh de Souza |

| | |
|---|---|
| Serraria | Airles Katia Rameh de Souza |
| Borborema | Airles Katia Rameh de Souza |
| Santa Luzia | José Carlos Patrício |
| Várzea | José Carlos Patrício |
| Junco do Seridó | José Carlos Patrício |
| São José de Sabugi | José Carlos Patrício |
| Pocinhos | Fabiana Alves Muller |
| Puxinanã | Fabiana Alves Muller |
| Guarabira | Danielle Lucena da Costa Rocha |
| Teixeira | Mariana Neves Pedrosa Bezerra |
| Mari | Simone Doca |

Fonte: Anexo J

Em 2020 e 2021 o Projeto "Na Escola, com Respeito" apresenta em sua carte de abertura as estratégias para alcançar sua pretensão de se inserir no campo e disputar políticas públicas, articulando a seguinte concatenação de fases:

> Em síntese, o projeto será desenvolvido nas seguintes fases: 1) Encaminhamento de material aos órgãos de execução que realizarem adesão, via e-mail e PGA(s) com as peças jurídicas na forma de minutas pendentes; 2) Instauração de Procedimento Administrativo pelos Promotores de Justiça que realizarem adesão, para acompanhamento da criação do Programa de Justiça Restaurativa nas Escolas como Política Pública Municipal, por meio de Lei; 3) Realização pelo Promotor de Justiça, com o apoio do CAO-CAE, de reunião com o Prefeito, Procurador Municipal, Secretário Municipal de Educação, Presidente da Câmara de Vereadores, representantes do Conselho Municipal de Educação (ou na sua inexistência, do Conselho Estadual de Educação), e do (s) Conselho Tutelar, para tratar sobre a criação do Núcleo de Justiça Restaurativa, com a entrega da Nota Técnica e do modelo de Projeto de Lei elaborados pelo CAO. Na ocasião, haverá, ainda, a entrega ao Gestor da Educação de material de auxílio para elaboração do diagnóstico, com vistas ao mapeamento das práticas dos atos indisciplinares e dos atos infracionais ocorridos nas escolas públicas municipais e em seu entorno. Os representantes do Conselho Municipal (ou Estadual) de Educação e do Conselho Tutelar ficarão incumbidos de trazer ao Promotor de Justiça relatórios que refiram à frequência com que ocorrem práticas violentas (indisciplinares e/ou infracionais) na/da/contra as escolas públicas municipais e as estratégias em curso, pela Secretaria Municipal de Educação, para solução dos conflitos escolares e sua resolutividade. 4) Remessa de ofício ao Prefeito pelo membro, a fim de buscar informações a respeito do envio do Projeto de Lei ao Parlamento Mirim e, bem assim, solicitar-lhe informações sobre a estrutura física e administrativa da rede escolar e resultados do diagnóstico obtido sobre a indisciplina e violência de cada escola e seu entorno. Renovar, acaso não atendida, solicitação ao Conselho Municipal (ou Estadual) de Educação e ao Conselho Tutelar de envio de relatórios que refiram à frequência com que ocorrem práticas violentas (indisciplinares e/ou infracionais) na/da/contra as escolas públicas municipais e as estratégias em curso, pela Secretaria Municipal de Educação, para solução dos conflitos escolares e sua resolutividade. 5) Expedição de Recomendação ao gestor público, pelo Promotor de Justiça, em caso de resistência na criação do Programa de Justiça Restaurativa nas Escolas, como Política Pública Municipal, por meio de Lei; 6) Realização, pelo membro, de reunião com o Prefeito para recebimento da comprovação de encaminhamento à Câmara Municipal do projeto de lei criando o

> Programa de Justiça Restaurativa, bem como de relatórios contemplando informações sobre a estrutura física e administrativa da rede escolar municipal, resultados do diagnóstico escolar sobre a indisciplina e violência e plano de operacionalização da política para os primeiros seis meses, incluindo a implementação das Centrais de Paz nas escolas; 7) Arquivamento do Procedimento Administrativo, se a Recomendação houver sido devidamente cumprida. Caso contrário, celebração de TAC com o gestor de cada Município que não tenha criado o Programa de Justiça Restaurativa nas Escolas, como Política Pública Municipal; 8) Em não havendo interesse na composição via TAC, ajuizar ACP com base no art. 12, incisos IX e X e no art. 26, parágrafo 9º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), acaso o diagnóstico fornecido pela Secretaria Municipal de Educação aliado aos estudos elaborados pelo Conselho Municipal (ou Estadual) de Educação e Conselho Tutelar, sobre o mapeamento das violências na/da/contra a escola apontem para a ausência de resolutividade das estratégias implementadas para resolução de conflitos escolares, em prejuízo do processo de ensino aprendizagem. Acaso haja suficiência dos métodos aplicados de resolução de conflitos escolares e em não havendo aceitação às técnicas da justiça restaurativa, arquivar o PA. 9) Elaboração do Relatório do Projeto e preenchimento do Registro de Lições Aprendidas pelo CAO/CAE/Educação, para entrega à SEPLAG (Anexo G).

As atividades dessa nova fase do Projeto "Na Escola, com Respeito" possuem uma lógica linear, começando com a predisposição de promotores de justiça paraibanos em se empenharem pelo interesse junto ao fomento do Programa de Justiça Restaurativa no Ambiente escolar, o chamamento de colaboradores, principalmente, o Conselho Tutelar para obtenção das situações cotidianas nos municípios e a realização de reuniões com vereadores, secretários de educação e prefeitos locais. De modo que todas essas atitudes demandam atuação para além dos tribunais, atingindo dimensões políticas e sociais do trabalho do MPE.

Outro ponto que chama a atenção, como destacado no texto nas fases citadas, é a concatenação de formalidades e atitudes mais enérgicas visando à concretização das pretensões.

A instauração de procedimentos administrativos, expedição de recomendações, as possibilidades de celebração de Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) e ajuizamento de Ação Civil Pública (ACP), demonstram que toda a conscientização realizada até esse momento, em compasso com as informações coletadas e reuniões feitas em outras situações, podem passar a dar caminho para prerrogativas, atuações e defesas do MPE-PB em função da defesa de direitos coletivos, dirigindo-se a salvaguardar o Direito à Educação. É neste momento que os promotores de justiça engajados nesse Projeto diferem-se de qualquer outro órgão, instituição ou grupo de pessoas ao demandarem e se articularem em relação a estarem imersos nas políticas públicas e propostas de metodologias a serem aplicadas no ambiente escolar.

No dia 14 de setembro de 2020, uma parceria do MPE-PB foi divulgada em seu site oficial, ligando-se ao nome do Projeto "Na Escola, com Respeito. Tal iniciava trata-se de um concurso de redação, algo que apresenta-se como uma atuação interessante e atraente, apesar de ser uma novidade em relação às demais atuações do Projeto e não ter sido prevista como

ação na carta de abertura (anexo G). Alguns detalhes, propalados no momento do anúncio, são os seguintes:

> O Ministério Público da Paraíba se uniu ao Zarinha Centro de Cultura, à Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia e a empresas parceiras na Campanha "Juntos pela Educação" com vistas à promoção de um concurso de redação para estimular a qualificação de alunos do ensino médio matriculados na rede pública de ensino. Os interessados devem produzir um texto dissertativo com o tema "Na Escola, com respeito: combate à violência e indisciplina nas instituições de ensino". As redações devem ser enviadas pelos professores responsáveis pelas turmas das 8h desta quarta-feira (16/09) até às 20h da quinta-feira (17). Após, uma prova de gramática, os estudantes com as 100 melhores notas concorrerão a bolsas para um curso completo de português. De acordo com a coordenadora do Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Criança e do Adolescente e da Educação, a promotora de Justiça Juliana Couto, a iniciativa é muito importante com vistas a reduzir o fosso da desigualdade social e educacional entre estudantes da rede pública, que foi majorado pela crise de saúde pública vivenciada nesta pandemia. Esta semana, o CAO enviou ofício aos promotores que atuam na área da educação, solicitando que abracem a iniciativa, divulgando e fomentando para a sensibilização dos estudantes e a participação deles no concurso. "A iniciativa persegue o alcance de uma educação pública conscientizadora e emancipatória, com estímulo ao protagonismo de estudantes na busca por qualificação e ao desenvolvimento da consciência em torno dos deveres sociais, primando pela qualidade do ensino e pelo preparo de alunos para o exercício da cidadania. A atividade provocará o debate e a conscientização dos estudantes sobre a importância do cultivo da cultura de paz no ambiente escolar, propiciando a aplicação de práticas restaurativas, projetadas por força do projeto do Ministério Público", destacou a promotora (Paraíba, 2020e, on-line).

Essa iniciativa mostra-se como mais uma forma de divulgação do Projeto "Na Escola, com Respeito", gerando anúncio, discussões, proposições e aprendizados.

Ademais, falando sobre os resultados da primeira fase deste concurso de redações, foi divulgado pelo site oficial do MPE-PB as seguintes informações:

> [...] nessa segunda-feira (21/09), a lista dos 200 estudantes do ensino médio da rede estadual de ensino classificados na primeira etapa do concurso de redação, que está sendo promovido pela Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia (SEECT), pelo Ministério Público da Paraíba (MPPB) e pelo Zarinha Centro de Cultura. A iniciativa faz parte da campanha "Juntos pela Educação". Trezentas e duas escolas estaduais - entre elas a Escola Socioeducativa Almirante Saldanha, de João Pessoa - participaram do concurso. Ao todo, foram inscritas 4504 redações sobre o tema "Na Escola com respeito: combate à violência e indisciplina nas instituições de ensino", nome do projeto que vem sendo implementado pelo MPPB para fomentar a prática da justiça restaurativa na solução de conflitos nas unidades de ensino da Paraíba (Paraíba, 2020a, on-line).

Considerando os números divulgados, 4.504 (quatro mil, quinhentas e quatro) redações, envolvendo 302 (trezentas e duas) escolas estaduais, apontam que essa iniciativa singela, mesmo sendo um concurso cujo o alvo tivesse sido na verdade a premiação, fez com que muitos atores fossem movimentados nas escolas paraibanas, especialmente considerando que cada

redação foi escrita por um aluno e houve professores que se engajaram no sentido de incentivá-los. Tudo isso enobrece o nome do Projeto "Na Escola, com Respeito" e faz com que suas ideias se tornem cada vez mais conhecidas e reconhecidas.

Após o período de adesão dos promotores de justiça do MPE-PB à nova versão do Projeto "Na Escola, com Respeito", um dos primeiros rastros pode ser encontrado no site oficial do MPE-PB é uma recomendação feita em 24 de setembro de 2020, na qual a promotora de Justiça Fabiana Mueller demanda a criação de um Programa de Práticas Restaurativas nas Escolas (Paraíba, 2020h, on-line). Ademais, a matéria diz o seguinte:

> O Ministério Público da Paraíba (MPPB) recomendou aos prefeitos dos municípios de Pocinhos e Puxinanã que encaminhem às respectivas Câmaras de Vereadores, no prazo de 15 dias, projeto de lei para criar o programa de justiça restaurativa nas escolas como política pública. O objetivo é implementar práticas de resolução consensual de conflitos no ambiente escolar como mecanismo de enfrentamento aos altos índices de evasão, violência, criminalidade e intolerância nos espaços das unidades de ensino. [...] Segundo Mueller, os altos índices de violência, criminalidade e intolerância nos espaços escolares demonstram que os meios de resolução de conflitos atualmente institucionalizados não têm sido suficientes ou eficazes. Além disso, parte dos conflitos que deságuam no sistema da Justiça decorrem da judicialização da violência escolar, que pode ter origem na desigualdade social, injustiça e até mesmo reprodução da violência vivenciada no âmbito familiar. Para o MPPB, a indisciplina e a violência nas escolas podem exercer forte influência sobre o desempenho escolar dos alunos e sobre a ação didática dos professores, que muitas vezes, se sentem desmotivados. "A adoção de mecanismos de autocomposição pacífica dos conflitos, controvérsias e problemas é uma tendência mundial, decorrente da evolução da cultura de participação, do diálogo e do consenso. A justiça restaurativa objetiva contribuir para a transformação de escolas e comunidades que vivenciam situações de conflitos e violência, em espaços de diálogo e resolução pacífica de conflitos", explicou a promotora.

O presente texto traz uma das primeiras iniciativas realizadas por uma promotora de justiça que aderiu a esse novo intuito do Projeto, engajando-se na promoção de uma lei. Ainda, aparece uma fala direcionada aos "altos índices de violência, criminalidade e intolerância nos espaços escolares", assim como surge o termo "judicialização da violência escolar", atribuindo como causas "desigualdade social, injustiça e até mesmo reprodução da violência vivenciada no âmbito familiar".

Essas palavras acabam por revelar uma narrativa que é uma novidade em comparação com as demais justificativas até então expostas, revelando-se como um ponto fora da curva, na medida em que se afasta de outros discursos apresentados em outros resquícios e rastros, que até então atribuíam a promoção das práticas restaurativas a problemas sociais mais pontuais e internos à escola, diferentemente deste momento em específico ao assumir um discurso alarmista e proporções às quais apenas uma mera política pública não daria conta.

Outra ação realizada pelo Projeto “Na Escola, com Respeito” em 2020 ocorreu em 14 de outubro, desta vez houve discussão feita em Campina Grande-PB e Lagoa Seca-PB. De acordo com o site oficial do MPE-PB, alguns detalhes do encontro foram os seguintes:

> O Ministério Público da Paraíba vai entregar às Secretarias de Educação de Campina Grande e Lagoa Seca modelo de projeto de lei para criação do Programa de Justiça Restaurativa em Lagoa Seca e Campina Grande. Os municípios terão até o dia 30 de novembro para encaminhar os projetos às respectivas Câmaras Municiais. [...] Participaram da reunião as promotoras de Justiça Luciara Simeão Moura (Educação), Juliana Couto (coordenadora do CAO) e Elaine Alencar (Criança e Adolescente); as servidoras Valuce Alencar e Inez Leite; o secretário de Educação de Campina Grande, Rodolfo Gaudêncio; os representante de Lagoa Seca, Ladjane Farias, Simone Barbosa e Elisabeth Barros; e a representante da 3ª Regional de Ensino, Dennya Sousa. [...] a promotora de Justiça Elaine Alencar ressaltou a importância da resolução consensual dos conflitos e da impossibilidade da justiça retributiva formal e tradicional de resolver a contento os conflitos, sendo necessária a participação da comunidade nesse processo, sobretudo as escolas. O secretário da Educação de Campina Grande pontuou que já tomou conhecimento de projetos de boas práticas que envolvem a Justiça Restaurativa e que acredita que o caminho seja a implementação através da legislação e que enxerga o momento eleitoral como propício para início dessa caminhada. A representante da Secretaria de Educação de Lagoa Seca disse que vem notando um aumento nos números de casos de conflitos e violência na área da infância e juventude em Lagoa Seca e sente que é necessária uma postura diferenciada para combater esses problemas em especial nos ambientes escolares (Paraíba, 2020c, on-line).

Essa explanação sobre o encontro possui um tom um pouco menos incisivo do que a descrição feita em relação a Pocinhos-PB, mudando de “recomendou” para “vai entregar”, porém mantendo um prazo aproximado de 15 (quinze) dias em relação a encaminhamento do projeto de lei as respectivas câmaras de vereadores. A reunião realizada entre o Projeto “Na Escola, com Respeito” e os representantes de Campina Grande-PB e Lagoa Seca-PB foi registrada pela imagem apresentada na figura 14.

**Figura 14** – Reunião com representantes de Campina Grande-PB e Lagoa Seca-PB




Fonte: Paraíba (2020c, on-line).

Após o lançamento do Projeto “Na Escola, com Respeito” em sua versão 2020/2021, houve a divulgação de um webinar. Em 2020 o mundo estava passando pela pandemia de Covid-19, o que veio a impactar inclusive a forma como reuniões eram tradicionalmente feitas. Com isso, o webinar “Justiça Restaurativa e o retorno às aulas presenciais” foi anunciado para ocorrer em 06 de novembro de 2020 e o oferecimento de certificado para os primeiros 100 (cem) inscritos (Paraíba, 2020i, on-line). A figura 15 apresenta uma imagem de divulgação do evento virtual, estando presente o assunto, os palestrantes, a mediadora e a apresentadora.

**Figura 15** – divulgação do webinar “Justiça Restaurativa e o retorno às aulas presenciais”




Fonte: Paraíba (2020i, on-line).

No quadro 8 há a estrutura deste webinar, tendo uma divisão de tempo específico para que cada um falasse e a dinâmica de apresentação, exposição, perguntas, resposta e fechamento.

**Quadro 8** – Cronograma do Webinar “Justiça Restaurativa e o retorno às aulas presenciais”

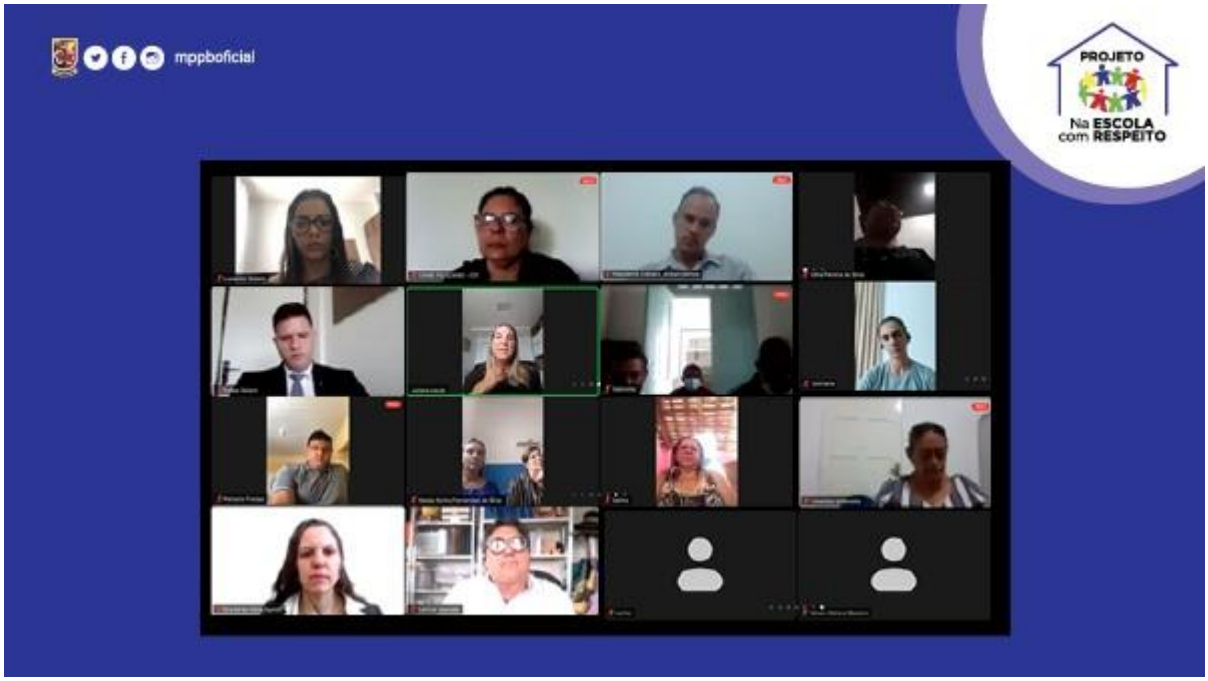
| CRONOGRAMA – Dia 06/11/2020 | | |
|---|---|---|
| **Abertura – 10 minutos**<br>**9h00 – 9h10** | **Abertura da Sala**<br>**Acomodação** | |
| **5 minutos**<br>**9h10-9h15** | **Valuce Alencar Bezerra** | -Boas-vindas aos participantes<br>-Apresentação dos palestrantes |
| **5 minutos**<br>**9h15 - 9h20** | **Juliana Couto Ramos Sarda** | -Apresentação do Projeto Na Escola, com Respeito – versão 20/21 |
| **40 minutos**<br>**9h20- 10h00** | **Antonio Carlos Ozório Nunes** | |

| | | |
|---|---|---|
| | **Promotor de Justiça no Estado de São Paulo-SP** | |
| **40 minutos**<br>**10h00 -10h40** | **Paulo Henrique Moratelli**<br>**Psicólogo e Delegado Internacional para o Brasil da Sociedad Científica de Justiça Restaurativa da Espanha** | |
| **30 minutos**<br>**10h40 - 11h10** | **Juliana Couto Ramos Sarda** | -Mediação de perguntas e respostas<br>-Agradecimento aos palestrantes |
| **5 minutos** | **Valuce Alencar Bezerra** | -Mediação de perguntas e respostas<br>-Agradecimento aos palestrantes |

Fonte: conforme o Anexo I

Em 20 de novembro de 2020, foi realizada uma reunião entre a promotora de Justiça Airles Kátia Borges e os gestores das cidades de Bananeiras-PB, Borborema-PB e Serraria-PB, de modo que esses últimos deveriam encaminhar, no prazo de 30 dias, ao MPE-PB uma cópia dos projetos de lei que precisarão encaminhar às respectivas Câmaras de Vereadores referentes a estabelecimento do programa de justiça restaurativa nas escolas públicas (Paraíba, 2020g, on-line). A presente reunião foi registrada na seguinte imagem referente à figura 16:

**Figura 16**– Reunião entre o Projeto "Na Escola, com Respeito" e gestores de Bananeiras-PB, Borborema-PB e Serraria-PB




Fonte: Paraíba (2020g, on-line).

Mais alguns detalhes que dizem respeito esse encontro para discussão entre o Projeto "Na Escola, com Respeito" e os gestores municipais podem ser encontrados na mesma matéria informativa, revelando o seguinte:

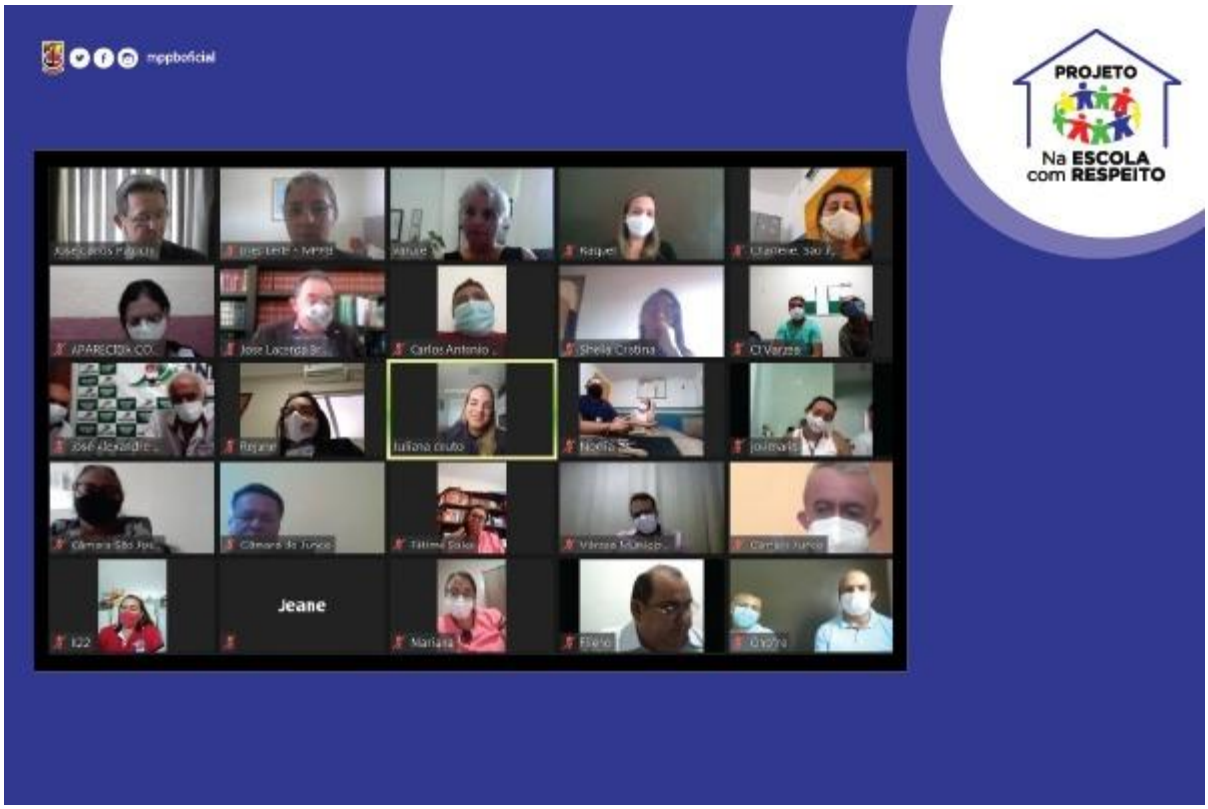
> Além dos prefeitos municipais participaram da reunião, realizada por videoconferência, os procuradores municipais e assessores jurídicos, os secretários de Educação, os presidentes das Câmaras de Vereadores e dos conselhos tutelares e de direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) das três cidades. [...] A reunião com os gestores contou com a participação da [...] Juliana Couto, e das integrantes da equipe técnica, a pedagoga Valuce Alencar e a técnica ministerial Inez Leite. [...] Durante a reunião, foi destacado que a indisciplina e a violência nas escolas exercem forte influência no desempenho escolar dos alunos e sobre a ação didática dos professores. "O gradativo aumento dos casos de indisciplina no ambiente escolar expõe a dificuldade da escola em lidar com este complexo problema, sendo palco de constantes conflitos interpessoais por constituir-se em uma microcomunidade. Embora os conflitos façam parte das interações humanas, é necessário um gerenciamento resolutivo para que não resultem em violência", defendeu a promotora de Justiça de Bananeiras, Airles Kátia. [...] Aos secretários municipais de Educação serão remetidos, por e-mail, material de auxílio para elaboração do diagnóstico, para mapeamento das práticas dos atos indisciplinares e dos atos infracionais ocorridos nas escolas públicas municipais e em seu entorno. Ficou definido que os gestores deverão apresentar, no prazo de 20 dias, à Promotoria de Justiça, cópia do comprovante de encaminhamento do projeto de lei ao legislativo e, em 60 dias, informações sobre a estrutura física e administrativa do Núcleo de Justiça Restaurativa a ser criado no município e sobre os resultados do diagnóstico escolar obtidos sobre a indisciplina e violência de cada unidade de ensino (Paraíba, 2020g, on-line).

Nota-se que teve a participação, além dos gestores municipais, também das suas equipes de defesa e assessoria jurídica, revelando que houve uma preparação cautelosa para o que porventura seria dito e discutido na reunião.

Ademais, a fala da promotora de justiça local direciona-se à utilização da justiça restaurativa para a resolução de conflitos e para lidar com indisciplinas e violências, deixando de lado em sua fala o potencial que essa prática possui em nutrir relacionamentos mesmo em momentos não conflitos. Por último, prazos e metas foram estabelecidos por parte dos membros do *parquet*.

Em 2 de março de 2021, prosseguindo nas ações da nova fase, foi realizada uma reunião do Projeto "Na Escola, com Respeito" com "[...] prefeitos, presidentes das Câmaras de Vereadores e secretários de educação dos municípios de Santa Luzia, São José de Sabugi, Várzea e Junco do Seridó, no Sertão do Estado, para discutir a implementação do programa de justiça restaurativa nas escolas [...]" (Paraíba, 2021g, on-line). Essa reunião com alguns representantes do legislativo e executivo local foi registrada na imagem da figura 17.

**Figura 17** – Reunião do Projeto “Na Escola, com Respeito” e representantes de quatro cidades do Sertão




Fonte: Paraíba (2021g, on-line).

A notícia informativa, ainda sobre essa primeira atuação do Projeto em 2021, possui os seguintes detalhamentos:

> A reunião foi promovida pelo promotor de Justiça de Santa Luzia, José Carlos Patrício, que atua também na defesa da educação, e contou com a participação da coordenadora do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Defesa da Criança e do Adolescente e da Educação (CAO CAE), a promotora de Justiça Juliana Couto, e sua equipe técnica, além de profissionais e integrantes que atuam nos Conselhos Tutelares, nos Conselhos de Educação e nos Centros de Referência em Assistência Social (Creas) dos quatro municípios. [...] O promotor de Justiça, José Patrício, parabenizou o trabalho do CAO CAE e ressaltou a importância do programa para tornar a escola um ambiente mais democrático, dialógico e acolhedor para toda a comunidade escolar, impactando, inclusive, na melhoria do processo ensino-aprendizagem e dos indicadores educacionais. Segundo ele, os prefeitos municipais se comprometeram a encaminhar à Câmara de Vereadores projeto de lei para a implementação da justiça restaurativa nas escolas da rede municipal de ensino, enquanto política pública. O MPPB, por sua vez, deverá enviar aos gestores minuta do projeto de lei sobre a matéria (Paraíba, 2021g, on-line).

Essa iniciativa do Projeto “Na Escola, com Respeito” segue o compromisso que vem sendo desenvolvido em 2020, a partir de reuniões com gestores e políticos locais, porém chama a atenção que nesta reunião também estão presentes representantes de Conselhos Tutelares, de

Conselhos de Educação e do Centros de Referência em Assistência Social (CREAS), demonstrando o interesse de outros profissionais além de autoridades do legislativo e executivo. Não pareceu, neste caso, haver a designação de datas para que encaminhamentos fossem feitos, apesar de ser ressaltado ajustes nesse sentido.

No dia 3 de abril de 2021, a atuação do Projeto "Na Escola, com Respeito" foi direcionada ao município de Mari-PB, de modo que o prefeito, à época, desta cidade "[...] *deveria* encaminhar no prazo de 30 dias à Promotoria de Justiça de Sapé comprovante de que encaminhou à Câmara de Vereadores projeto de lei para criação do Núcleo de Justiça Restaurativa nas escolas da rede municipal de ensino" (Paraíba, 2021h, on-line). A presente reunião não teve registro fotográfico divulgado junto a essa matéria. Contudo, detalhando outras informações sobre o encontro e suas tratativas, há o seguinte:

> Participaram da audiência a 2ª promotora de Justiça de Sapé, Simone Duarte (que atua na defesa da Educação); a coordenadora do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Defesa da Criança e do Adolescente e da Educação (CAO CAE/MPPB), a promotora de Justiça Juliana Couto; a pedagoga do MPPB, Valuce Alencar; a secretária de Educação de Mari, Rosemagna Silva; a procuradora-chefe do município, Mychelle Fernandes, e representantes do Conselhos Municipal de Educação e do Conselho Tutelar. [...] Para a representante do MPPB [Simone Duarte], essa é uma estratégia eficaz para o enfrentamento e a prevenção da violência que é praticada na escola, pela escola e contra a escola, sobretudo em tempos de pandemia. "A implantação do núcleo de justiça restaurativa e das centrais de paz vem como alternativa à efetiva redução dos atos de indisciplina e infracionais no ambiente escolar, com orientação acerca dos procedimentos a serem adotados e estabelecimento do respeito, do consenso e da convivência democrática, resultando na melhoria da vida pessoal e/ou funcional dos estudantes e profissionais da educação", argumentou. Segundo a promotora de Justiça Simone Duarte, a implantação do programa de justiça restaurativa nas escolas também deverá impactar na diminuição da evasão escolar, no fortalecimento da prática docente e adequação dos espaços escolares, com a melhoria do ensino-aprendizagem e do convívio escolar. "Isso vai permitir a construção coletiva através da reflexão, do confronto saudável de ideias e da troca de experiência, e promover a aprendizagem cooperativa, a educação multicultural, a aprendizagem de valores, a redução dos preconceitos e a construção da cultura de paz", acrescentou. [...] Os representantes do município e dos conselhos reconheceram a importância da matéria e se comprometeram a implantar o programa nas escolas da rede. Será encaminhado à Secretaria Municipal de Educação modelo de Projeto de Lei, Nota Técnica elaborada pelo CAO CAE e uma cartilha virtual sobre os círculos de construção de paz e mediação de conflitos nas escolas, para melhor compreensão do programa de justiça restaurativa (Paraíba, 2021h, on-line)

A presente reunião vai no mesmo sentido das demais, demonstrando a atuação incansável do Projeto "Na Escola, com Respeito", especialmente nas figuras de Juliana Couto e Valuce Alencar, personagens recorrentes nas reuniões desta nova fase do Projeto. A promotora de justiça local que aderiu ao Projeto em sua fala revela esperança e expectativas com a implantação das práticas de justiça restaurativa, apontando o respeito, o consenso e a

convivência democrática como valores que serão promovidos, assim como o fortalecimento de valores direcionados à cooperação, troca de experiências e paz.

No dia 17 de junho de 2021, o Projeto "Na Escola, com Respeito" produziu, ao que parece, suas reuniões virtuais mais amplas. Participaram cerca de 150 (cento e cinquenta) secretários de educação municipais da Paraíba, a fim de serem apresentados ao Projeto e a iniciativa de fomento do Programa de Práticas Restaurativas na Escola, demonstrando-se seus benefícios no combate a violência escolar, indisciplina e atos infracionais de menor potencial ofensivo (Paraíba, 2021f, on-line). A reunião foi registrada, estando presente na figura 18.

**Figura 18** – reunião do Projeto "Na Escola, com Respeito" com aproximadamente 150 (cento e cinquenta) secretários de educação municipais da Paraíba




Fonte: Paraíba (2021f, on-line).

Conforme detalhamentos presentes no informativo dessa reunião:

> A reunião foi coordenada pela coordenadora do CAO CAE, a promotora de Justiça Juliana Couto. [...] A promotora de Justiça destacou que o Programa de Justiça Restaurativa está previsto no artigo 12, incisos IX e X e no artigo 26, parágrafo 9º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) que estabelecem como diretriz a ser traçada no panorama da educação em todo o território nacional a implementação de ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. Ficou deliberado que o CAO CAE vai enviar à União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal (Undime) todo o material relacionado ao projeto, incluindo a minuta do Projeto de Lei que institui o programa de justiça restaurativa como política pública municipal para

> que os gestores apreciem e encaminhem a iniciativa à Câmara de Vereadores. [...] Em 2020, o projeto foi reeditado para fomentar a criação do programa de justiça restaurativa como política pública municipal, através de lei. A iniciativa tem o apoio da Undime, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME e do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE) (Paraíba, 2021f, on-line).

Esse informativo não aponta, exatamente, quem foram os secretários municipais que marcaram presença de fato nesta reunião, porém pela imagem representada na figura 14 percebe-se um volume significativo de pessoas, mas não se aponta como o Projeto chegou até o número divulgado por eles, ainda que aproximado. Ademais, desta vez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi convocada para compor a narrativa, de modo a fortalecer o embasamento legal e aproximar um mandamento da lei em função da implantação das práticas restaurativas nos ambientes escolares. Ainda, chama-se a atenção para a mediação feita pela União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal (Undime), que neste caso, assumiu o papel de direcionar aos seus membros os materiais a serem distribuídos. Nesse sentido, essa atuação não envolveu, a princípio, promotores de justiça locais, como previsto nas fases iniciais da versão 2020/2021 da carta de abertura do Projeto.

Em 27 de julho de 2021, os gestores das cidades de Alagoinha-PB e Mulungu-PB receberam o Projeto “Na Escola, com Respeito”. Esse encontro foi registrado pela imagem representada na figura 19.

**Figura 19** – Reunião entre o Projeto “Na Escola, com Respeito” e gestores das cidades de Alagoinha-PB e Mulungu-PB




Fonte: Paraíba (2021c, on-line).

O informativo que divulgou a referente reunião detalha o seguinte:

> O projeto teve a adesão do promotor de Justiça Leonardo Quintans, que atua na defesa da educação nos dois municípios e foi apresentado, na última quinta-feira (22/07), aos gestores municipais pela equipe do Centro de Apoio Operacional às promotorias de Justiça de defesa da Criança e do Adolescente e da Educação (CAO CAE). [...] O promotor de Justiça Leonardo Quintans já expediu recomendação aos gestores para que encaminhem projeto de lei às respectivas Câmaras Municipais, visando à criação do programa de justiça restaurativa como política pública educacional (Paraíba, 2021c, on-line).

A reunião entre os membros do MPE-PB e os gestores das cidades de Alagoinha-PB e Mulungu-PB seguiu um ritual padrão de apresentação do Projeto "Na Escola, com Respeito", expondo as problemáticas referentes às violências no ambiente escolar, embasamentos legais e benefícios da adoção do Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar, além do envio dos materiais de apoio para as autoridades políticas e suas equipes.

Ampliando as ações do Projeto "Na Escola, com Respeito", e em acréscimo à programação habitual referente à versão 2020/2021, em 13 de agosto de 2021, foi anunciada parceria com algumas instituições visando oferecer formações em formato de Educação à Distância (EaD) voltadas para o tema dos círculos de construção de paz (Paraíba, 2021b, on-line). Conforme os detalhamentos da ação:

> O Ministério Público da Paraíba (MPPB), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-PB), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-PB), a Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (Ajuris) e a ONG *Therre de Hommes* firmaram parceria para promover, entre os meses de agosto e outubro, uma capacitação gratuita sobre justiça restaurativa para ambientes escolares, destinada a profissionais da Paraíba. A capacitação será realizada por especialistas renomados nacional e internacionalmente. Ela é custeada com recursos do projeto "Criança Esperança" e tem o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). [...] Atualmente, o projeto tem como foco fomentar a criação do programa de justiça restaurativa como política pública municipal, através de lei, sensibilizando os gestores públicos sobre a importância da implementação de um Núcleo de Justiça Restaurativa no município, sob a gerência da Secretaria de Educação, e da criação de Centrais de Paz, em cada escola, para tratar de maneira democrática eventuais conflitos envolvendo alunos, pais e professores. [...] O programa de formação em círculos de construção de paz para ambientes escolares é baseado no trabalho das professoras americanas Kay Pranis e Carolyn Boyes-Watson, e vem sendo aplicado em diversos países. A capacitação é gratuita e será destinada aos profissionais de ensino da Paraíba. Serão oferecidos dois cursos sequenciais de conteúdo introdutório à prática dos círculos de construção de paz em ambientes escolares, denominados "Noções Básicas" e "Noções Práticas". As aulas serão ministradas em ambiente 100% online, no período de 23 de agosto a 28 de outubro. "O evento será imperdível e terá o condão de qualificar profissionais de ensino para o uso da metodologia da justiça restaurativa na resolução de conflitos no ambiente escolar", disse a promotora de Justiça Juliana Couto. A certificação poderá ser parcial (20 horas/aula) ou unificada (40 horas/aula), para quem realizar ambos os

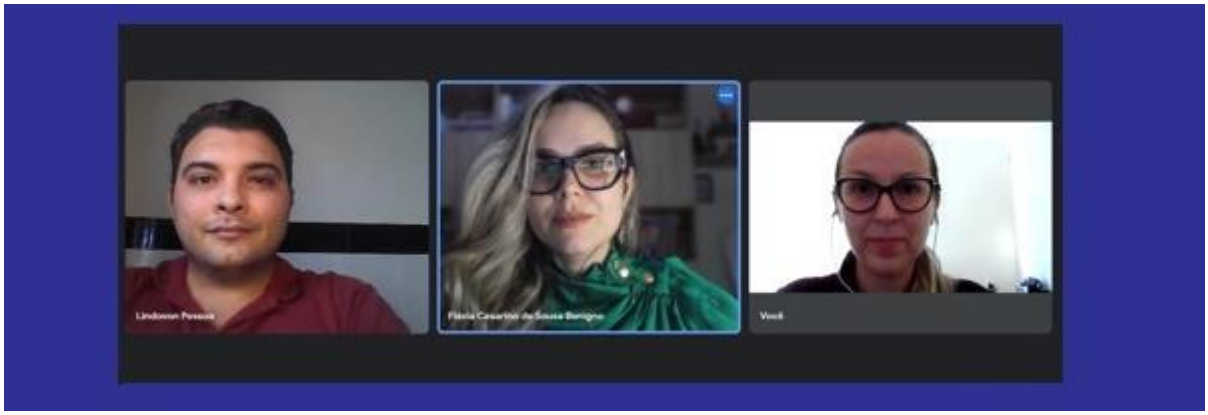
> cursos. [...] A promotora de Justiça Juliana Couto destacou a importância da justiça restaurativa no ambiente escolar, sobretudo no contexto pandêmico e de retomada das atividades presenciais. “Nesse cenário, a justiça restaurativa ganha especial relevo, haja vista os desengajamentos e a indisciplina motivados pelo longo período de fechamento das escolas. É importante que essa iniciativa seja divulgada nas redes de ensino a fim de que tenhamos um largo contingente de profissionais capacitados, na perspectiva de que possamos contribuir para uma comunidade escolar pacífica, integrada por cidadãos emancipados”, falou (Paraíba, 2021b, on-line).

Assim, observa-se que a referida formação incentivada e divulgada por essa atuação do Projeto “Na Escola, com Respeito” é fruto da consolidação de uma parceria com diversas instituições, quais sejam: a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-PB), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-PB), a Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (Ajuris) e a ONG *Therre de Hommes*; essas duas últimas são briosas instituições de fomento e formação com certificação no Brasil.

Percebe-se, ainda, que essa iniciativa foi “custeada com recursos do projeto ‘Criança Esperança’ e tem o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)”; mais duas nobres instituições que se engajaram nessa atuação. Contudo, o portal de notícias oficial do MPE-PB não publicou mais informações sobre essas formações, como, por exemplo, resultados.

A última notícia sobre Justiça Restaurativa na Educação publicada no site oficial do MPE-PB, dentro do recorte analisado, é sobre uma reunião ocorrida em 13 de setembro de 2021 entre uma promotora de justiça e um representante do Conselho Municipal de Educação de São João do Rio do Peixe-PB (Paraíba, 2021a, on-line). O informativo não se vincula explicitamente à atuação do Projeto “Na Escola, com Respeito”. Como registro desta reunião, foi realizada a fotografia ilustrada na figura 20.

**Figura 20** – reunião entre uma promotora de justiça e um representando do Conselho Municipal de Educação de São João do Rio do Peixe-PB




Fonte: Paraíba (2021a, on-line).

Detalhes sobre esse a discussão realizada são os seguintes:

> A reunião teve a participação da promotora de Justiça, de São João do Rio do Peixe, Flávia Cesarino de Sousa Benigno e do presidente do Conselho Municipal de Educação, Lindovon Dias Pessoas. Um procedimento administrativo foi instaurado na Promotoria de Justiça para acompanhar a implementação do projeto. A justiça restaurativa é o conjunto de práticas e atos conduzidos em âmbito pedagógico que privilegiam o diálogo na resolução dos conflitos, na reparação do dano e na responsabilização dos envolvidos. A iniciativa prevê a aprovação de um projeto de lei no município para implementar a justiça restaurativa como política pública municipal. O objetivo é a criação de um Núcleo de Justiça Restaurativa, na Secretaria Municipal de Educação, e de Centrais de Paz nas escolas. Ao final, a promotora Flávia Cesarino informou que analisará a documentação apresentada e encaminhará ao CME cópia do projeto de lei, com as sugestões do Ministério Público. Uma nova reunião deve ser realizada no dia 26 de outubro, às 14h30 (Paraíba, 2021a, on-line).

A presente ação, ainda que não esteja vinculada ao Projeto "Na Escola, com Respeito", é realizada por uma promotora de justiça do estado da Paraíba. Tal diálogo, ao que parece, ocorreu com um membro do Conselho Municipal de Educação, porém não há outras informações sobre sua posição política em relação ao Legislativo ou Executivo local, na medida em que a ação visa políticas públicas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de São João do Rio do Peixe-PB. Ademais, fala-se sobre uma nova reunião, porém não há registros sobre mais detalhes no site oficial do MPE-PB ou nos documentos que essa pesquisa teve acesso.

Para acompanhar o início, a execução e os resultados das atuações do Projeto "Na Escola, com Respeito", em sua versão 2020/2021, foi aberto em 04 de agosto de 2020 o Procedimento de Gestão Administrativa 001.2020.017362, Nº CNMP 20.18.0025.0017362/2020-38 (anexo H).

Os resultados acompanhados por esse procedimento administrativo mencionam leis de municípios do estado da Paraíba datadas entre 2019 e 2022 que criam Programas de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar, considerando o engajamento dos promotores de justiça, legislativo e executivo locais, que tenham aderido para colaborar com o Projeto.

As leis criadas em 2019 e início de 2020 podem ser consideradas vanguardistas, tendo em vista que a versão que explicitamente busca como frutos políticas públicas tem seu lançamento a partir do procedimento administrativo citado acima. Embora a da Nota Técnica nº 3/2018/CAOP/CAE/EDUC seja datada de dezembro de 2018, sendo divulgada mais amplamente em 2019, as leis datadas antes da nova versão do Projeto são consideradas pelos

documentos em análise como resultados desta mesma versão, podendo ser considerados como resultados dos engajamentos do Projeto de forma mais ampla.

No quadro 9 há uma lista de municípios que foram alvo do Projeto "Na Escola, com Respeito" e a situação dos (des)engajamentos. Grande parte dos municípios que foram assistidos por esse Projeto se sensibilizaram com a necessidade da lei/política pública fomentada, porém consta em 2 (dois) municípios a situação de desistência, que se refere ao desengajamento dos promotores de justiça local de darem andamento ao Projeto. Consta ainda 3 (três), dentre estes, cujos desengajamentos referem-se a descontinuidades provocadas por outras autoridades locais.

**Quadro 9** – Resultados obtidos pelo Projeto "Na Escola, com Respeito" versão 2020/2021

| **Município** | **Lei ou situação do município** |
|---|---|
| Bananeiras | Lei nº 924 de 13/09/2021 |
| Borborema | Lei nº 328 de 15/03/2021 |
| Serraria | Lei nº 593 de 17/03/2021 |
| Guarabira | Procedimento arquivado, sem encaminhamento do Projeto de Lei à Câmara |
| Lagoa Seca | Lei nº 391 de 18/01/2020 |
| Puxinanã | Lei nº 010 de 24/11/2020 |
| Pocinhos | Lei nº 1.497 de 18/05/2021 |
| Várzea | Lei n° 98 de 16/04/2021 |
| Junco do Seridó | Lei nº 459 de 18/05/2021 |
| Santa Luzia | Lei nº 024 de 21?04/2021 |
| São José do Sabugi | Lei n° 595 de 11/05/2021 |
| Campina Grande | O Projeto de Lei não foi encaminhado à Câmara |
| Teixeira | Desistente |
| Pitimbu | Lei nº 527 de 05/05/2021 |
| Caaporã | Lei nº 797 de 18/02/2021 |
| Mari | Há indicação de que o Projeto de Lei não foi aprovado |
| Boa Vista | Desistente |
| Bayeux | Lei nº 1.538 de 19/03/2020 |
| Montadas | Lei nº 510 de 26/08/2019 |
| Areial | Lei n° 398 de 21/11/2019 |
| Lagoa de Roça | Lei nº 564 de 04/03/2020 |
| Santa Terezinha | Lei n° 567 de 17/08/2020 |
| Mulungu | Lei nº 016 de 01/04/22 |
| Alagoinha | Lei nº 637 de 08/11/2021 |

Fonte: de acordo com os Anexos J, K e L.

Portanto, quanto às informações observadas nos documentos, foram 19 (dezenove) Programas de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar convertidos em leis municipais na Paraíba, atribuídas como resultados das atuações extrajudiciais do Projeto "Na Escola, com Respeito" através de conscientização e fomento à utilização dos círculos de construção de paz.

Em relação aos municípios que foram citados nestes documentos (Anexos J, K e L) e que não tiveram os Programas de Práticas Restaurativa no Ambiente Escolar aprovado como

lei, também não há informações que digam se os gestores da época, de Campina Grande, Mari ou Guarabira, tenham sido chamados para assinatura de TAC e/ou se houve o ajuizamento de ACP, assim, não havendo informações exatas quanto à utilização desses instrumentos em cumprimento integral das fases que encontram-se na carta de abertura do Projeto "Na Escola, com Respeito" versão 2020/2021.

Apesar disso, enquanto a Campina Grande-PB, conforme o Anexo M, há o seguinte:

> O presente procedimento foi instaurado para acompanhar a criação e aprovação do projeto de lei de Justiça Restaurativa nas escolas municipais de Campina Grande, bem como a criação do Núcleo de Justiça Restaurativa. Foi realizada audiência com a Secretaria da Educação e com o Presidente da Câmara dos Vereadores de Campina Grande. Oficiado aos Conselhos Tutelares de Campina Grande, para que informassem sobre a ocorrência de conflitos envolvendo alunos nas escolas municipais de Campina Grande, nada foi apresentado. Não foi apresentado aos autos nenhum elemento que apontasse que a estrutura atual para a solução de conflitos nas escolas não está suficiente, inclusive os Conselhos tutelares nada apresentaram, de maneira que fica totalmente inviável obrigar o município de Campina Grande a realizar um gasto com toda uma estrutura sem que seja evidenciada a sua necessidade. Assim, pelas razões acima expostas, determino o arquivamento do presente procedimento administrativo.

É possível compreender que mesmo o projeto de lei, voltado para um Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar, não tendo ido para votação na Câmara Legislativa Municipal de Campina Grande-PB e as consequências gravosas previstas nas fases da carta de abertura do Projeto "Na Escola, com Respeito" versão 2020/2021 não terem se concretizado, houve o reconhecimento de insuficiência de informações necessárias que respaldassem a colocação em prática de tais procedimentos. Portanto, essa é uma justificativa para deixar de lado os instrumentos previstos na carta de abertura. Porém, a falta de informações não é o mesmo que atestar que não há casos de violência na, da e contra as escolas. Ademais, neste caso a justiça restaurativa na educação está sendo entendida apenas sob a perspectiva repressiva, não abarcando a utilização dos círculos de construção de paz para momentos não conflitivos.

Quanto à Guarabira-PB, nas memórias relatadas por Juliana Couto já apareceram de forma destacada essa situação, sendo considerada por este trabalha como uma das "histórias dentro da história", que por sua excepcionalidades em relação aos outros resultados do Projeto pode ser considerada como uma das batalhas perdidas. Os documentos e o relato indicam apenas a não sensibilização do prefeito em relação a necessidade do projeto de lei, porém, não se observa também que as consequências da carta de abertura tenham sido colocadas em prática ou haja justificativa em relação a isso, como foi o caso de Campina Grande-PB. As informações oferecidas pelo relato de Juliana Couto se esclarecem no sentido que o referido prefeito, à época

da atuação, se contrapunha veementemente a implantação de práticas restaurativas nas escolas, direcionadas ao diálogo entre professores, alunos e comunidade.

Em relação a Mari-PB, há uma incongruência em relação aos dados observados nos documentos (Anexos J, K e L) e a realidade em concreto. Em pesquisa no site oficial do município é possível encontrar a Lei nº 1132/2021, de 02 de dezembro de 2022, conforme o anexo P. Assim, provavelmente no momento de buscas dos resultados para certidão junto ao Procedimento de Gestão Administrativa 001.2020.017362 essa lei passou despercebida, porém nitidamente é um dos frutos do Projeto "Na Escola, com Respeito", na medida em que sua existência é incontestável e sua redação é uma adaptação da minuta que fomentou a política pública em destaque, perceptível em simples comparação com o Anexo N.

Dentre as leis citadas no quadro 9 uma característica comum entre elas é a pouca mudança de redação, perceptível no ajuste quase integral com a minuta oferecida pelo Projeto "Na Escola, com Respeito", conforme anexo N.

Contudo, a Lei n° 5.515, de 29 de dezembro de 2020, de Patos-PB (Anexo O) também dispõe sobre a criação de um Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar e dá outras providências, tendo em seu teor igual conteúdo das demais leis acima dispostas no quadro 9, mas nos documentos analisados não aparece como fruto dos engajamentos explanados. Entretanto, seu texto é idêntico ao das demais normas, o que sugere que aquele que propôs essa lei tenha seguido a mesma minuta dos demais (anexo N), sendo realizadas poucas adaptações, como observado na praxe de criação destas leis. Sendo assim, pode ter ocorrido algo semelhante ao que ocorreu em Mari-PB, isto é, no momento da busca das leis acabou passando despercebida, mas que neste momento acende ao palco iluminado das lembranças.

No anexo Q é possível observar um documento intitulado "Proposta Formativa: Formação de facilitadores de círculos de construção de paz e sensibilização em Justiça Restaurativa para as comunidades escolares", de modo que tal documento caracteriza-se como uma estratégia de efetivação das políticas públicas divulgadas pela versão 2020/2021 do Projeto "Na Escola, com Respeito".

Assim, o anexo Q é uma tentativa de fazer com que as políticas públicas se enraízem nos municípios. Entretanto, esse documento surge apenas como possibilidade, isto é, uma indicação de profissionais para serem contratados. Portanto, neste ponto fica nítido que o Projeto "Na Escola, com Respeito" deixou de fazer por conta própria as capacitações que eram sua característica inicial para somente acarrear políticas públicas e, assim, fazer com que os gestores municipais procurem profissionais qualificados para formar seus servidores públicos.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Maneiras de lidar com as violências, indisciplina e *bullying* nas escolas são preocupações que inquietam leigos e instruídos, pois são questões que impactam a vida de uma infinidade de pessoas contemporaneamente, tornando-se assunto de interesse significativo. Em um ambiente escolar ideal, esse espaço deveria vibrar em função do aprendizado, respeito mútuo, cooperação, paz e Direitos Humanos, de modo que todos pudessem florescer juntos. Entretanto, por vezes a realidade mostra-se diferente, proliferando problemas que implicam na limitação e/ou violação do Direito à Educação, ameaçando o bem-estar, especialmente, de alunos, mas também de professores e da comunidade.

Esses casos geram situações que demandam atenção e resolução, por conta de suas consequências nefastas. Por perturbar a paz e o convívio pleno tais momentos de violência, indisciplina e *bullying* no ambiente escolar possuem o condão de atrapalhar o desenvolvimento e são contraproducentes em relação à permanência de alunos e professores, chegando a provocar conflitos, de forma que quando não são superados ou transformados podem atingir extremos, como: desmotivação, abandono escolar, troca de emprego, afetações intensas à saúde mental ou, em derradeiro, provocar mutilação, suicídio, homicídio, etc. Assim, na busca por atuações visando alcançá-los e evitá-los, requer-se o envolvimento de múltiplos profissionais, dentre eles: conselheiros tutelares, pedagogos, psicólogos, advogados e promotores de justiça.

Cientes de que no ambiente escolar os alunos e professores são seres reais, repletos de questões, sensibilidades e demandas, as intervenções e a prevenção aos conflitos mostram-se como via para obter Direitos Humanos e perseguir a realização da paz, o que exige ações eficazes e proativas, a fim de que seja nutrido um ambiente saudável, respeitoso e justo.

Nesse interim, a vocação da Justiça Restaurativa na Educação vai para além de meramente esforçar-se no combate às violências, indisciplina e infrações. Se fosse exclusivamente isso, estar-se-ia tão-somente trocando um modelo disciplinar por outro, sustentando estigmas e autoritarismos. A autêntica transformação indicada por esse modelo de responsabilização tem por propósito algo mais denso do que a inauguração de novas regras; trata-se de uma mudança de paradigma que transpõe o embrionário rótulo de "restaurativo".

O desígnio central da Justiça Restaurativa na Educação, com a implementação de pelo menos uma de suas práticas, é semear respeito incondicional e cultivar a paz e os Direitos Humanos, que devem ser buscados de modo obstinado. Sendo assim, o respeito incondicional é entendido como a base para a reciprocidade genuína, e não ingênua, ao invés da submissão conferida por uma hierarquia entre alunos, professores e a gestão escolar. Destarte, o modelo

restaurativo é indicado para a criação de ambientes onde possa ser propício o respeito mútuo e a valorização das relações interpessoais, as priorizando-os, de tal forma que os envolvidos sejam incentivados a promover entendimento e cooperação ao invés de controle e punição.

Quanto às memórias do Projeto “Na Escola, com Respeito” em específico, se debruçar sobre elas tornou possível escrever sua história de forma alternativa, percebendo sua progressão, com foco, no decorrer de 2018 a 2022. Entretanto, especialmente com o relato de Ana Raquel, por conta de sua participação como promotora de justiça que esteve à frente deste Projeto mesmo anteriormente ao período de recorte, fez com que ao remexer lembranças, junto desse processo impressões, percepções, passagens de sua vida e opiniões viessem à tona.

Os relatos das professoras Socorro Silva e Rosangela Marinha ocorrem porque foram cursistas da formação conjuntamente, em 2018, porém Rosangela Marinho narrou que já conhecia o Projeto antes da formação, diferentemente de Socorro Silva. Ademais, em relação ao relato de Juliana Couto, sua presença à frente das atuações do Projeto inicia-se no fim de 2019, mas sua compreensão sobre o mesmo é impregnada também de vivências anteriores a essa data, caracterizando-se também por representações de seu grupo passadas para ela.

A partir dos materiais orais e escritos relacionados ao Projeto “Na Escola, com Respeito”, direcionando-se aos seus resquícios e rastros no período estudado, foi possível documentar uma outra versão da história deste, pelo menos, pretendendo-se mais inclusiva, na perspectiva das memórias, e integrada, com os fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Assim, o passo a passo da implementação de práticas restaurativas no ambiente escolar na Paraíba pode ser refeito, rememorado e reelaborado, de forma mais ampla, permitindo compreender alterações ao longo do tempo, sendo possível identificar marcos e conclusões importantes, bem como expor e aprender com as experiências passadas.

Nesse sentido, o caminho percorrido por essa pesquisa construiu um panorama um pouco mais completo da trajetória do Projeto “Na Escola, com Respeito”, preocupando-se com como e por que os círculos de construção de paz foram ensinados e tornados lei em alguns municípios, dando passagem para entender sua adoção ou abandono e forjando a possibilidade de diálogos e conexões com fundamentos da Educação em Direitos Humanos.

Assim, impactos, opiniões e resultados puderam ser descobertos, e ações puderam ser retiradas do esquecimento. Para Ana Raquel a grande conquista do Projeto “Na Escola, com Respeito”, nos anos em que esteve à frente, foi tornar conhecido o tema das práticas restaurativas no ambiente escolar, sendo por isso um vanguardista. Contudo, Juliana Couto atribui a glória do Projeto ao punhado de leis que se propôs alcançar e que obteve o intento. Já Socorro Silva não conhecia o Projeto, mas gostou de ter participado, sempre conseguiu adotar

os círculos em seus projetos pessoais e em colaborações, ainda que de forma adaptada para rodas de diálogo. E, Rosangela Marinho conhecia e tinha vontade de fazer o curso de práticas restaurativas promovido pelo Projeto, mas apesar de seu entusiasmo com os círculos, a percepção que ficou deles relaciona-se mais com aspectos filosóficos e valores.

Com a coleta e exposição densa dos relatos pessoais, resquícios e rastros, foi possível oferecer uma perspectiva mais rica e diversificada a respeito dos cursos de formação e da proposta de política pública, dois diferentes focos que progressivamente se sucedem e se intercalam na trajetória do Projeto "Na Escola, com Respeito" (2018-2022). Quatro momentos se fizeram chave em seu percurso, de modo que chamam a atenção por sua especificidade, os quais foram: a negativa veemente de propositura do projeto de lei do Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar por parte do prefeito (à época) da cidade de Guarabira-PB; a pré-habilitação para uma premiação nacional em 2020; o projeto ter sido tema de um concurso de redação a nível estadual para escolas na Paraíba; e, a justificativa para a não ocorrência de medidas mais enérgicas em detrimento dos gestores de Campina Grande-PB.

Esses quatro momentos demonstram a extensão e intensidade das atuações do Projeto "Na Escola, com Respeito" nesses cinco anos, conseguindo transitar em diversos ambientes e sendo reconhecidos (ou não) por isso. Destaca-se, ainda, pelas participações, parcerias e engajamentos com autoridades do legislativo e executivo de municípios, associações, Estado e instituições da sociedade civil, gerando participação ativa e dinâmica com o intuito contínuo de realizar cursos e fomentar políticas públicas. Com isso, revelar esse percurso humanizou o Projeto, trazendo nuances e complexidades diante das experiências selecionadas, filtradas, descritas, apresentadas, comparadas e dialogadas neste estudo.

Dessa forma, tanto os sucessos na realização das ações quanto desafios puderam ser lapidados das memórias da Justiça Restaurativa na Educação no Projeto "Na Escola, com Respeito" (2018-2022). As análises, aproximações, integrações e interpretações foram essenciais para a formatação de uma arquitetura das práticas restaurativas no ambiente escolar, tornando possível aproximar-se de aspectos empíricos do percurso percorrido no passado, com as lentes do presente e, sem deixar de lado, apontamentos de melhorias e conexões para o futuro, a fim de evitar repetições desastrosas, erros e tornar outras atuações mais assertivas, especialmente como lições em, para e como práticas educativas em direitos humanos.

Assim, foi possível abranger novos conhecimentos e saberes, significados por sua base em experiências e leis que ficam para a posteridade, oferecendo bases para que práticas reais sejam implementadas, discutidas, divulgadas, resgatadas e efetivadas a partir da integração

entre círculos de construção de paz e Educação em Direitos Humanos, forjando caminhadas menos inexperientes diante dos desafios, reelaborações, desvios e insucessos.

No que tange a políticas educacionais, a presente pesquisa informa a formulação de Programas de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar, para que lembrem-se delas, mas também proponha que sejam mais eficazes e inclusivas por meio de sua interlocução com a Educação em Direitos Humanos. Ao desvendar e compreender as memórias, lembranças, resquícios e rastros do Projeto "Na Escola, com Respeito" foi possível perceber sua persistência, transformações, construção e reconstrução, observando suas atuações, impactos e tentativas de difusão da justiça restaurativa na educação, para que não se esqueça dessa experiência e suas oportunidades vinculadas às práticas educativas de direitos humanos.

Quanto à forma como os entendimentos sobre justiça restaurativa na educação foram se moldando no decorrer da passagem de tempo do Projeto "Na Escola, com Respeito", a partir dos relatos e documentos, é possível perceber uma diversidade de perspectivas que nem sempre são uníssonas. O fato de esse Projeto ter brotado de uma instituição do sistema de justiça (o MPE-PB) e ser uma proposta para capacitação e, depois, política pública voltada para os sistemas de ensino básico, deixa resquícios desse órgão, de seus profissionais, de suas visões e perspectivas. O tão falado combate à violência, aos atos infracionais e à indisciplina deveriam ter sido narrados com mais cuidado, inclusive para se adequar melhor ao paradigma da justiça restaurativa quando aplicadas na área da educação, assim como para atender aos aspectos teórico-metodológicos dos círculos de construção de paz e, também, à educação em Direitos Humanos.

Na escola não há lugar para o julgamento de crimes. Portanto, os atos infracionais não são combatidos na escola no sentido de responsabilização na perspectiva da justiça. O ambiente escolar é o ambiente de ensino, aprendizado e relações de cooperação e empatia, por isso, pode haver sim a prevenção à violência e atos de indisciplina, contudo, isso não impedirá que quando ocorram atos que ultrapassem a competência da escola, esses sejam levados para o poder jurisdicional. Com a Justiça Restaurativa na Educação não se está dando competência às escolas para que julguem atos infracionais, os retaliando e punindo, e nem é essa a pretensão desse campo teórico.

Em diversas partes do discurso de justificativa e sensibilização do Projeto "Na Escola, com Respeito", quando se fala sobre o combate à violência, atos infracionais e indisciplina, ficou evidente que havia um foco nos comportamentos dos alunos. Para aprofundarmos essa questão e alinhá-la à proposta formativa dos círculos de construção de paz que de fato são ensinados, que, segundo Ana Raquel, eram voltados para momentos não conflituosos. Assim,

é importante entender que o combate e a minimização desses problemas devem ocorrer por meio de uma abordagem preventiva e de empoderamento dos alunos, professores e profissionais no ambiente escolar. Isso significa reforçar e mover-se em direção à perspectiva da Educação em Direitos Humanos, mudando a realidade muitas vezes presente de uma abordagem autoritária, hierárquica, estigmatizada e discriminatória.

Sobre as adaptações e releituras das professoras, ainda que sejam compreensíveis diante do ponto de vista das memórias, demonstrando-se segundo seus entendimentos como continuidades diante das atividades ensinadas, devem ser entendidas com cautela. Tais adaptações são comuns e, até mesmo, incentivadas para que a justiça restaurativa na educação possa ocorrer da melhor forma possível, considerando o contexto e os envolvidos, assim como os fatores que dificultam sua introdução no cotidiano.

Contudo, distanciamentos e limitações à concretização das técnicas e dos valores de forma integral são percebidos como contraproducentes, na medida em que algo está sendo feito e produzido, porém não fica explícito para os próprios envolvidos que aquela ação possui perspectivas e objetivos transformadores. Essas limitações acabam por esconder o potencial que os círculos possuem de produzir empoderamento, formar sujeitos de direito, autônomos e ativos em processos decisórios.

O que poderia ser um exercício e treinamento para a cidadania, por meio dos círculos de construção de paz em conexão com a Educação em Direitos Humanos, não pode ter suas potencialidades restritas a conversas informais ou debates superficiais sobre um determinado assunto ou meramente discutir decisões morais sobre contos da carochinha em rodas sem aprofundamento e engajamento real.

Sobre o papel da sociedade e da família no percurso de transformação das realidades de violência nas escolas, indisciplina e *bullying*, na perspectiva do Projeto "Na Escola, com Respeito", é preciso fazer uma divisão entre o antes e o depois, assim como em diversos momentos Juliana Couto fez para explicar a receptividade do Projeto.

Em seu primeiro momento, enquanto curso de capacitação, na medida em que o intuito era formar lideranças, a proposta foi convidar diversos profissionais (internos ou não das escolas) e pais de alunos, desde que receptivos a se aproximarem das práticas restaurativas. Assim, neste momento do Projeto, a fim de atingir o maior número de pessoas que pudessem dar continuidade aos círculos de construção paz, concebeu-se de forma mais explícita a cativação dos pais de alunos, porém sem deixar claro (considerando as narrativas e documentos analisados) seu papel de forma específica ou mesmo se de fato houve efetivação desse intuito.

No segundo momento, mais amplo, de concretização do Projeto “Na Escola, com Respeito”, correspondente ao final de 2019 em diante, as interlocuções com a sociedade e pais de alunos se tornaram menos direta, pois observaram-se, em grande medida, articulações apenas com setores organizados da sociedade, que foram representantes políticos do executivo e legislativo a nível estadual e municipal, na Paraíba, órgãos estaduais e municipais, associações e entidades públicas e privadas.

O envolvimento com o campo das políticas públicas, deixando as capacitações voltadas para a sociedade mais ampla e os pais de alunos de lado, foi notório. Portanto, é possível ressaltar essa mudança enquanto estratégia tomada pelo Projeto, condizente com a necessidade de acarrear leis e políticas públicas como suas ações para que com o decorrer do tempo, de forma mais sólida e duradoura, pudessem ser convocadas à efetivação por esses mesmos atores, por professores e pais de alunos, ou mesmo pelo MPE local dos municípios atingidos.

A conexão entre os círculos de dialógico de construção de paz e a Educação em Direitos Humanos deve ser capaz de desenvolver habilidades de diálogo e comunicação, aprendendo a ouvir com atenção, expressar ideias de forma clara e respeitosa, e negociar soluções em conjunto; compreender direitos e responsabilidades, analisando criticamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras leis e normas relacionadas, reconhecendo seus direitos e responsabilidades como cidadãos; avaliar criticamente situações sociais, desconstruindo estereótipos, identificando desigualdades e injustiças, e desenvolvendo o senso de empatia e cooperação; e, engajar-se em ações concretas, planejando e implementando projetos e ações que visem promover a justiça social e a construção de uma sociedade mais pacífica e justa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al*. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção à violência nas escolas:** violência nas escolas. Brasília: Flacso Brasil, 2015.

ACHUTTI, Daniel; PALLAMOLLA, Raffaella de Porciunculo. Justiça restaurativa e a cultura jurídica brasileira: análise crítica do projeto de lei 7.006/06. *In.*: SPENGLER, Fabiana Marion; COSTA, Marli Marlene Moraes da. (Org.). **Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa.** Curitiba: Multideia, 2013.

AGUIRRE, Luiz Perez. Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo. **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALEXANDRE, J. Michel. Introdução. In. HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 594-613, 2016.

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman. **Encontros Vítima-ofensor:** reunindo vítimas e ofensores para dialogar. São Paulo: Palas Athena, 2019.

ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de; GOMES, Bruno. Elementos conjunturais e crítico-pedagógicos da educação em direitos humanos brasileira. *In.*: ANDRADE, Veras Fernando Cézar Bezerra de; GOMES, Bruno Veras. (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** reflexão, pesquisa e intervenção. Curitiba: Editora CRV, 2021.

ANSARA, Soraia. Políticas de Memória X Políticas do Esquecimento: possibilidades de desconstrução da matriz colonial. **Revista Psicologia Política**, Brasília, v 12, n. 24. p. 297 – 311, maio/ago 2009.

AZEVEDO, André Gomma de. O componente de mediação vítima-ofensor na Justiça Restaurativa: uma breve apresentação de uma inovação epistemológica na autocomposição penal. *In*: SOUZA, Luciane Moessa de (Org.). **Mediação de conflitos:** novo paradigma de acesso à justiça. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2015.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007, p. 399-412.

BELEZA, Flávia Tavares. Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar. **Revista Participação**, Brasília, v. 20, p. 52-59, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Democracia e Direitos Humanos – Reflexões para jovens. *In:* ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al*. (Org.). **Direitos Humanos:** capacitação de educadores. Volume 2. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

BENEVIDES, Maria Victória. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** ed. João Pessoa/PB: Editor Universitária da UFPB, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318, 2003.

BITTAR, Eduardo C. B. A crítica da razão e a educação para o não-retorno: memória, barbárie e civilização. *In:* RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. da UFPB. 2014, p. 225-234.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1-2, p. 277-284, 1993.

BOSI, Ecléa. Ecléa Bosi: formando o olhar de testemunhas do presente. **Comunicação & Educação**, v. 18, n. 2, p. 99-106, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança:** guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3ª reimpressão. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf Acesso em: 12 de março de 2024.

CAMARA, Luciana Borella. Justiça restaurativa e educação: Perspectiva para uma cidadania participativa. **Revista Direito em Debate**, v. 22, n. 39, p. 3-23, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação e Direitos Humanos, currículo e estratégias metodológicas. *In*: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos educacionais. Volume 3. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al*. (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007, p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In:* **Educação e metodologia para os direitos humanos.** Eduardo C. B. Bittar. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior:** Subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARBONARI, Paulo Cézar. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. **Conjectura: Filosofia e Educação** (UCS), v. 20, p. 14-38, 2015.

CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org). **Direitos Humanos no século XXI: cenários de tensão.** Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

CARBONARI, Paulo César. Porque educação em direitos humanos: Bases para a ação político-pedagógica. *In:* **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina.** Ana Maria Rodino *et al* (org). João Pessoa: Editora da UFPB**,** p. 165 – 180, 2014.

CARDOSO, Irene. O passado que não passa: lugares históricos dos testemunhos. *In:* VARELLA, Flávia Florentino *et al*. (Org.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 125-141.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães, Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos uma proposta de intervenção na escola pública. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. **Anais do 17° COLE**, Campinas, SP.: ALB, 2009. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_4102.pdf. Acesso em: 13 de fevereiro de 2024.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, a. 4, n. 8, 2002.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude. **Violences à l'école:** état des savoirs. Paris: Armand Colin, 1997.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. **A mediação do conflito escolar**. 2° ed. São Paulo: Editora Biruta, 2011.

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam Lucia. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, 2008.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas e Educação**, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 12. ed. São Paulo: Jur Saraiva, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução 225, de 31 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acesso em: 10 set 2023.

CUSTÓDIO, André Viana; COSTA, Marli Marlene Morais da; PORTO, Rosane Terezinha Carvalho. **Justiça Restaurativa e Políticas Públicas**: uma análise a partir da teoria da proteção integral. Curitiba: Multideia, 2010.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral:** memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizontes: Autêntica, 2017.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DORNELLES, João Ricardo W. A Dimensão Política da Memória na Luta por Direitos Humanos. *In*: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil:** trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

ELLWANGER, Carolina. A efetivação do ideário restaurativo a partir da aplicação das práticas restaurativas. **Revista de Formas Consensuais de Solução de Conflitos**, v. 6, n. 2, p. 01-21, 2020.

ENDO, Paulo César. O debate sobre a memória e o corpo torturado como paradigma da impossibilidade de esquecer e do dever de lembrar. *In*: SANTANDER, Ugo Carlos. (Org.). **Memória e direitos humanos**. Brasília: LGE, 2010. p. 15-22.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. **Justiça Restaurativa na Educação:** promovendo responsabilidade, cura e esperança nas escolas. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FARIA, Mateus Aparecido de; GOMES, Maria Carmen Aires; MODENA, Celina Maria. "Mar de bullying": turbilhão de violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

FERREIRA, Adir Luiz. Violência e paz na escola: estigma e problemas de entendimento. *In*: ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. (Org.). **Escola:** faces da violência, faces da paz. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

FONTOURA, Sirlei da Silva. MEMÓRIA, HISTÓRIA E TESTEMUNHO: UMA INCURÇÃO TEORICA. **Cadernos de História**, v. 24, n. 40, p. 208-225, 2023.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Direitos humanos e memórias. *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antonio Gili (Org.). **Educando em direitos humanos**: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

FERRONATO, Alexandre; PIZZI, Rodolfo. A Justiça Restaurativa na infância e juventude. *In:* DAMIANI, Suzana; HANSEL, Cláudia Maria; QUADROS, Maria Suelena Pereira de (Orgs.). **Justiça restaurativa na prática**: ações realizadas no município de Caxias do Sul. Caxias do Sul: Educs, 2018.

FREITAS, Fábio F. B. de. Educação para os direitos humanos: qual pedagogia? *In:* ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo V. de (Orgs.) **A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

FUJITA, Jorge Shiguemitsu; RUFFA, Vanessa. Cyberbullying: família, escola e tecnologia como stakeholders. **Estudos Avançados**, v. 33, p. 401-412, 2019.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

GALDINO, Rita de Cássia Arruda. Mediação de Conflitos na Escola: pontos e contrapontos. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 15, n. 1, p. 158-163, 2020.

GARCIA-SILVA, Sullyvan; LIMA, Paulo. O papel da violência escolar no abandono da carreira docente: proposta de uma matriz analítica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2.ed. Curitibas: Editora antoniofontura, 2024.

JOÃO, Camila Ungar; ARRUDA, Eloisa de Sousa. A justiça restaurativa e sua implantação no Brasil. **Revista da Defensoria Pública da União**, n. 07, 2014.

KOENIG, Shulamith. Introdução. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard P. (Orgs.). **Educação em direitos humanos para o século XXI.** São Paulo: EDUSP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7.ed. Campinas: UNICAMP, 2013.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v.81, n.5, p.164-72, 2005.

MAIA, Luciono Mariz. Educação em Direitos Humanos e tratados internacionais de direitos humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *et al*. (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007, p. 399-412.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 566-592, 2016.

MEDEIROS, Josineide Gadelha Pamplona; SILVA NETO, Nirson Medeiros da; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. Educação em direitos humanos e justiça restaurativa: integrar a justiça juvenil. In: **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Aida Maria Monteiro Silva, Graça Santos Costa, Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima (orgs). Salvador: EDUFBA, 2016.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MICHEL, Johann. Podemos falar de uma política do esquecimento? **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.2, n.3, ago.-nov.2010.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra: Revista Científica**, n. 1, p. 43-56, 2009.

MORRISON, Brenda. Justiça restaurativa nas escolas. *In:* SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Org.). **Justiça restaurativa.** Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005

MULLET, Judy; AMSTUTZ, Lorraine Stutzman. **Disciplina Restaurativa para Escolas**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**, PUC/SP, nº 10, dez. 1993, p. 7-28.

OLEGARIO, Mariane Leticia Pedroso; BOURGUIGNON, Jussara Ayres. Conferências de grupo familiar: práticas restaurativas como ferramentas da proteção social. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 29, n. dossiê JR, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução n° 2002/12**. Princípios básicos do uso de programas de justiça restaurativa em questões criminais, 2002. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/Image/Nupia/Resolucao_ONU_2002.pdf Acesso em: 8 set 2023.

PALLAMOLLA, Raffaella de Porciunculo. **Justiça Restaurativa:** da teoria à prática. São Paulo: IBCCIM, 2009.

PARAÍBA. MISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Educadores de quatro municípios participam de curso sobre métodos autocompositivos de conflitos**. 19 out. 2016. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/13454-portal2013-educadores-de-quatro-municipios-participam-de-curso-sobre-metodos-autocompositivos-de-conflitos Acesso: 12 fev. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **MP discute projeto de justiça restaurativa ao Conselho de Educação de São João do Rio do Peixe.** 14 set. 2021a. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/23623-mp-discute-projeto-de-justica-restaurativa-ao-conselho-municipal-de-educacao-de-sao-joao-do-rio-do-peixe Acesso em: 10 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **MPPB e órgãos parceiros vão promover capacitação sobre justiça restaurativa para educadores da PB.** 13 ago. 2021b. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/23545-mppb-e-orgaos-ligados-a-educacao-firmam-parceria-para-promover-capacitacao-sobre-justica-restaurativa-para-educadores-da-pb Acesso em: 10 mar. 2024.

PARAÍBA. MISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Na escola com respeito**. [2011]. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/mppb/orgaos-auxiliares/centros-de-apoio-operacional/cao-educacao/na-escola-com-respeito Acesso em: 12 fev. 2024.

PARAÍBA. MISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto do MP visa coibir atos de indisciplina na escola.** 7 fev. 2012. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/58-portal2009/17164-portal2009-projeto-do-mp-visa-coibir-atos-de-indisciplina-na-escola Acesso: 12 fev. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto 'Na escola com respeito' é apresentado a gestores de Alagoinha e Mulungu.** 27 jun. 2021c. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/23501-projeto-na-escola-com-respeito-e-apresentado-a-gestores-de-alagoinha-e-mulungu Acesso em: 10 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **CAO anuncia novo ciclo dos projetos "Na Escola com Respeito" e "Transporte Escolar - Alegria de Ir e Vir"**. 5 maio 2021d. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/32-infancia-e-juventude/23291-cao-anuncia-novo-ciclo-dos-projetos-na-escola-com-respeito-e-transporte-escolar-alegria-de-ir-e-vir. Acesso em: 10 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Cinco projetos do MPPB são pré-selecionados para o Prêmio CNMP 2021**. 21 maio 2021e. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/46-procuradoria-geral/54-seplag/23245-cinco-projetos-do-mppb-sao-pre-selecionados-para-o-premio-cnmp-2021. Acesso em: 10 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Divulgada lista dos classificados na 1ª fase do concurso de redação**. 22 set. 2020a. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/22743-divulgada-lista-dos-200-estudantes-classificados-na-1a-fase-do-concurso-de-redacao-sobre-o-tema-na-escola-com-respeito. Acesso em: 9 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Educação no contexto da pandemia**: aberto período de adesão ao Projeto Na Escola com Respeito. 19 ago. 2020b. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/22634-educacao-no-contexto-da-pandemia-aberto-periodo-de-adesao-ao-projeto-na-escola-com-respeito. Acesso em: 9 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **MPPB apresenta projeto "Na escola, com respeito" à Secretaria de Educação do Estado**. 17 dez. 2019a. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/21899-mppb-apresenta-projeto-na-escola-com-respeito-a-secretaria-de-educacao-do-estado. Acesso em: 8 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **MPPB apresenta projeto "Na escola com respeito" a secretários municipais de educação**. 18 jun. 2021f. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/23410-mppb-apresenta-projeto-na-escola-com-respeito-a-secretarios-municipais-de-educacao. Acesso em: 10 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **MPPB discute implantação do Programa de Justiça Restaurativa em CG e Lagoa Seca**. 15 out. 2020c. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/22812-mppb-discute-implantacao-do-programa-de-justica-restaurativa-em-cg-e-lagoa-seca. Acesso em: 9 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **MPPB e gestores discutem implantação da justiça restaurativa em redes de ensino de quatro cidades do Sertão**. 2 mar. 2021g. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/23136-mppb-e-gestores-discutem-implantacao-da-justica-restaurativa-em-redes-de-ensino-de-quatro-cidades-do-sertao. Acesso em: 10 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **MPPB e Município de Cabedelo desenvolvem projeto de justiça restaurativa em escolas**. 28 nov. 2018a. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/20578-mppb-e-municipio-de-cabedelo-desenvolvem-projeto-de-justica-restaurativa-em-escolas. Acesso em: 7 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **MPPB tem 21 projetos estratégicos pré-habilitados ao "Prêmio CNMP 2020"**. 12 maio 2020d. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/46-procuradoria-geral/54-seplag/22285-mppb-tem-21-projetos-estrategicos-pre-habilitados-ao-premio-cnmp-2021. Acesso em: 9 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **MPPB, Centro de Cultura, Secretaria de Educação e empresas parceiras promovem concurso de redação**. 14 set. 2020e. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/22711-mppb-centro-de-cultura-secretaria-de-educacao-e-empresas-parceiras-promovem-concurso-de-redacao. Acesso em: 9 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Município de Mari se compromete a encaminhar projeto de lei para implantação do programa de justiça restaurativa nas escolas**. 5 mar. 2021h. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/23150-municipio-de-mari-se-compromete-a-encaminhar-projeto-de-lei-para-implantacao-do-programa-de-justica-restaurativa-nas-escolas. Acesso em: 10 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **'Na Escola, com Respeito'**: MPPB promove curso de atualização em mediação de conflitos, em Esperança. 17 jul. 2019b. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/21425-na-escola-com-respeito-mppb-promove-curso-de-atualizacao-em-mediacao-de-conflitos-em-esperanca. Acesso em: 8 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Novo "Na Escola com Respeito" será apresentado nesta terça-feira**. 11 ago. 2020f. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/22608-cao-da-crianca-e-adolescente-e-educacao-apresenta-o-novo-na-escola-com-respeito-na-proxima-semana. Acesso em: 9 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto 'Na Escola, com respeito'**: MPPB promove curso sobre mediação de conflitos. 24 maio 2018b. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/19850-projeto-na-escola-com-respeito-mppb-promove-curso-sobre-mediacao-de-conflitos. Acesso em: 7 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto 'Na escola com respeito' é apresentado a conselheiros de educação de 25 municípios**. 13 dez. 2018c. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/20672-projeto-na-escola-com-respeito-e-apresentado-a-conselheiros-de-educacao-de-25-municipios. Acesso em: 7 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Promotoria de Bananeiras e prefeitos discutem implantação da justiça restaurativa nas escolas**. 23 nov. 2020g. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/22908-promotoria-de-bananeiras-e-prefeitos-discutem-implantacao-de-programa-de-justica-restaurativa-nas-escolas-municipais. Acesso em: 9 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Promotoria de Itabaiana apresenta projeto 'Na escola, com respeito' a gestores de quatro municípios**. 2 ago. 2018d. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/20116-promotoria-de-justica-de-itabaiana-apresenta-projeto-na-escola-com-respeito-a-gestores-de-quatro-municipios. Acesso em: 7 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Promotoria de Pocinhos recomenda criação de programa de justiça restaurativa nas escolas**. 24 set. 2020h. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/22751-promotoria-de-pocinhos-recomenda-criacao-de-programa-de-justica-restaurativa-nas-escolas. Acesso em: 9 mar. 2024.

PARAÍBA. MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DA PARAÍBA. **Webinar vai debater justiça restaurativa e retomada das aulas presenciais na próxima sexta**. 3 nov. 2020i. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/21-educacao/22853-webinar-vai-debater-justica-restaurativa-e-retomada-das-aulas-presenciais-na-proxima-sexta. Acesso em: 9 mar. 2024.

PASSOS, Celia. Prefácio. *In:* PRANIS, Kay. **Processos circulares de construção de paz**. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2022.

PELIZZOLI, Marcelo L. Círculos de Diálogo: Base Restaurativa para a Justiça e os Direitos Humanos. In: SILVA, Eduardo F.; GEDIEL, José A. P.; TRAUCZYNSKI, Silvia C (Orgs.). **Direitos humanos e políticas públicas**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

PEREIRA, Ana Carolina Reis; GUIMARÃES, Áurea. Direitos Humanos e Justiça Restaurativa nas Escolas: o que pensam os professores? **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

PEREIRA, Beatriz; SILVA, Marta Iossi; NUNES, Berta. DESCREVER O BULLYING NA ESCOLA: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, v.9, n.28, p.45-466, 2009.

PESSOA, Ana Danielly Leite B.; SANTOS, Auristela Rodrigues dos; CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. A educação em direitos humanos para a efetivação do direito à memória e à verdade. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 5, n. 1, p. 207-224, 2017.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n. 3, 1989, p.3-15.

POSSATO, Beatris Cristina *et al*. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 357-366, 2016.

PRANIS, Kay. **Processos circulares de construção de paz**. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2022.

QUINQUIOLO, Natália. O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. **Revista Ciências Humanas**, v. 10, n. 1, p. 116-125, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RIOS, Fábio. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, n. 1. V. 5, p. 1-22, 2013.

RUIZ, Castor Bartolome. Mimese, memória e violência: aberturas críticas para uma cultura dos direitos humanos. *In*: RODINO, Ana Maria. *et al.* (Org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

RUSSO, Letícia Xander. Associação entre vitimização por bullying e índice de massa corporal em escolares. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020.

SALES, Lília Maria de Morais; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de. Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar-Revista de Ciências Jurídicas**, v. 9, n. 1, p. 89-96, 2004.

SANTOS, José Lucíolo Gorayeb. **Justiça Restaurativa: Políticas públicas, programas e práticas, com fundamento em publicações do CNJ – Conselho Nacional de Justiça**. Curitiba: Juruá Editora, 2022.

SANTOS, José Sousa; PASCOINHO, João Carlos. Prevenção da indisciplina num agrupamento de escolas de Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

SANTOS, Marcia Pereira dos. História e memória: Desafios de uma relação teórica. **OPSIS**, v. 7, n. 9, p. 81-98, 2007.

SANTOS, Maria de Fátima Ricardo dos. **A mediação de conflitos:** uma possibilidade para formação continuada de professores na perspectiva da educação em direitos humanos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SANTOS, Mayta Lobo dos; GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Justiça Restaurativa nas Escolas:** Avaliação e aplicação do programa. Curitiba: Juruá Editora, 2014.

SCHILLING, Flávia; KOWALEWSKI, Daniele. O difícil encontro da justiça com a educação: problematizações sobre a justiça restaurativa. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. O anjo da história e a memória das vítimas: o caso da ditadura militar no Brasil. **Veritas**, Porto Alegre, v. 53, n. 2, 2008.

SILVA NETO, Cláudio Marques da; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gili; DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos.** Versão preliminar. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

SOUZA, Carla Giselle Duenha de. **Justiça restaurativa e suas práticas no contexto escolar em um município de fronteira:** limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, p. 213, 2022.

SPENGLER, Fabiana Márion. **Fundamentos Políticos da Mediação Comunitária**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

TELES, Edison Luiz de Almeida: Memória e verdade: a ação do passado no presente. *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Org..). **Direitos Humanos na Educação Superior:** subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

TIVERON, Raquel. **Justiça Restaurativa e Emergência da Cidadania na Dicção do Direito:** a construção de um novo paradigma de justiça criminal. Brasília: Thesaurus Jurídica, 2017.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. *In*: **História oral: desafios para o século XXI**. FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.

TOSI, Giuseppe. Memória, História e Esquecimento: A função educativa da memória histórica. *In:* RUIZ, Castor M. M. Bartolomé (Org.). **Direito à justiça, memória e reparação:** a condição humana nos estados de exceção. São Leopoldo: Casa Leiria, 2010.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. Círculos ou Encontros de Mediação Vítima-ofensor e outras práticas restaurativas, com ênfase na escola. *In*: PELIZZOLI, Marcelo (Org). **Justiça Restaurativa**: caminhos da Pacificação Social. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de educação em direitos humanos. *In:* SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-40.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A carência de Direitos Humanos e os Limites da Democracia. *In*: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil:** trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

ZEHR, Haward. **Justiça restaurativa**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2020a.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2020b.

ZEHR, Howard; MACRAE, Allan. **Conferências de grupos familiares:** modelo da Nova Zelândia. São Paulo: Palas Athena, 2020.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educar para nunca mais: memória e resistência camponesa em Mari, PB, Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, p. 113-130, 2014.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA. *In*: RODINO, Ana Maria. *et al.* (Org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. *In:* SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 64-83.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA DO SOCORRO

Entrevistado(a): Maria do Socorro do Nascimento Silva

Data: 26 de setembro de 2023

Local: Sala de aula da Escola Monsenhor Vieira, Patos, Paraíba.

**Marcos:** Então, a gente vai iniciar a partir do roteiro de entrevista de professores participantes do projeto. Inicialmente vou fazer dados de identificação da senhora. Então, a senhora poderia me dizer seu nome completo?

**Maria do Socorro:** Maria do Socorro do Nascimento Silva

**Marcos:** A formação da senhora?

**Maria do Socorro:** Eu sou formada em filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, licenciatura plena, e também na época eu era freira, e eu fiz a formação do instituto de ciências religiosas, que é a formação tanto para seminaristas como para freiras, se chama MICRI, fica lá em Fortaleza. E, eu sou licenciada plenamente, licenciatura plena em Ciências Religiões também, e a minha pós-graduação é pelo Vale do Acaraú, que eu morava no Ceará, que é a UVA, especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, depois vim morar aqui em Patos.

**Marcos:** A função que a senhora desempenha hoje?

**Maria do Socorro:** Hoje eu sou professora de filosofia no Estado na Escola Coriolano de Medeiros e, aqui, no município, na prefeitura sou professora de Ensino Religioso, trabalho aqui no Monsenhor Vieira.

**Marcos:** Então, a gente já vai dar continuidade se aprofundando nas questões voltadas a como foi a formação no projeto "Na Escola, com Respeito". Como a senhora conheceu o projeto "Na Escola, com Respeito"? o que te motivou a participar?

**Maria do Socorro:** Foi o seguinte, eu trabalhava já no Coriolano e eu recebi um convite da diretora de lá, Aparecida, para participar pelo Estado, pelo governo da Paraíba, depois foi que eu entendi, quando a gente começou a participar dessa capacitação, que a gente viu que era uma capacitação, porque era toda quarta-feira do mês de abril, foram aproximadamente cinco quartas-feiras esse curso e Cida me convidou e eu vi que eram também professores do município, não era só do Estado, foi como se fosse uma parceria do Ministério Público com a prefeitura de Patos e o governo, secretaria de Educação do Estado da Paraíba, em 2018.

**Marcos:** Aí, a motivação da senhora de forma mais específica?

**Maria do Socorro:** A motivação, porque ela falou sobre a temática, eu ainda nem conhecia bem, mas como eu também sou professora de Ensino Religioso, não só de filosofia, e eu já tinha conhecido a Liga pela Paz, que a gente tinha feito uma capacitação também pelo Estado, e já trabalhava todas essas temáticas de valores humanos, voltados para a cultura de paz, aí eu participei. Fui participei, foi muito bom ter ido.

**Marcos:** Por qual motivo a senhora acredita que esse projeto decidiu levar esse tema as escolas?

**Maria do Socorro:** Eu creio que justamente pelo tema, a temática dele "Na escola, com Respeito", e também na estratégia dos círculos, na dinâmica, a metodologia dos círculos, eles querem trabalhar o que? A justiça restaurativa, eles querem trabalhar, eles querem minimizar a questão da violência na escola, da prática de *bullying*, combater o *bullying*, combater preconceito, tudo tá envolvido, tudo que a gente já faz, já faz no nosso trabalho, o círculo, que foi o que a gente conheceu essa dinâmica aqui, através desse círculo de diálogo, que ela chamava de círculo de diálogo de construção de paz, ele vai tentar minimizar esses problemas aí, e ter um relacionamento melhor aluno-aluno, professor-professor, toda a escola está envolvida nesse processo para poder resolver questões internas, foi isso que eu pude entender e perceber nessa capacitação.

**Marcos:** A senhora compreende que na escola existe realimente esse grau de violência e conflitos que seja necessário para minimizar? Como é que experiência da senhora junto esses conflitos?

**Maria do Socorro:** Tem muitos conflitos, dia-a-dia tem conflito, e parece que nos que somos do Ensino Religioso e da área da filosofia, de humanas. Porque o Ensino Religioso é componente curricular separado, mas ninguém nunca vê ele como componente curricular separado, pela BNCC, mas tá sempre envolvido nessa área de humanas. E a gente, assim, que trabalha com o Ensino Religioso, parece que a gente tem um olhar mais apurado para conviver, para nos procurar, contarem as experiências, dizer coisas que está acontecendo na família, pessoalmente, na sala de aula, eu vejo assim que, eles buscam mais a gente. Agora que, a violência tem e muita violência, muitos conflitos, muita prática de racismo, prática de preconceito, discriminação, intolerância, intolerância de todos os tipos, intolerância religiosa, muito. Cada dia a gente ver que parece que aumenta mais, a gente tá sempre fazendo um trabalho para se desconstruir e aquela história, se você fala em antiético, eu trabalho muito com eles, ética, aí gente vamos ver alguns comportamentos antiéticos, começa a mostrar o antiético, você já começa ouvir o palavrão, o *bullying*, ai um menino já olha pro outro e diz "deixa de ser antiético". Então, é assim, uma coisa do dia-a-dia que a gente procura combater, é uma guerra, que a gente tá abordando um assunto e eles veem e a gente combate e vai até o fim de nossa vida. É assim.

**Marcos:** Como o projeto foi avaliado pela senhora e por seus colegas?

**Maria do Socorro:** Agora essa é uma parte complicada, por quê? Nós participamos bem direitinho, não faltamos e ficou, ficou assim uma lacuna nessa capacitação, desse projeto. Porque, eles disseram assim, que na nossa prática, nós teríamos que realizar um círculo, uma experiência com eles, teríamos que fazer um relatório, tirar as fotos, aqui ó, tirar as fotos, mandar a lista de frequência, eu fiz das duas escolas, aqui e do Coriolano, que nos receberíamos um certificado. E esse certificado nunca chegou. Dra. Ana Raquel, foi a doutora que estava responsável e ela disse que mandasse pro e-mail dela, porém esse certificado nunca chegou nas minhas mãos. Então, foi avaliado como uma capacitação muito boa, mas ficou isso aí, é um ponto negativo, que eu tenho contra esse projeto na escola.

**Marcos:** Então, assim, antes de fazer a próxima pergunta, eu gostaria de saber qual a compreensão que a senhora têm sobre direitos humanos: o que é que a senhora entende por direitos humanos?

**Maria do Socorro:** Entendo que direitos humanos já tá dizendo né, são os direitos que nós temos, todo mundo tem deveres mas também tem direitos. E, dentro desses direitos humanos, principalmente o primeiro Direitos Humano, qual é? É o direito à vida, todos tem direito à vida, a saúde, a liberdade, temos direito à educação, trabalho muito com eles também a questão dos direitos humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, essas são as temáticas do Ensino

Religioso, tudo que você tá abordando aqui, e eu vejo assim, que os direitos humanos tem que ser trabalhados de acordo com tudo isso aí, todas as práticas que a gente tá combatendo de negatividade é como se fosse assim, os direitos humanos é o carro chefe, entendeu? E tudo isso aí tá implícito dentro dessa temática mais abrangente, aí vem todos esses direitos subsequentes e um direito à liberdade de expressão, tudo isso aí, que a gente já conhece.

**Marcos:** Então, a senhora acredita que o projeto conseguiu desenvolver um entendimento sobre direitos humanos?

**Maria do Socorro:** Assim, não foi assim que a gente estava no projeto estudando a temática dos Direitos Humanos, a gente estava procurando trabalhar com a justiça restaurativa, com os círculos de cultura de paz, com a complementação de tudo isso ai, os círculos de diálogo e essa questão de direitos humanos, ela fica implícita dentro de tudo isso, como a questão dos valores humanos, tudo isso aí, se você pegar aqui ó, nãos sei se você já conhece. Tanto que o nome do curso era, curso de mediação de conflitos e práticas restaurativas na escola. Isso aqui é o nome do curso, a capacitação, certo? Aí vai ter aqui, um fluxo de atividades, que a gente faz quando faz o círculo, as pessoas já estão lá, com seus chás, tudo bem direitinho, aí tem lá um paninho lá, que é o tapete, que ele fica com os objetos, como pode observar aqui na foto. Você vai seguir isso aqui, os objetos que ficam no centro, bastão da fala, aí tem a cerimônia de abertura, o check-in, check-out. Tem um aqui um eixo desse grupo que se chama valores compartilhados, então aqui a gente tem uma oportunidade de trabalhar a questão dos valores, os valores humanos, os valores que a gente tem, que a gente quer dependendo do tema, tudo vai depender da temática. Se for um círculo sobre *bullying*, combate ao *bullying* e tal. Esse aqui por exemplo, "que valores você trouxa para esse momento?". Aí cada um pegava um papelzinho, escrevia nas plaquinhas e colocava no centro, cada um tem a sua metodologia, tem a sua dinâmica, mas está trabalhado de uma forma implícita a questão dos direitos humanos. No decorrer todinho desse curso, tem a questão dos direitos humanos, dos valores humanos, tudo isso. Não é uma coisa assim, que diga: "o tema do círculo é direitos humanos" não é assim, as questões que a gente trabalha mais são essas assim, de preconceito, discriminação, práticas de *bullying*, problemas de indiferença na escola, alguma coisa assim.

**Marcos:** O projeto foi importante em sua trajetória de formação profissional?

**Maria do Socorro:** Foi, na verdade, esse curso foi muito importante pra mim, até hoje eu lembro dele. E esse ano mesmo eu já fiz. Aqui foi do meu projeto "Mestres da Educação", que todo ano eu faço, infelizmente esse ano o governador não lançou o projeto, mas eu já fiz esse ano, que eu tenho umas fotos pra você, que eu desenvolvi já em salas do oitavo e nono ano, e é uma coisa que eu nunca paro de fazer, eu sempre lembro do círculo, aí quando eu faço

culminância de algum projeto, de alguma temática, eu fiz agora do setembro amarelo também, nós fizemos uma roda de conversa, nós fizemos uma roda de conversa também sobre o sentido da vida, valorização da vida, a gente vai adequando, sabe? Porque nós não realizamos assim totalmente o círculo do jeito que é, porque um círculo desse tem duas horas de duração aproximadamente. Teria que ter no caso uma supervisora, a diretora da escola para resolver algum problema, algum problema de indisciplina, alguma coisa assim mais séria, mas a gente tenta fazer no dia-a-dia da sala de aula, porque não tem tempo, pra eu dizer assim "vamos para a escola, né, e vamos fazer um círculo agora com alunos assim, assim, pra tratar essa questão" assim mesmo não acontece, acontece mais na prática da gente, no dia-a-dia, nas minhas aulas de Ensino Religioso e as vezes eu trabalho em parceira também com a professora de Arte, que ela trabalha também com a área sócio-emocional. E sempre a gente junta, de assim, "vamos". O nome dela é Josinei, trabalha no Coriolano, ela também sempre diz "vamos fazer um círculo de debate, vamos fazer um círculo, uma roda de conversa com esse tema", aí a gente junta e faz a interdisciplinaridade ali e acontece, sabe? Mas muito assim, nas nossas aulas mesmo.

**Marcos:** Na sua formação de [professora], por exemplo, a senhora falou que foi formada em filosofia e ciências da religião, durante esse período de formação a senhora em algum momento teve contato com ou foi uma novidade?

**Maria do Socorro:** Não, eu vim conhecer isso aqui em 2018, aqui em patos, eu morava em Fortaleza. Não, nunca ouvi falar não, a primeira vez, eu nem sei onde foi criada a justiça restaurativa.

**Marcos:** Então, a sua escola conseguiu implementar práticas restaurativas ou mediações escolares?

**Maria do Socorro:** Não teve nenhum caso, a não ser aqui em 2018, porque essa supervisora aqui da época, que era Sônia, isso aqui é nessa escola mesmo, como ela tinha feito o curso comigo, nós participamos juntas, nós aproveitamos a deixa de que tinha que mandar o relatório para lá e fazer, nós negamos realimente pessoas que estavam com deficiência, com problemas de relacionamentos. Você pode ver Erica aqui, essa menina aqui, ela tinha uma grande dificuldade, uma depressão, nessa época ela era muito ansiosa, ela pegava a blusa dela e colocava as mão por dentro, ela se trancava. Então, nós pegamos alguns alunos que estavam, que tinham esses problemas de ficar assim de isolamento, de ansiedade, o que eles mais falam, e nessa época a prática da automutilação, muita gente praticava isso sabe, inclusive ainda hoje aqui ainda tem, e nós aproveitamos para fazer assim foi o único momento que a escola, pra eu dizer assim gestão, supervisão, todo mundo junto, certo? Desenvolveu alguma coisa, depois a gente esquece né e não resolve mais, também não tem muito tempo, a carga horaria da gente

tem que trabalhar em várias escolas, pra poder né, eu trabalho concursada do Estado e na prefeitura ainda trabalho só dois dias aqui, uma quinta a tarde e dois dias pela manhã, e o resto é lá. Não tem aquele tempo assim, a gente a gente trabalha muito as questões que realmente em reunião de professores, como resolver isso e aquilo, mas essa prática assim, pra ter sido resolvida pela escola como um todo, pela gestão, somente dessa vez.

**Marcos:** Então, a senhora enxerga mais como algo pontual ao invés de recorrente?

**Maria do Socorro:** É.

**Marcos:** Teria mais alguma informação que a senhora gostaria de acrescentar a respeito?

Maria do Socorro: Eu coloquei aqui uma observação. Eu digo assim pra você, que essas práticas todas que a gente aprendeu, porque quando a gente faz uma capacitação, participa de um curso, se a gente não colocar em prática não passou de teoria, então eu acredito que essas práticas elas devem ser implementadas em sua totalidade, ou seja, eu creio que desde quando a gente começa ali, faz o planejamento no começo do ano, vai mexer no Projeto Político Pedagógico, todo ano tem isso, a gente diz assim "gente, vamos pegar o Projeto Político Pedagógico e fazer algumas mudanças, algumas alterações, o que que vocês acham que deve ser mudado? Quais projetos vocês irão fazer dentro do projeto? Quais projetos individuais vocês vão fazer dentro PPP?". Eu acho que deve ser uma das prioridades, certo? Se é um trabalho que a gente quer desenvolver, e também deve ser uma das metas do plano de ação. "Vamos elaborar o plano de ação", tá lá a equipe todinha, a equipe de docentes, a equipe gestora, a gente colocar como meta também prioritária, porque se não nada acontece, chega o fim do ano e tudo fica da mesma forma, e ter esse compromisso. Porque se não tiver o compromisso. O que é que a gente quer mais hoje em dia? Quer que haja aprovação, a gente pensa só neles, sempre pensa nos alunos, que essa aprendizagem deles seja satisfatória, que seja uma aprendizagem integral, não só cognitiva, mas afetiva, psicomotora, porque nós amamos nossos alunos. Então, a gente quer isso, quer ver o crescimento deles e a educação ela visa isso aí, não é a gente tá reprovando aluno, nem tá dando transferência de alunos, a gente não quer mudar? O objetivo da gente não é favorecer para que eles tenham um bom desempenho? Ai vem o relacionamento grupal, então se a gente pensa nisso o foco da gente deve ser essas ações que nós vamos fazer. Então, vamos amarrar e que essas ações realmente aconteçam.

**Marcos:** Certo. Mas a senhora acredita que ação da senhora é mais individual ou é compartilhada com seus pares?

**Maria do Socorro:** Sim. Fica um trabalho mais individual, como eu te falei, as vezes eu chamo alguns professores para fazer trabalho interdisciplinar, mas acontece mais na minha prática, dentro do meu dia-a-dia, nas minha aulas, de forma individual. É tanto que as vezes tenho que

fazer o mesmo trabalho em várias salas, sabe? É uma coisa que as vezes a gente diz “gente vamos reunir todos mundo, vamos reunir o fundamental, o ensino fundamental todo, porque a gente já faz aquela roda de conversa, já faz aquela, da aquela palestra, conversa com eles”, porque se não a gente tem que fazer trabalho isolado. Ai faz uma turma, as vezes fez ali e não deu pra fazer na outra, aí fica, como um trabalho assim que seja mais coletivo, mais total dentro da escola, que não aconteça, em parcelas.

**Marcos:** Pronto, eu agradeço a participação da senhora na minha pesquisa, em breve eu vou trazer a transcrição e também o termo livre e esclarecido, e explicar novamente tudo que se passou, certo?

## APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSANGELA

**Entrevistado(a):** Rosangela Marinho
**Data:** 04 de outubro de 2023
**Local:** Um dos gabinetes do 3° Batalhão de Polícia Militar de Patos, Paraíba.

**Marcos:** Pronto, a gente está iniciando a partir do roteiro de entrevista "Professores participantes do projeto Na Escola com Respeito". Então, inicialmente, os dados da senhora. O seu nome?
**Rosangela Marinho:** Rosangela Marinho [nome substituído].
**Marcos:** A sua formação?
**Rosangela Marinho:** Pedagogia, licenciatura em pedagogia e também tenho pós em gestão educacional e novas tecnologias.
**Marcos:** A sua função desempenhada?
**Rosangela Marinho:** Professora.
**Marcos:** Professora e também policial, né?
**Rosangela Marinho:** Também sou policial militar.
**Marcos:** Certo. Agora, sobre as questões norteadoras, para aprofundar sobre o projeto. Como a senhora conheceu o projeto "Na Escola com Respeito"?
**Rosangela Marinho:** Eu conheci não foi através da educação, não foi enquanto professora. Eu conheci enquanto policial militar. Então, enquanto policial militar, eu sempre faço parte também da educação. A gente tem um projeto PROERD, Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. Que a gente exerce papel de mediador nas escolas, justamente norteando ações e desenvolvendo pensamentos positivos em relação à tomada de decisões seguras. Principalmente relacionada a drogas e à violência. Então, nessa perspectiva, a gente sempre quando tem alguma coisa relativa ao desenvolvimento, enquanto instrutor ou professor, mediador, dos temas relacionados ao desenvolvimento emocional, sócio emocional, digamos assim, desenvolvimento social, enfim. Então, a gente sempre consegue, a própria instituição consegue inserir os militares que fazem parte desse programa no Estado. Então, em João Pessoa, estava havendo algumas formações, inclusive a gente tem militares que são multiplicadores da questão das práticas restaurativas, porque eles conseguiram vagas e fizeram um curso como multiplicadores. E lá eles estavam participando de alguns projetos nessa perspectiva. E aí, eu fui convocada para participar, para conhecer lá em João Pessoa as atividades. Não foi curso, não fiz o curso lá, mas aí eu conheci as práticas restaurativas justamente através da polícia

militar, por conta do PROERD. Então, acho que isso foi em 2014 ou 2015. Aí quando foi em 2018, houve aqui uma formação para os educadores. Mas como eu faço parte das séries iniciais, eu sou professora do Ensino Fundamental I, as séries iniciais, então eu não fui classificada, não fui participar desse curso pela educação. Porque esse curso foi promovido para os professores do Fundamental II. Então, mas como a gente sempre é inserido, então veio o convite, algumas vagas para a gente aqui enquanto instrutor PROERD, porque a gente está sempre nas escolas, tanto estadual como particular, privada, a gente está sempre lá no cenário. Então, a gente veio ver o convite e nós fomos fazer. Eu fiquei muito animada porque eu já conhecia, eu não conhecia a prática, o desenvolvimento, assim, tudo. Mas eu tive a oportunidade de participar de algumas vivências lá.

**Marcos:** Em 2018 não foi a primeira vez que a senhora conheceu o projeto, já sabia da existência?

**Rosangela Marinho:** Já sabia da existência, já tinha colegas participando de algumas ações lá em João Pessoa. E eu tinha até muita vontade de participar, até me organizar para ver se eu conseguia pagar para mim, para ter um conhecimento mais aprofundado, porque eu achei muito importante. Justamente por quê? Porque ele gera cidadania, espaço de convivência, espaço de diálogo. É uma das coisas que a minha linha de trabalho é prevenção, então é uma das coisas que previne conflito. Não só soluciona, não só resolve, mas previne. À medida que você é educada a dialogar, muitas coisas são resolvidas sem chegar a extremos. Então, é a prática do diálogo, isso é muito importante. Não só para restaurar, mas para prevenir. Essa é a minha visão. Porque o conflito faz parte da sociedade, das relações. Mas esse conflito não precisa ser violento. E quando o conflito se torna violento, a minha concepção é pela falta de diálogo. Então, eu sou apaixonada por esse projeto. Não estava olhando ele, quando eu conheci, não foi na visão de escola de valor, como esse projeto veio para aqui. Mas eu conheci para que fosse implantado em vários segmentos. Então assim, lá estava acontecendo, eu fui na universidade, fui em algumas escolas estaduais, com grupo, onde tinha ações sendo desenvolvidas nessa perspectiva, em associação de bairros, onde as pessoas poderiam estar, justamente, pela questão da implantação do diálogo, da resolução de conflitos, questão de lideranças, pessoas que exercem esse papel de líder, exercer esse papel de desenvolver naquela comunidade o diálogo, até para a percepção de situações que geram conflito. Então, era nessa perspectiva e eu fiquei muito interessada. Em 2018, houve aqui e eu fui não como professora, mas fui como policial militar, devido PROERD. E gostei demais, é muito interessante.

**Marcos:** Por qual motivo a senhora acredita que esse projeto decidiu levar esse tema às escolas?

**Rosangela Marinho:** Acredito que esse motivo é, exatamente, por muitos conflitos que estão acontecendo, a falta de diálogo é uma coisa muito constante hoje, que gera essa situação de desrespeito, muitas vezes de violência mesmo. A gente percebe que hoje é um cenário que precisa de muito cuidado, de muita atenção para que possa ser construído lá e ser desenvolvido inicialmente. A criança possa se perceber, se reconhecer como cidadão. E cidadão não é só ter direito, mas deveres. Então assim, é muito importante. Então acho que é algo que eu mesmo defendo. Em todas as minhas falas onde estou, eu defendo que seja implantado, no momento da formação eu até falei sobre isso, que deveria ter sido convocado, porque eu achei pouco professor, eu achei assim, porque eles primaram. Eu não conversei com quem programou, mas assim, a gente percebeu que era só para as escolas do Fundamental II. Porém, a violência e a questão do diálogo não pode ser desenvolvida quando a criança já está no nível de conflito até consigo mesmo, que é na adolescência. As crianças elas precisam desde cedo aprender a identificar o que incomoda, falar, falar com respeito. Então, eu defendo porque é algo importante. Eu acredito que foi nessa visão de levar, construir espaço de diálogo dentro da escola, efetivamente.

**Marcos:** Como o projeto foi avaliado pela senhora e por seus colegas?

**Rosangela Marinho:** Por mim, já falei, né? Acho que essa resposta você já está respondendo da minha parte, porque assim, é um projeto que eu acho muito importante, que merecia um espaço e que deveria estar sendo desenvolvido. Só que, infelizmente, a gente percebe que algumas práticas não são valorizadas, porque é uma prática tão simples como essa. E eu realmente, assim, depois da pandemia eu não voltei para as escolas enquanto estrutura PROERD. Depois da pandemia eu estou só nas escolas enquanto minha função mesmo é de professora. Eu não estou visitando as escolas do Fundamental II. Não sei o que dizer se...Como eu não tenho contato com essas professoras também, não sei se está sendo implantado, não sei. Mas, pelo que a gente vivenciou ultimamente, né? A gente entende que as escolas ainda estão muito vulneráveis nessa questão sócio-emocional, que é uma questão que a vulnerabilidade já vem da família e a escola não se preparou, não está preparada. E mesmo com um projeto desse, a gente vê que talvez não esteja sendo, pelo menos aqui em Patos. Eu acredito que... Não sei se está sendo desenvolvido pontualmente. Pode ser que algumas das técnicas, algum professor que vivenciou comigo, eu pelo menos utilizo. Algumas técnicas eu utilizo na minha vida. Entendeu? Eu utilizo aqui, eu utilizo na minha sala, eu utilizo nas minhas relações. Mas sempre, assim, lembrando a importância, tentando mostrar a alguém: “Vamos ter calma, calma, escuta”. Essa questão de você escutar, dar voz ao outro, que é uma coisa que é muito presente nos círculos de diálogo. Que os círculos de diálogo são as atividades que é desenvolvido dentro desse projeto.

Estou falando da questão do que a gente entende no desenvolvimento dos ciclos restaurativos de diálogo. Entendeu? Que é o que vai, que é o que está dentro dessa proposta da escola de valor. Eu estou falando, você em relação aos círculos de diálogo. Que foi o que eu conheci, foi o que eu entendi. Que vai para a escola para mostrar a questão da escola enquanto um lugar de respeito. A minha escola de valor, por quê? Porque eu sou uma pessoa de valor. Porque eu exerço valores, eu respeito o outro. Então, eu estou falando nessa perspectiva. Porque a minha visão, estou olhando diretamente para o que eu aprendi a fazer nesse projeto. Entendeu? Que foi sentar, dialogar, olhar para o outro, olhar com respeito. Me conhecer, conhecer minhas emoções. Me ver enquanto cidadã, enquanto pessoa frágil. Se eu estou preparada para dialogar naquele momento, se eu não estou, me respeitar. Então, é nessa perspectiva que foi o que eu conheci. O que eu trouxe para mim foi isso. Agora, eu não conheci toda a proposta porque eu não estava inserida dentro dessa proposta. Então, mas a parte que eu vivenciei como a promotora que veio de lá, né? Como a equipe que veio de João Pessoa, do Ministério Público. Que desenvolveu as técnicas, as ações, todas as temáticas abordadas. Leva a uma construção de relações saudáveis. E que ela cabe em qualquer espaço.

**Marcos:** Antes de fazer a próxima pergunta, eu gostaria de saber qual é a visão que a senhora tem dos direitos humanos. O que seria direitos humanos para a senhora?

**Rosangela Marinho:** Direitos humanos para mim é uma amplitude de conceitos que nos garante uma vida digna. Em todos os contextos. O ser humano precisa viver e viver com dignidade. Agora, eu tenho muitas críticas a algumas ações. Que a gente vê com algumas falas ou que a gente escuta de quem está diretamente ligado a políticas e políticas públicas relacionadas à questão da garantia de direitos, tendo como foca os direitos humanos. Eu vou te dizer porquê? A minha visão de direitos humanos é ampla. E eu defendo tudo, sempre, em todo lugar. A gente tem que garantir a dignidade, o respeito. Mas eu, pelo menos, em todos os espaços que eu já participei, tanto enquanto professora, como enquanto policial militar, como enquanto cidadã. O que a gente vê é uma coisa muito importante, que precisa muito ser implantada. Que a pessoa precisa se perceber, precisa não se negligenciar, precisa buscar os seus direitos. Garantir o respeito à dignidade humana. Mas quando a gente observa, é muito crítico isso, de minha parte. O que a gente vê e que atrapalha muito é porque, quando você escuta alguém defender, é como se os direitos humanos só fossem atingidos quando é pelo Estado. Então, o Estado tem que ser contido e a gente precisa identificar e tentar trabalhar para que o Estado respeite. Mas esse Estado só atinge os direitos humanos quando é pela segurança pública. Vou te dizer porquê. Falta de leite em um hospital é falta de dignidade humana. Falta de um tratamento saudável fere a dignidade humana. Falta de moradia fere a dignidade humana.

Se você andar por alguns locais, você sai doente. Você sai doente. Eu já saí doente, de algumas rodas, de alguns poliamentos, de algumas coisas. Então, assim, meu Deus, como o Estado é cruel, por que ele não está aqui? Através da saúde, através dos setores que são responsáveis pelo lazer, pela moradia. Mas aí a polícia tem que chegar lá. E a polícia pouco pode fazer. Porque a polícia não está agindo no contexto da polícia militar, na minha concepção. Na questão, nossa principal missão, função enquanto segurança enquanto polícia militar é a prevenção. Prevenir e garantir a ordem, a segurança. E muitas vezes quando a gente chega num local desses, a gente vai para coibir a prática de criminosa. E a gente não chega levando cidadania. A gente não chega. Porque não tem como chegar. Porque você está chegando num ambiente hostil e de insegurança total. E você tem que pensar em garantir a sua vida, a vida de quem está com você e garantir a vida daquele que chamou. Então você tem que chegar de uma forma que possa ter êxito. E muitas vezes isso gera impacto. Mas isso ali não está havendo direitos humanos. Os direitos humanos não estão sendo respeitados. Então, vários segmentos não têm respeito pelos direitos humanos, vários segmentos, vários. E a gente não vê esses direitos humanos dessa forma. A gente não vê. E algo que também a gente escuta muito aqui dentro. Alguns companheiros até não conseguem entender a importância de garantir esses direitos humanos, porque eles não se sentem humanos. Na perspectiva do que escutam. Porque muitos policiais são mortos pelos bandidos. E não chega ninguém. Aí se costuma dizer, mas por quê? Não, porque os direitos humanos é para garantir o direito do cidadão contra o Estado. O Estado tem que garantir o direito, sim, mas o Estado tem que garantir muitos direitos. Onde é que vocês estão que não estão cobrando desse Estado. Onde é que vocês estão que não estão indo cobrar desse Estado. Porque eu defendo que o Estado tem que estar garantido porque cada um contribui para que ele possa nos dar a assistência que a gente precisa. A gente contribui dia a dia para que o Estado nos garanta a segurança, saúde, educação, moradia, lazer, saúde, enfim, e a gente sabe que isso não acontece. Então a minha perspectiva, eu não sou uma estudiosa, mas entendo que já devido às formações que a gente tem, a gente entende como surgiu, por que surgiu, a necessidade, né? Só que alguns, está me fugindo agora a memória para te dizer assim... Algumas pessoas, no seu caso, você está estudando na área, é uma especialização em direitos humanos?

**Marcos:** É um mestrado.

**Rosangela Marinho:** Um mestrado em direitos humanos. Pronto. Quantas pessoas não tem a equilíbrio com essa visão, com essa formação? Mas a gente, a gente não, as pessoas não conseguem entender. Eu digo assim, as pessoas não conseguem entender qual é a finalidade. Acho que, quantas vezes a gente não entende, não, não é direito humano, é direito dos manos...

É direito para defender bandidos. E a gente sabe que não é isso. A gente entende que não é isso. A gente entende… sabe que está se baseando em algumas coisas que precisa realmente que o cidadão, se ele cometer um crime, ele é cidadão, o Estado tem que garantir a dignidade dele. Ele tem que passar por todo um tramete. É justamente o Estado não pode, a gente não pode voltar, não é, para o tempo das cavernas que a justiça é feita pelas próprias mãos. E que o Estado vai agir sem limite, sem respeitar a dignidade humana. A gente sabe que precisa de tudo isso, mas o caminho que a gente está percorrendo é um caminho que a gente está voltando para essa situação. Porque o Estado está se omitindo muito, às vezes estão ficando muito frágeis, as pessoas estão agindo pelas próprias mãos. As coisas estão ficando num nível que a garantia dos nossos direitos estão ficando cada vez mais frágeis enquanto cidadão, imagine enquanto ser humano, que é a garantia fundamental, a vida, né? Você tem direito à vida. Olha aí o retrocesso, voltando nessa concepção justamente, como é que eu defendo a vida, os direitos humanos e muitos das pessoas, porque eu já vi dessas que estão lutando, que defendem a bandeira dos direitos humanos, estão defendendo a bandeira do aborto. Então, é essa linha que não se encaixa, pelo menos na minha vivência, de algumas falas, de algumas lideranças que representam direitos humanos e que fazem com que esses direitos humanos sejam tão mal vistos, numa amplitude, principalmente de quem está dentro da segurança pública. Essa é a minha visão. Mas Rosangela Marinho... Rosangela Marinho mãe, Rosangela Marinho cidadã, Rosangela Marinho policial, Rosangela Marinho professora, em todo canto eu falo sobre a questão da importância e as minhas crianças sabem, eu falo muito sobre os direitos dela. Mostram muito a importância dela se reconhecer como cidadã, dela se perceber e garantir que esses direitos dela, ninguém venha a retirar dela esses direitos, que ela também consiga ver o outro como cidadã, que ela respeite o outro amplamente, o direito do outro falar, o direito do outro não concordar com a ideia dela, o direito dela respeitar aquele limite ali, aquele limite ali é dela, você não pode ultrapassar. Eu trabalho muito nessa perspectiva, porque eu entendo que a paz está dentro de cada um, mas ela só fica visível assim nas relações quando a gente respeita o outro, quando a gente passa isso para o outro, nas relações, nas convivências, seja ela relação familiar, seja ela relações de trabalho, tem muitas coisas que eu não aceito, não aceito, algumas mudanças, alguns valores, que a gente sabe que a sociedade, os valores vão se modificando e, hoje em dia, muito mais rapidamente os valores se modificam, porque aí a gente tem um impacto muito maior. Porque os valores estão mudando com muito mais, numa fluidez muito mais rápido, mas eu gosto muito de analisar e ver, embora eu não concorde com algumas coisas, mas eu gosto de perceber o outro, de escutar o outro e de dizer, olha você tem o seu direito, eu defendo o direito daquele, mesmo que eu não concorda. Eu defendo, às vezes eu defendo

chorando, porque eu digo, meu Deus, mas é o direito dele e ele tem que se sentir pleno, as pessoas tem que se sentir plenas. Agora, eu sempre digo, na minha casa mesmo eu costumo dizer, não busque felicidade baseada em valores atuais, felicidade é algo que você tem que buscar no dia-a-dia, dentro de valores que você não venha a mudar daqui a pouco, se você tomar decisão baseada em valores atuais, sem pensar, buscando aquela felicidade momentânea, que as pessoas acham uma fome por felicidade, felicidade é algo tão simples, é a certeza de que você está fazendo o que você acredita, que você está trilhando o caminho procurando entender e buscar aquilo de forma plena, entender o que você está fazendo, é isso que eu quero fazer realmente, então vai pouco a pouco, não é porque você, não, porque fulano fez aquilo, eu também estou fazendo, não, porque é bonito, não, porque é isso. Então, a gente vê muito isso hoje, vê muitas mudanças, muito rapidamente e por isso que a gente de repente está vendo pessoas hoje perdendo o sentido da vida, está muito mais, revivendo de uma forma muito mais ampla. Hoje, as pessoas perderem o sentido da vida e acho que está muito relacionado a valores. Na minha concepção, que dentro da proposta a gente trabalhou muito, muitos valores, respeito às diferenças, que hoje a gente entende, não porque antigamente não tinha isso, tinha. Tudo que tem hoje tinha antigamente, tudo que tem hoje tinha antigamente, qualquer época de antigamente que se pensasse, tudo que tem hoje tinha antigamente, as formas como as pessoas estão evoluindo, as formas como as pessoas estão se aceitando, é que torna o ambiente, torna as coisas e os comportamentos mais visíveis, mas não é muita coisa que está acontecendo, não, porque sabe que está acontecendo aqui, a família, ela mudou, até a estrutura da família mudou hoje, então muita coisa mudou, antigamente as famílias como antigamente tinham muito sofrimento lá dentro, mas era um ambiente que ninguém podia entrar e era um modelo que podia, mas hoje não, hoje cada um escolhe o seu modelo de vida. Então, isso é uma realidade hoje, agora compete a você realmente não seguir um modelo que está na moda, mas dentro dos princípios que você acredita. Então, eu acredito que a questão primordial da sua pergunta, que é em relação aos direitos humanos, é algo importante, direitos humanos é uma coisa que você, justamente, você foi gerado, você já tem direito, que não é a vida, não, é o embrião, o embrião é o início da vida, então você já tem direito. Então, só Deus, só naturalmente o que vai acontecer, mas você não tem o direito de tirar a vida de ninguém. A vida é um bem supremo, importantíssimo, então assim, a gente tem que ter muito respeito pela vida e fazer com que as pessoas tenham muito respeito pela vida, mas o que me assusta muito hoje, a gente vai conversar com alguns adolescentes de algumas comunidades, a gente vê que eles estão ali e eles não se sentem respeitados, eles não se sentem valorizados, eles não se sentem. Então assim, se eu não sou respeitado, a gente sabe que hoje tá muito mais forte isso, eu não sou respeitado, eu não

recebi amor, eu não recebi proteção, ninguém, nem de uma família, nem do Estado, nem da igreja, ninguém chegou, então como é que eu vou esperar? Só um milagre mesmo, pra que o ser humano, que tudo é possível dentro da essência humana, mas assim, o que a gente escuta é sentimento de muita revolta, porque ele falta todo e hoje você tem acesso a ver tanta coisa acontecendo e você não tem acesso, então é muito mais cruel a vida hoje da expansão de informações que tem, é muito mais cruel para alguém que está no ambiente que lhe falta tudo, ou seja, o Estado não chega. Uma situação muito difícil, que é uma negligência, né? Nesse aspecto.

**Marcos:** A senhora acredita que o projeto conseguiu desenvolver o entendimento sobre direitos humanos? Havia valores sendo divulgados pelo projeto?

**Rosangela Marinho:** Durante a formação, todas as atividades dos círculos, todas as etapas, é trabalhado os valores. Inicialmente, cada pessoa, eu lembro que cada pessoa é pedida a dizer um valor para ele que é importante. Então, já vou resgatar em você qual o seu valor? O que é que você bota nessa mesa de importância de valor? Então é compartilhado, valores. Não é o que vou chegar e vou impor para você um valor. Não. Eu escuto o seu valor. Então, ali é posto. É a partilha de valores. Então, assim, é uma coisa muito importante agora, justamente isso. Porque, lá no círculo, uma das coisas importantes que eles vão dizer é justamente assim. Qual o valor que você está trazendo para a gente hoje? Então, a gente tem a partilha dos valores. Não é só eu dizer a você o que é um valor, qual é a minha concepção de valor. Mas eu partilhar com você e você partilha comigo. E nessa amplitude de tudo foi discutido e em todos os encontros esses valores, eles estão presentes. Os valores que você trouxe, o valor que cada um traz, ele precisa estar junto. Então, é uma coisa muito importante.

**Marcos:** Mas a senhora acredita que esses valores eram compatíveis com os direitos humanos? De que forma?

**Rosangela Marinho:** Da forma que cada um se posicionou lá, estava compatível. Cada um se posicionava, até porque, assim, não só aqueles valores que trouxeram, mas temas foram trabalhado os temas. Então, assim, a gente dentro das dos círculos, você vai trabalhar os valores que você vai conseguir fazer que, antes de tudo, é construído uma... Como é que eu posso dizer? Dentro daqueles círculos, que é a ideia que você vivenciando os círculos no ambiente escolar. A cada grupo que se forma ali, eles vão criar uma relação de respeito e pontos comuns entre eles e que esses pontos vão ser fortalecidos para que você se perceba dentro de sua visão que você não vai ser desrespeitado pela sua cor, pela sua condição religiosa, pela sua prática religiosa, pela sua condição, seja ela de gênero, de cor, de raça, de limitação física. Então, assim, todos os valores ali foram discutidos. A gente passou, acho que foi... não sei se foi...

Porque foram vários... foi mais de um mês. Tinha dias... tinha os dias que elas vinham e a gente se reunia. Eu não me lembro agora quantos encontros foram. E era um dia todo. Eram dois dias, não me lembro agora. Eu sei que a cada um a gente ia trabalhando essa perspectiva de aceitar o outro. Muitos aspectos relacionados aos direitos humanos foram abordados. Para que cada um, dependa da sua visão ser quebrada. Nem sempre as pessoas que estão ali percebem as coisas inicialmente. Foi uma formação. E, às vezes, não foi uma formação de pessoas que já têm uma vida de, digamos assim, outros colegas militares, por exemplo. Os militares têm uma visão diferente, querendo ou não. Muito embora hoje em dia como está mais trabalhada a questão da disciplina de direitos humanos estar presente em todos os cursos, em todas as formações. Seja ela formação ou habilitação. A gente tem a cadeira de direitos humanos. Então é algo que é tratado com mais naturalidade, no meio hoje. Mas a gente ainda discute. Muita coisa que não é condizente com a realidade. Devido às más interpretações das formas como... Por exemplo, é muito difícil num curso, eu não participei de nenhum ainda. Onde não tem divergência. Justamente porque a forma como o outro recebeu... Essa questão de direitos humanos. É como entende que direitos humanos... Ele não entende a perspectiva do modo para o geral. Hoje em dia a gente vê que está mais fácil porque já temos profissão nativa na nossa formada em direitos humanos também. Então, a linguagem que eles trazem é uma linguagem que atinge muito mais do que quando é um civil que vem. Porque ele acha assim... Ah, ele não sabe como é a vida. Então quando é um policial falando garanta mais o entendimento. Eu percebo isso, entendeu? A gente vê que é mais fácil. As discussões correm com mais naturalidade do que antigamente. E porque estava havendo pessoas de fora e que não entendem a realidade como é. Na perspectiva de que...Como dizem... Vocês não respeitam os direitos humanos. Quando você age... Ferindo a dignidade da pessoa humana, não respeita, o tratamento é desumano. A forma de condução é desumana. É vexatória. É tudo aquilo que está dentro das pautas. E são políticas, são vivências e são estudos que precisam chegar para a gente. Mas as mudanças tem que ser em pouco mais... Um pouco mais aprofundada. Em relação ao histórico de situações. Onde as formações do homem enquanto policial militar não se baseavam em nenhum tipo de direito. Nenhum tipo de direito. Era aquela pessoa que tinha coragem de enfrentar um bandido. Qual o direito que ia trabalhar dali? Hoje em dia não. Hoje em dia... Todo profissional... Passa por uma formação. E a gente tenta ainda isso. Porque é uma das brigas que tem internamente. Porque as formações... As pessoas que eu tenho aqui não eram humanas. O policial na formação. Ele não tinha sua dignidade humana respeitada. E como é que depois... Você vai respeitar alguém... Que está ainda por cima... Que está cometendo um crime. Eu como cidadão que estou garantindo a lei. Não me sinto um cidadão

de direito. Imagina um cidadão com respeito e valores. Hoje isso é outra realidade. Hoje nós vivemos uma outra realidade. Mas são questões que a gente percebe que é o que dificulta. Eu pelo menos... Na minha percepção... Tudo foi trabalhado lá, levando em consideração a condição de você se sentir bem. Independentemente de qualquer situação. E você entender que você precisa ser respeitado e você precisa respeitar. Algo que eu mesmo... Foi uma das palestras que teve lá. Foi uma coisa que eu achei muito interessante. Que eu... Foi discutir pontos assim... Não basta ser tolerante. Foi um local que a tolerância foi discutida de uma forma diferente, foi nessa formação. Tolerância é uma coisa que... É quando você não aceita e fica tolerando. Mas você... Tolerar não é a mesma coisa de... Eu vou tolerar você. Olha como isso é forte. Eu vi que eles trabalhavam muito isso. Todas as questões religiosas, de gênero, social... Todas as questões... É que não basta tolerar. Você tem que respeitar. Porque muitas vezes você tolera... Mas tolerar não quer dizer que você está respeitando. Foi um dos valores... Uma das coisas que me trouxe muita reflexão. Foi um dos temas abordados em uma palestra. Essa questão de você trabalhar. Mas a questão dessa temática da tolerância. Porque a tolerância... Ela não traz...Muita... Não quer dizer assim... Não é um sentimento de tolerar. Não é a mesma coisa de você... Receber de forma empática. Quando você é empático... Você não vai só tolerar. Você vai ser empático e vai entender... Aquela situação do outro de uma forma humana mesmo. Respeitando o sentimento. Acolhendo. E não só vou tolerar porque... Hoje você não tolerar... Só tolera. Mais ou menos isso. Foi algo muito bem trabalhado. Essa formação.

**Marcos:** O projeto foi importante na sua trajetória profissional?

**Rosangela Marinho:** Na minha foi. Eu mesmo, atrelado a outros conhecimentos, a outros cursos. O PROERD trabalhou muito nessa perspectiva. E juntando as duas temáticas. Para mim só melhorou, minhas relações, minhas atividades. Eu pelo menos, pra mim foi muito importante. Ampliou muito minhas visões. Facilitou muitas coisas. De como eu transmiti. As relações. De como eu... Trabalhar algumas coisas que... As vezes eram difíceis. Mas quando a gente aprende a pensar, como falar, justamente essas temáticas difíceis. Não é você chegar e impor, muitas vezes, a gente mesmo como policial. Se a gente falar, quando a gente chega em alguns locais. A gente é recebido com hostilidade, muitas vezes. Porque... a própria... Você policiando. Você já demonstra força e muitas vezes, como essa força é fosse vista, então muitas vezes. Você... Em muitos locais. Eu já fui para dar uma palestrante em uma comunidade uma vez, com adolescente, já percebia a hostilidade deles. Então assim, como você trazer esses jovens para você. Então assim, justamente quando você... Eu não quero falar, eu quero ouvir, eu preciso ouvir vocês. Só em você e chegar ali e eles achando que você ia falar, ia trazer uma

monte de regras, o que pode, o que não pode, o que é certo, o que não é e você ouvir. Você acolher, eu quero ouvir e saber como eu posso ajudar vocês. Então, é uma abordagem diferente, que eu aprendi depois dessa vivência, com o projeto, entendeu? Você escutar. Falar menos e escutar mais. Demora um pouquinho e eu estou falando muito. Mas a ideia é essa, escute mais, deixa o outro falar. Leia o que ele está falando, olhe se ele está falando, onde está a dor dessa pessoa? Onde está a dor? Porque as vezes você está falando uma coisa, mas seu corpo vai mostrar outra. Mas só que enquanto ele está falando, ele de certa forma, ele se desarma e em algum momento você vai conseguir ler, o que é que realmente que essa pessoa está precisando. Mas você escutar já traz uma aproximação. Então, algo muito importante, que é isso, fala. É uma coisa que eu uso muito, é o objeto da fala. Quando eu estou em alguma atividade, que é uma das propostas, faz parte da minha vida. Se a gente está em grupo, se a gente está na minha sala de aula. Geralmente, é gente, esse é o objeto da fala, quem precisar falar a gente vai escutar. Todo mundo vai ouvir. Então pronto, é algo importante. Saber que é não é só você falar, só um falar ou você falar de qualquer forma. Mas você saber que você tem espaço para falar. Você vai ser acolhido sem julgamento, porque ninguém vai estar julgando. Ninguém vai estar colocando um peso na palavra, como enquanto julgador. Então, isso já é algo muito saudável, que facilita muito a convivência.

**Marcos:** A sua escola conseguiu implementar práticas restaurativas ou mediações escolares?

**Rosangela Marinho:** Como eu te disse, a minha escola, eu trabalho com o ensino fundamental I. Então, é do primeiro ao quinto ano. Então, na minha sala, na minha escola não tinha ninguém que participou da formação. Mas, dentro da proposta do curso, a gente tinha que desenvolver, a gente precisava desenvolver o círculo. Então, eu desenvolvi dois. Desenvolvi um lá, mas a experiência que eu tive foi só aquela experiência para o projeto, né? Para avaliação. Então, eu desenvolvi um aqui. Eu falei com o comandante. Na época a gente fez um círculo.

**Marcos:** Aqui no Batalhão.

**Rosangela Marinho:** Eu fiz um aqui. A gente escolheu, convidou algumas pessoas e a gente fez um círculo. E eu fiz um círculo lá, lá na escola tem os cuidadores. E como eu estava sempre pensando em algumas reclamações, da gestora em relação a alguns cuidadores. Então, eu pedi para fazer um lá. Porque as vezes você fica reclamando, você não chega para falar com a pessoa certa, do jeito certo, na hora certa, ao invés de resolver o problema, que está ali pontual. Você acaba se desgastando e fala ali, mas não fala com a pessoa certa. Então, como na época estavam algumas reclamações, aí eu fui pedir a ela, a diretora. Vamos reunir os cuidadoras e vamos fazer um círculo de diálogo. Aí eu disse para ela, que ela nem sabia que eu estava fazendo, porque não era, assim, ela nem tomou conhecimento. Era só para as escolas de segundo nível. Aí eu

expliquei pra ela como era e pronto, escolhemos o tema e a gente se reuniu, e fizemos o círculo de diálogo e foi muito importante, foi muito bom. E depois teve uma proposta, que a escola teve também, no dia da família. Aí eu convidei algumas pessoas, que fizeram comigo o círculo. As meninas que, além dos professores da segunda fase, fizeram também as meninas do CREAS, do CRAES, da Secretaria de Desenvolvimento Social. Aí eu fui e convidei, como era o dia da família, estava me perguntando, o que fazer para os pais? Eu disse vamos fazer um círculo de diálogo. Como era de adivinhar. Só se tivesse eu no caso. Aí eu fui convidei as meninas, porque o círculo tem que ser, não pode ser um círculo muito grande. Tem que ser um círculo, tem que ter um mediador. Aí eu fui convidei as meninas. E os que fizeram aqui comigo também. Aí eles foram e a gente fez, mas as vivências que eu tive foram só essas, logo o último período mesmo, a vivência foi essa. Fiz uma aqui e fiz uma com os cuidadores da escola. Fiz com os pais, no evento do dia da família e depois a gente se reuniu. Foi muito gratificante. Muito. Os pais ficaram assim, porque a gente escolheu os mesmos temas, cada sala de aula tinha um grupo, um círculo. Mas a gente se reuniu e fez alguma temática. Para todo mundo trabalhar simultaneamente, para levar em consideração os pais, a comunidade, algo que pudesse surgir, que a gente pudesse despertar naquela comunidade, naqueles pais o cuidado pelos filhos, o cuidado dos diálogos, como tratar os filhos para que eles se sintam amados, acolhidos, resgatando deles esse sentimento. Que eles pudessem olhar para os pais e a comunidade, e entender que as vezes um pai está passando por um problema e acha que é só ele, mas aquele outro também está e o problema faz parte. Qual a melhor forma de resolver? Então, eu só vivenciei esses três ciclos. Dois que foi para avaliação, o de lá que eu aproveitei na época e esse que foi algo assim só para sentir o prazer de outras pessoas, que eram os pais estarem reunidos, conversando entre si e foi algo muito gratificante, mas foi só isso mesmo.

**Marcos:** Teria mais alguma informação que a senhora gostaria de acrescentar? A respeito do tema.

**Rosangela Marinho:** Bom, acho que já ao longo da nossa fala, eu acho que já falei muito. O quanto eu acho importante, o quanto é importante a gente levar questões para a escola. Acho que a escola é o ambiente mais importante, a comunidade precisa olhar para a escola. Porque tudo vai para dentro da escola, uma escola vai abarcar todo tipo de problema que está sendo desenvolvido naquela comunidade, dentro dos lares, as crianças, direto ou indiretamente, leva sentimentos, ações. Então, é muito importante, a escola é um ambiente que precisa de mais cuidado, de mais olhar, mais projetos e o que eu achei importante é isso. Eu estou nas escolas como PROERD, quando a gente chega, como disse… depois da pandemia, eu não atuei mais, não tive tempo, estava muito corrido, não tive tempo de ir para a escola. Mas a gente chega e

a gente não vai levar mais atribuição para o professor. Porque às vezes vem projetos, de fora, até mesmo da secretaria. Mas são coisas que vão sobrecarregar a gente, não é algo que vem para nos ajudar. Pode até ser que nos ajude, no desenvolvimento, mas é algo que vai trazer mais um peso. No caso, o PROERD, a gente vai chegar lá, eu dou aula, ele fica na sala, mas eu vou abordar os temas. Cada aula é um tem que a gente leva para criança desde o maternal, agora vai ter até o ensino médio. Eu trabalhava do maternal até o nono ano. Então, a gente chega lá com temas. Então, é aquele professor que está ali, justamente a gente vai falar sobre respeito, a gente fala sobre responsabilidade. O que é responsabilidade? Você é responsável? Quanto você é responsável? São aulas de 45 minutos à 50 minutos, que a gente passa ali dando voz ao aluno e acolhendo aquele professor. São aulas que a gente vai lá e trabalha, sem que o professor se sinta encarregado de fazer coisa nenhuma, só acompanhar, porque a sala é dele. O círculo restaurativo tem que ser do mesmo jeito. Ele só precisa conhecer, entender e diante de uma demanda, na própria sala de aula, você senta ali. Justamente, eu acho que eles acharam que para criança, não sei qual foi a visão, eu não participei de discussão, só aquela formação. Houve um desentendimento na sala, você senta ali, passa os princípios do círculo de diálogo, do respeito, o que está sendo discutido aqui é só do grupo, não pode está comentando, vamos sentar falar aqui. Assim… Cada momento que você realiza, nossa, você está brigando, punindo o aluno, suspendendo um aluno. O aluno fez, o mundo vai cair. Vamos sentar, vamos conversar, para ele entender o que ele fez, o que ele está fazendo. Mas isso é uma amplitude de crescimento, que ele possa se sentir responsável desde sempre, pelas suas atitudes, até pela sua fala, a prática do *bullying* é uma prática que maltrata a criança e é tão simples de resolver, mas um simples que precisa de atitude. Não é só você suspender um aluno, suspender um aluno, transfere um aluno, vai resolver o problema? Não vai resolver. O que resolve, vamos entender esse aluno, por que essa atitude? Ele está percebendo a dimensão, que dor é essa que ele está sentindo, que tem que fazer outro sentir também. Que tem que fazer outro sentir um dor grande. Porque se você é amado, se você é cuidado, se você é responsável, se você sente a responsabilidade, não tem problema. A não que você tenha alguma patologia. As patologias são diferentes. Eu sou uma pessoa que é um psicopata. E eu já nem tenho mais. Eu já fico. Porque é algo mais complexo. Mas, no dia a dia, convivendo nas relações, a gente vai percebendo o que é desvio de conduta e desvio de formação. A criança cresce ao leu, mas na medida que você é amado, dificilmente, uma criança que é amada, bem cuidada e para você amar você não precisa ter dinheiro, você não precisa ser rico para você amar, para você cuidar, o amor, o cuidado, o afeto, não está relacionado a dinheiro. Não está. Claro que dinheiro traz conforto, traz segurança de alguns bens. Mas não garante afeto também. Não garanta cuidado.

Muitas vezes você enche a criança de brinquedo, de bens materiais caros, de viagem, mas quando ela lhe procura nunca me vê o porto seguro. É aquele referencial e muitas vezes não vê, e muitas vezes a gente vê pessoas com desvio de conduta, com agressividade, por quê? Porque é uma criança que cresce e se desenvolve por meio de terceiros, os pais terceirizam a educação dos filhos a babá, ao tio… Alguém que muitas vezes faz aquilo sem nenhum cuidado e afeto, e essa criança chega na escola. E aí, só vê as denominações, é danado, é mal educado, é grosso, olha o monte de adjetivo que ele vai incorporando na vida dele: "ele é grosso, ele é mal educado, ele é rebelde. Então sim, eu sou rebelde, eu tenho que agir como um rebelde. Eu sou mal educado, eu sou isso, eu sou aquilo". São muitas essas coisas que a gente aprende e é simples. A gente precisa se reconhecer. Se eu sou responsável pela formação de alguém, eu tenho que me preocupar com muitas coisas. Meu exemplo, minha fala, minha atitude, meu olhar. Então assim, tudo toca você, mesmo que eu não queira lhe tocar, mas eu lhe toco na forma de agir, não tenho dúvida disso. E a gente precisa ter a dimensão disso, +para que a gente possa estar gerando pessoas saudáveis, pessoas fortes, pessoas assertivas, quanto mais assertivo. Não é que você não possa errar, mas você ser assertivo não quer dizer que você não vai errar, mas quer dizer que você vai reconhecer o seu erro, quer dizer que você vai reconhecer as suas fraquezas, suas dificuldades. Vai admitir e não vai negar algo que está te prejudicando e prejudicando o meio. É isso.

**Marcos:** Já terminaram as perguntas. Eu agradeço a participação da senhora. Eu vou encerrar aqui a gravação.

## APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROMOTORA DE JUSTIÇA JULIANA

**Entrevistado(a):** Juliana Couto Ramos Sarda
**Data:** 17 de novembro de 2023
**Local:** Avenida Liberdade, Baralho, Bayeux, Paraíba. Gabinete da referida promotora de justiça no Fórum Juiz Inácio Machado de Souza.

**Marcos:** Vou iniciar a entrevista com o roteiro de entrevista representantes do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Criança, Adolescente e da Educação do Ministério Público Estadual da Paraíba. Inicialmente os dados de identificação. Qual é o nome da senhora?
**Juliana Couto Ramos Sarda:** Juliana Couto Ramos Sarda, sou promotora de defesa. Enfim, na época atuava como coordenadora do Centro de Apoio para as Promotoras de Defesa da Criança Adolescente e, hoje, como promotora de Bayeux.
**Marcos:** Qual a sua formação?
**Juliana Couto Ramos Sarda:** É superior completo. Direito, promotora de justiça.
**Marcos:** Sobre as questões norteadoras, eu queria inicialmente saber em que momento a senhora entrou em contato com o projeto. Qual foi o ano mais ou menos? Como foi esse caminho até o projeto?
**Juliana Couto Ramos Sarda:** O projeto eu tive contato quando eu assumi as funções do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Criança, Adolescente e da Educação do Ministério Público. E o projeto já vinha sendo desenvolvido, na época foi encabeçado pelo anterior promotor que coordenava o Centro de Apoio, o Dr Alley Escorel, juntamente com a Drª Ana Raquel. A Drª Ana Raquel, ela iniciou o projeto a partir de demandas próprias dela, que ela era promotora de educação de João Pessoa e ela sentia necessidade de trabalhar os grupos reflexivos como mecanismo de resolução de conflitos, entendendo que aqueles métodos tradicionais de resolução de conflitos, eles não resolviam ou não tinham resultados efetivos na mudança de mentalidade, na mudança de solução de conflitos no âmbito escolar. E ela via muita insurreição, muitos conflitos entre professores e alunos em sala de aula e isso resvalava em prejuízo para o aprendizado, porque um ambiente que não é propício à paz e onde surge conflitos, naturalmente, há um prejuízo ao ensino. E ela começou a perceber que quando ela levava esses grupos de formadores, de educadores para trabalhar os círculos de paz nas escolas, havia um rompimento de mentalidade e uma mudança de entendimento a respeito da solução de conflitos e isso gerava um benefício para a educação como um todo. Então, ela começou a

trabalhar e eu peguei o projeto, exatamente, nessa fase em que as reuniões e essas formações já existiam, mas quando eu cheguei foi numa época em que essas reuniões cessaram, por quê? Houve um problema administrativo no âmbito do Ministério Público, no sentido de que entendia-se que a gente não tinha como remunerar essas pessoas que iam até as escolas, formar esses grupos de reflexão e de práticas restaurativas no âmbito das escolas municipais e que isso deveria ser uma política encabeçada pelo município. Foi aí que a gente reformatou o projeto. Em vez de nós formarmos diretamente círculos ou núcleos de justiça restaurativa nas escolas municipais, a gente passou a fomentar com que municípios pudessem instituir sua própria política e assim pudessem promover a justiça restaurativa no âmbito escolar através dos núcleos próprios sediados dentro das próprias prefeituras.

**Marcos:** Especificamente, existiu algum estudo para que desse origem a esse projeto nessa fase que a senhora chegou? O que motivou essa criação desse projeto nesse momento? Porque, na verdade, não é uma criação, é uma reformulação, né?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** A gente começou a perceber que essas práticas restaurativas vinham sendo aplicadas em todo o país e com resultados muito efetivos. A gente começou a perceber que, não é o Ministério Público da Paraíba que foi pioneiro. Essas iniciativas foram já adotadas em outros espaços, em outros Ministérios Públicos, em outros prefeituras, em outros espaços públicos do Brasil. E, se percebeu que vinha ganhando respostas muito efetivas. Os conflitos passaram a ser administrados de uma forma muito mais resolutiva, com um impacto muito mais positivo na educação. Inclusive, foram espelhado em iniciativas que vieram, se não me engano, foi de São Paulo, foi do Rio Grande do Sul. Eu sei que foi um estado sulista e que se viu, assim, que essas práticas de mediação de conflitos, através das técnicas da restaurativa, vinham ganhando palco excelente em relação à redução de violência e conquistando paz nas escolas. E com base nessas experiências exitosas e com base em modelos que vinham sendo implementados por pesquisadores, inclusive, de Pernambuco e outras iniciativas de outros estudiosos nacionais, se viu que realmente esse era o caminho a ser trilhado. E aí se pensou na construção desse projeto como a réplica de uma prática já resolutiva que vinha sendo adotada em todo o país.

**Marcos:** Na sua perspectiva, a senhora compreendeu que houve receptividade das ideias do projeto?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** É variável. Quando a gente sinalizava que ia mandar uma equipe para formar, aí as pessoas achavam interessante, porque elas não iam ter custos. As prefeituras sinalizavam positivamente, as secretarias municipais acolhiam as nossas equipes e realmente dispunham profissionais para serem formados. Então, nesse primeiro momento, a

gente notou uma receptividade maior, por quê? Porque a prefeitura não tinha custo algum. A equipe já vinha montada para formar os professores e educadores e aquilo ali era naturalmente replicado, posteriormente. Então, as secretarias municipais acolhiam a equipe. Lógico que algumas pessoas replicaram e outras, por causa da volatilidade de serviços públicos, a gente tem uma rotação muito grande de servidores. Então, professores que hoje eram professores, depois deixavam de ser. Então, a gente se perdeu muito em relação a isso. O que a gente notava? Que a gente formava um grupo de professores e quando chegava o próximo ano, esses professores eram substituídos por outros. E a gente perdia essa formação. Então, essa formação a gente notou que tinha que ser contínua, permanente. E havia um gasto imbuído justamente naquele grupo de formadores. Eles precisavam ser remunerados. E aí o Ministério Público começou a sentir necessidade de remunerar esses servidores, que faziam essas formações. Foi quando a gente criou uma nova fase do projeto, que foi exatamente tentar incentivar as prefeituras a criar o seu próprio programa de assistência restaurativa. Porque assim eles teriam o recurso para poder contratar essas pessoas de forma permanente. Porque a gente entende que essa reciclagem tem que ser permanente. Para que as pessoas estejam aptas a fazer o círculos de formação de paz, círculos de formação de paz nas escolas. Nesse segundo momento, quando a gente ia até as prefeituras, exigia ou pedia que elaborassem o projeto como uma lei e, obviamente, implicasse gastos com relação a isso. Porque iam ter que formar os núcleos de formação. Iam ter que contratar pessoas para formar essas equipes, para fazer esse círculos de formação de paz. Algumas prefeituras aderiam, entendiam muito bem, a gente expunha e conseguiu e conquistou muitas leis municipais aqui no Estado. Mas tiveram prefeituras que não sinalizaram. Inclusive, eu me lembro bem da professora de Guarabira, que realmente recusou veemente a ideia. Entendendo que nas escolas municipais deveria se impor aquele método tradicional. O prefeito entendia que o método tradicional era muito mais efetivo. Ele entende que essa prática de conversa, diálogo, ele entende como pouco resolutiva e ele acha que talvez essa parcimônia com crianças e adolescentes sejam das raízes dos problemas sociais que a gente tem hoje. Então, ele já tem um entendimento diferente. Ele entendia que o diálogo não é o caminho. Ele entendia que a disciplina, a hierarquia e, quem sabe, até a violência seria um propulsor para a solução dos problemas. Então, a gente tinha uma resistência com relação a alguns prefeitos. Mas a grande maioria sinalizou positivamente que a gente conquistou várias leis, nesse sentido.

**Marcos:** Como a senhora observa o grau de formação que o público alvo tinha sobre a justiça restaurativa na educação? Havia alguma ligação com os direitos humanos na prática escola?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Eu não entendi muito bem a pergunta.

**Marcos:** Então, a senhora compreendeu que esse projeto, ele conseguiu, como é que eu posso dizer, realmente formar essas pessoas, tipo assim. Elas adquiriam valores durante essa formação?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Sim, sim. A equipe que a gente formou para fazer essas formações era uma equipe extremamente humana, uma equipe extremamente sensitiva, uma equipe extremamente preparada e que acreditava efetivamente na Justiça Restaurativa. Então, quando eles passam essa informação para os outros e fazem as formações com os professores, os profissionais, porque não necessariamente são professores que atuam nas equipes de mediação de conflitos. Pode ser, até para o pai de aluno podia formar a equipe. Teriam que ser pessoas envolvidas, pessoas que acreditassem, pessoas que tivessem essa facilidade para o diálogo. Então, a gente ia no município e buscava captar pessoas da comunidade escolar que a gente visse que tinham um perfil específico. Então, a gente formava essas pessoas e essas pessoas efetivamente se sensibilizavam. E elas passavam a adotar essas técnicas. Então, a gente teve muitos ganhos. Mas, como eu disse, como essa formação tem que ser contínua, com a troca e a mudança de pessoas nas escolas dos municípios, nas secretarias municipais. Às vezes, exatamente, isso se perdia um pouco. Era por isso que a gente começou a pensar, na segunda fase do projeto, isso como política pública. Porque, uma vez sendo política pública, a prefeitura tem a obrigação de fazer a reciclagem dos profissionais. Ela tem a obrigação de manter aquela chama acesa. E aqueles profissionais sempre cientes da necessidade de fazer esse círculo de mediação. Então, não se trata de uma escolha ou de algo que alguém aderiu ou não. É algo que, efetivamente, é trazido para a metodologia da secretaria do município como algo que precisa ser utilizado para se solucionar conflitos. Então, é por isso que a gente sentiu a necessidade de vinculação daquelas equipes à metodologia. Mas, achei, sim, que foi extremamente produtivo. Não participei, efetivamente, das formações, como eu disse. Mas, eu participei de alguns momentos formativos com essas pessoas. E vi o engajamento que essas pessoas tinham. E pelos relatos de Valuce e das técnicas que foram anteriores à minha vida ao CAO, eu pude perceber que, efetivamente, as pessoas se sensibilizaram e aplicaram. E, agora, eu realmente não tive esses momentos. Então, não posso dizer como é que eles aconteceram. Mas, eu tive feedback dos profissionais em relação a eles. E todos diziam que as capacitações eram muito resolutivas.

**Marcos:** Quais as estratégias de sensibilização utilizadas pelo projeto?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** A gente sempre procurava colocar os pontos fortes e pontos fracos da justiça restaurativa na mediação de conflitos no âmbito escolar. Então, a gente sempre utilizava o comparativo, demonstrando que aquelas formas tradicionais de conflito não geravam e que a gente só tem tido o crescimento acentuado da violência nos ambientes escolares.

Mostrando que, onde se aplicou a justiça restaurativa houve ganhos, inclusive no aprendizado. A gente consegue perceber que, em vários municípios, em vários locais em que a justiça restaurativa foi aplicada no âmbito escolar, as pessoas passaram a vivenciar outra realidade de ambiente escolar, de congraçamento, de estímulo. Porque, qual é a criança que quer ir para estudar em um ambiente que você já sabe que é conflituoso? Que você sabe que vai ter problema? Que você vai lidar com uma pessoa com quem você tem animosidade? A criança se sente desestimulada. Isso era um dos casos da evasão escolar. Então, a gente começou a perceber e fazer um levantamento, verificar e sensibilizar os gestores de que, onde a justiça restaurativa entrava, o aprendizado ganhava-se e essas pessoas passavam a vivenciar uma outra integração. Os estudantes se sentiam mais pertencentes a um ambiente escolar, mais integrados a um ambiente escolar. E aquelas mágoas que eles antes sentiam, aquilo ali se dissipa. Porque você começa a solver esses problemas através do diálogo. Torna-se um ambiente muito mais prazeroso, muito mais pacífico, muito mais agradável para o estudante. Isso vincula, isso faz com que ele não saia, não evada. Então, a gente começou a sensibilizar o gestor mais nesse sentido, de dizer que não é nada, digamos assim, eu vou tentar ou testar para ver se dá certo. É algo que dá certo. Onde a gente foi, que se verificou a aplicação dos estudos e das práticas restaurativas, a gente percebeu que realmente houve um ganho acentuado na educação. Às vezes se gasta tanto na educação e não se tem a efetividade do aprendizado. Mas por quê? Porque se utiliza os métodos errados. Se você utiliza o método certo, se você realmente busca uma metodologia que vai trazer pacificação e vai trazer um sentimento de pertencimento, obviamente que as crianças vão aprender mais. Elas vão se sentir mais engajadas, elas vão se sentir mais encorajadas a participar do ambiente escolar. E isso vai ter significado para o gasto público. Então, você gasta com a formação da equipe, mas você vai ter ganho no aprendizado ao final. Então, aquele processo de gasto com a educação, ele vai ter a resposta final. Que vai ser o quê? O aprendizado que o aluno vai trazer de retorno. De nada, de nada. Você tem os professores ali, o aluno está ali, mas ele não está ali. Ele está ali, mas ele não está gostando de estar ali. Ele está ali com algum conflito pendente. Ele está ali com algum problema com o professor. O professor insatisfeito, ele não vai dar aula bem feita. Então, vai ter ali um ambiente extremamente negativo que não vai favorecer o aprendizado. Então, você vai estar ali gastando com escola que ela não vai funcionar. Então, foi nessa ideia que a gente conseguiu trilhar o caminho da conquista das leis municipais e as formações também que a gente conseguiu avançar nesses cenários em que os políticos começaram a verificar que essa era uma solução realmente boa para que a gente conseguisse manter aspectos positivos mesmo de engajamento, tanto do professor como do aluno no ambiente escolar.

**Marcos:** Durante esse processo de redução de indisciplina e atos infracionais que é citado, como a senhora observa o acompanhamento ou então se há valores de direitos humanos nesse processo?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Sim, porque a partir do momento que você valora o ser humano, entendendo que é um sujeito que tem demandas, que tem questões e você não despreza, porque quando você expulsa, quando você violenta aquela criança. Ela não vai aprender, ela vai se sentir ultrajada, ela vai se sentir humilhada, ela vai se sentir desprestigiada e aquele conflito ele vai continuar. Quando ele voltar para a escola, ele vai voltar com o mesmo conflito. O conflito ele não vai dissipar. Quando você trata o problema, quando você bota as pessoas para conversarem, quando você resolve, aquilo ali passa a ser percebido por aquele estudante, aquele conflito dissipa, aquele professor ele se sente mais entusiasmado, o aluno se sente mais engajado e aí você respeita, respeita o ser humano. O ser humano ele é tido como uma pessoa que tem direitos e deveres, que tem vontades, tem dificuldades. Então, você trata a pessoa como um ser humano. Você não trata como um estudante a mais, como um estudante que errou e que precisa ser punido e depois ele volta e aquelas demandas dele, aquelas demandas ainda existem, elas não vão embora, elas não foram tratadas. Então, você começa a pensar o estudante e o professor como seres humanos, que precisam de demandas e essas demandas são atendidas através das técnicas da justiça restaurativa e os problemas se dissipam. E aí você consegue ganhos em termos de apaziguação da realidade escolar, como também ganhos pessoais para o aluno, que ele vai aprender valores como empatia, ele vai aprender valores como respeitar a dignidade do outro, respeitar outro. As pessoas se sentem mais valorizadas. Isso porque o que é a escola? A escola ela visa o preparo para a cidadania. Então, quando você aprende valores, a respeitar, a dialogar, ouvir o outro, a se colocar no lugar do outro, certamente você vai se sentir dali um ser humano muito melhor. Então, a sociedade toda vai ganhar muito com isso, porque vai ser seres humanos valorosos, seres humanos que entendem, que são respeitados e que respeitam outros. Então, o ganho é significativo. Então é por isso que se vê que essas técnicas tradicionais elas não resolvem por quê? Porque elas não solvem os problemas. Elas não constroem seres humanos melhor, elas simplesmente punem o outro e pensam que voltando vai resolver, porque foi punido, porque ficou em casa dois dias de castigo e a gente sabe que isso aí não resolve, não resolve os conflitos.

**Marcos:** Então, voltando às estratégias de modo mais metodológico, digamos assim, porque a senhora teve uma mudança no fundo do projeto que foi em relação à promoção de políticas públicas. Esse momento, eu acredito que foi mais ou menos de 2019 a 2022. Foi o período que a senhora teve mais também presente à frente desse projeto. Como a pandemia impactou isso?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Ah, pois é, foi exatamente na época da pandemia que eu entrei, ainda teve essa dificuldade. Exatamente, porque como a gente não pôde avançar em relação às formações, a gente começou a impulsionar as políticas para que as prefeituras começassem a fazer os cursos. Só que sempre vinha aquela dificuldade, não pode fazer reuniões presenciais, tem que ser reuniões online. A gente chegou a fazer algumas formações on-line, fez cursos para diversas prefeituras on-line, mas a gente sabe que o engajamento é diferente. Quando você faz reuniões presenciais, que você chama, que você alia todos, que você faz essa troca online. A experiência que os capacitadores fizeram de formar as pessoas das prefeituras, a gente chegou até a fazer um curso que teve engajamento do Estado, porque o Estado também começou a encampar a ideia de promover a justiça restaurativa nas escolas estaduais. A gente chegou a fazer uma formação imensa para os profissionais do Estado, para replicar a justiça restaurativa nas escolas estaduais, principalmente aquelas escolas de tempo integral, que as pessoas precisam passar horas, dias dentro da escola, e aí os conflitos naturalmente se agigantam quando você tem que passar mais tempo ali confinado. E o Estado até se propôs na época a fazer também, a gente fez essa formação, só que foi tudo on-line. Eu realmente, quando eu saí, eu não sei como é que ficou, se hoje o Estado aplica efetivamente os conceitos que foram trazidos na época para as suas equipes. Mas na época a gente tentou fazer, levar essas informações, mas foi tudo de forma on-line.

**Marcos:** Quando a senhora disse sair, foi mais ou menos em que época?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Eu saí do CAOP faz um ano e meio, dois anos, mais ou menos. Eu acho que um ano e meio, um ano e meio atrás.

**Marcos:** Acho que a senhora já acabou antecipando uma dificuldade, que foi justamente a falta de contato, que o Covid impossibilitou. Mas a senhora poderia citar outras dificuldades que o projeto também pode ter passado?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Eu não sei, assim, o que acontece hoje, a gente tem poucas pessoas no Estado da Paraíba que são formadores. Então eu não sei se as prefeituras conseguiram acesso a essas pessoas para fazer as formações. Não sei se eles tiraram do papel essas leis de formar os núcleos de instituição restaurativa. Isso vai depender muito do fomento dos promotores locais. Eu não sei como é que está hoje. Eu realmente perdi um pouco desse acompanhamento, porque eu saí do CAOP. Só quem poderia dizer mais era a doutora Fábio. Eu acho que ela está à frente. Mas eu acho que uma das grandes dificuldades é esse, é o entendimento mesmo, o interesse, a busca pela inércia, porque de certa forma é um trabalho a mais. Você vai ter que formar pessoas, você vai ter que instituir esses grupos, você vai ter que fazer outros grupos de diálogo, você vai ter que promover sentar para conversar. Isso é

dificultoso, isso é trabalhoso. Então, como de certa forma o serviço público tem muito esse viagem da inércia, eu não sei até que ponto as prefeituras efetivamente buscaram essas pessoas. A gente na época montou até um grupo que poderia ser buscado pelas prefeituras para fazer essas formações. Eu não sei se as prefeituras entraram em contato com esse grupo. Mas na época a gente tinha, inclusive até valores de orçamento e tudo mais que as meninas deram para a contratação já daquela equipe que iria formar nas escolas os profissionais que fariam parte do núcleo de instituição restaurativa em cada município. Eu não sei como é que foi essa busca pelas prefeituras.

**Marcos:** O atingimento do público-alvo foi satisfatório? Quais as sugestões que a senhora daria ao projeto?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Pois é, eu não sei hoje quais são os municípios que têm implementado. Na época em que a gente ia formar efetivamente os professores, a gente notou que aquilo ali efetivamente tinha uma continuidade. Eu não sei por quanto tempo e quem continuou e quem não continuou. Eu não consigo estimar hoje. Como eu saio do CAOP, eu não consigo estimar hoje qual foi ou quem é que implementa ou que operacionaliza, hoje, a justiça restaurativa. Mas as leis existem. Então, o fato de existir lei é uma garantia de que isso pode ser buscado a qualquer momento. O promotor pode ir lá e pode buscar. Eu sei que várias leis foram implementadas em vários municípios da Paraíba. Então, resta a iniciativa de cada município através, se for o caso do Ministério Público impulsionando ou não, é constituir os seus núcleos a partir do entendimento, porque também esse entendimento é difícil da pessoa entender que aquilo ali é o melhor. E também deixar a inércia, porque a dificuldade é natural de você promover esses círculos. Você tem que realmente ir atrás, buscar, capacitar e formar. E essa formação tem que ser permanente. E você tem que encontrar profissionais também que sejam sensíveis. Não é fácil encontrar profissionais sensíveis a essa formação.

**Marcos:** Como eram preparadas as reuniões? Havia temas que eram mais proeminentes?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Normalmente, você fala as reuniões de sensibilização aos gestores? Essas foram as que eu participei. As reuniões de formação com as equipes, com as meninas que eram formadoras, eu não posso dizer porque eu não participei dessas reuniões de formação. Eu participei só dessa capacitação do Estado. Foi bem interessante. Cada uma das formadoras falou sobre um tema específico. Uma falava sobre empatia, outra falava sobre círculo de paz, outra falava sobre justiça restaurativa, conceitos, enfim, a gente dividiu as temáticas e cada uma delas falou sobre uma temática específica. Era mais ou menos como a gente pensava que iam ser os cursos de formação para quem dos municípios que puxassem essa ideia. Mas, em relação às nossas reuniões, a gente normalmente levava o projeto, mostrava os

propósitos, dizia mais ou menos quais eram os prós e os contras, as vantagens e as desvantagens, e buscava fazer entender para o gestor que a gente queria que aquela política fosse uma política de Estado. Não fosse uma política de governo, uma política sazonal. É por isso que a gente queria que fosse tudo por lei, que fosse uma coisa que se perpetuasse. Independente do gestor que estivesse ali à frente da Prefeitura, que aquilo ali fosse uma metodologia utilizada pelas escolas para resolver esses conflitos. Não fosse algo que fosse se dissipar porque alguém entendia que deveria ser ou não. Porque esses entendimentos vão oscilar. Tem gente que vai acreditar na justiça restaurativa, tem gente que não vai acreditar. Mas se a gente fixar aquilo ali como uma metodologia que é escolhida como uma lei, aquilo ali ela tende a se perpetuar com o tempo.

**Marcos:** Qual a importância das políticas públicas nesse processo? Você acredita que o projeto conseguiu se aproximar da efetivação dessa importância? A senhora já antecipou um pouco isso nessa pergunta anterior. Que realmente viu que tendo uma lei seria mais efetivo, digamos assim.

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Seria continuo e o gestor teria a obrigação de gastar com a formação continuada. Porque a gente entendeu que como os gestores, os professores e educadores e as pessoas que compõem secretarias, elas mudam. Então a gente precisa ter sempre essa formação continuada e essa ideia de sempre estar formando. Porque a gente precisa ter esses profissionais reciclados sempre e eles sempre estarem envolvidos nesse processo. Porque se mudar o professor, mudar o gestor e aí se perde. Então essa capacitação, essa formação tem que ser continuada. A dificuldade é justamente da continuidade.

**Marcos:** O projeto conseguiu divulgar políticas públicas alinhadas aos direitos humanos? A senhora entende isso?

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Eu entendo. Como eu disse, os direitos humanos, o objetivo da escola é formar cidadãos. E eu acho que você prepara muito melhor os cidadãos quando você aprende a dissipar conflitos e problemas e quaisquer questões dentro da escola através do diálogo. Através da empatia, através da conversa. Eu acho que isso é muito mais resolutivo e efetivo e as pessoas tendem a se aproximar muito mais dessa noção mesmo de ser humano. Porque as pessoas que são formadas a partir dessa escola, que trazem essas metodologias da justiça restaurativa como algo que é possível se aplicar ali naquele ambiente, essas pessoas não vão ser seres humanos e vão constituir uma sociedade muito mais justa e solidária do que aquelas que aprendem que seus problemas se resolvem através de punições, simplesmente. Porque não entendo que os problemas aí não perecem, os problemas se perpetuam. Como era usando os métodos tradicionais de resolução de conflitos que você tinha antigamente. Então eu acho que os direitos humanos se aproximam do projeto a partir do momento que você apoia que

as escolas formem seres humanos e estudantes compassivos, que respeitam e que sabem respeitar o próximo.

**Marcos:** Quais outras informações a senhora acredita que seriam importantes de serem ditas agora? Já pra encerrar.

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Na verdade é assim, como eu me afastei do projeto, eu não sei como ele está hoje, mas eu acredito demais no projeto. Acho que é um caminho sem volta, a justiça restaurativa, ela veio pra ficar e ela vem ganhando, não é por moda, mas é porque ela é efetivamente resolutiva. Agora, a gente precisa ter profissionais qualificados pra formar e profissionais qualificados pra aplicar. Isso eu acho que é a grande dificuldade da gente ter realmente, não só pessoas que acreditem, mas que saibam trabalhar bem a metodologia pra que a gente alcance os resultados efetivos. É algo trabalhoso, é algo dificultoso, mas eu acho que esse é o caminho que a gente precisa trilhar. Porque eu acho que a gente não... Por exemplo, antigamente você entendia o que? Que uma criança quando desobedecia os pais, tinha que ser chinelada, palmada, tinha que pegar um cano, era possível pegar uma corda, era possível pegar o que fosse, era possível pra bater numa criança. Entendia isso que ali resolvia. Hoje a gente já verifica que aquilo ali não é. Não se resolve. A violência não resolve. Não traz pacificação social. Como é que você resolve a situação de uma criança, de um adolescente? É através da conversa, de um trato compassivo, de você realmente buscar outras formas de solucionar os problemas. Que não seja através da violência. A violência só instiga novas violências. É da mesma forma com a escola. A escola falhou. Você vê que a violência nas escolas nada mais é do que uma falência de todo um processo que se teve em relação a essa questão do trato da indisciplina. E hoje a gente sabe que a vinculação à escola acontece muito mais em virtude justamente desse engajamento pelo pertencimento. Se a criança não ser pertencente, obviamente ela não vai querer estar ali naquele ambiente. E ela vai se desengajar, ela vai evadir-se da escola. E a gente só vai conseguir ganhos efetivos na educação do país se a gente conseguir ter pessoas engajadas, interessadas e que queiram estar ali estudando e aprendendo. E isso só vai se conquistar a partir de técnicas mais modernas, que são essas, não as técnicas antigas que fomentam a violência, que estimulam a violência e que tem a violência como fim em si mesma. E a violência não é o fim. Não é, não é. Se você trata uma criança com violência, ela vai lhe revidar com violência, vai revidar a sociedade com violência e essa violência vai se perpetuar. Então, por que é que hoje a gente não admite mais algumas condutas de outrora? Porque hoje percebe-se que a violência em si ela só traz problemas. A sociedade tá como tá, por causa da violência. A violência ela... porque os filhos receberam violências dos pais, os pais crescem e ai replicam a violência que trouxeram dos pais para os seus filhos e ai vai. Porque se forem

tratados com dignidade e respeito certamente essas pessoa vão tratar as outras e seus filhos mais a frente, com dignidade e respeitos. E é assim que a gente evolui enquanto sociedade.

**Marcos:** A palavra respeito no nome do projeto é muito significativo.

**Juliana Couto Ramos Sarda:** Extado, porque exatamente educação com respeito, na escola respeitando. Respeitando a si e respeitando a outro.

**Marcos:** Pronto. As perguntas principais foram essas e eu agradeço a disposição da senhora, e depois eu vou fazer a transcrição e enviar para a senhora, para a senhora dar uma olhada.

## APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A PROMOTORA DE JUSTIÇA ANA RAQUEL

**Entrevistado(a):** Ana Raquel Brito Lira Beltrão
**Data:** 28 de novembro de 2023
**Local:** Avenida Almirante Barroso, n. 159, Centro, João Pessoa, Paraíba. Gabinete da referida promotora de Justiça no Ministério Público Estadual da Paraíba.

**Marcos:** A gente vai começar com a entrevista, roteiro de entrevista representante do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Criança, do Adolescente e da Educação do Ministério Público Estadual da Paraíba. Inicialmente pelos dados de identificação do entrevistado. O nome da senhora?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Ana Raquel Brito Lira Beltrão.

**Marcos:** A sua formação?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Eu sou formada em Direito, sou bacharela em Direito e em Letras, em Língua Estrangeira, em Inglês.

Marcos: E a função que a senhora desempenha hoje?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Hoje eu sou promotora da educação, que corresponde à 51ª promotoria do Ministério Público Estadual.

**Marcos:** Vamos adentrar nas questões norteadoras, que dizem mais respeito ao foco tema do projeto "Na Escola, com Respeito". Existiu algum estudo que deu origem ao projeto? O que motivou a criação do projeto?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Eu estive em Recife e participei de uma palestra com o professor Marcelo Pelizzoli, que é professor da Universidade Federal de Pernambuco e um estudioso do tema sobre justiça restaurativa. Ele também é budista e nessa palestra ele fez uma análise dos princípios budistas à luz da metodologia e da filosofia da justiça restaurativa. Eu fiquei muito encantada com a proposta e quando voltei para a minha promotoria, eu me dispus a fazer cursos sobre a justiça restaurativa, cursos para ser facilitadora e fiz dois cursos, um aqui em João Pessoa, com o psicólogo Paulo Moratelli, do Rio Grande do Sul, que é ligado aos núcleos de justiça restaurativa do Rio Grande do Sul, e fiz na *Terre des Hommes*, que tem como um dos objetivos também a realização de cursos sobre justiça restaurativa e os círculos de construção de paz. Então, depois que eu fiz esses dois cursos, eu elaborei um projeto, que a

gente chama de projeto “Na escola, com respeito”, aliás, retificando, foi a minha colega que me antecedeu na educação que fez o projeto inicial e colocou essa nomenclatura. E quando eu assumi a promotoria da educação, eu reformulei o projeto para inserir dentro do projeto a justiça restaurativa. Então, a partir daí eu dei uma nova feição ao projeto e desenvolvi-o durante nove anos, de 2011 até 2019.

**Marcos:** Compreende que houve receptividade das ideias do projeto e como?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Você fala em receptividade de que órgão?

**Marcos:** A senhora pode falar tanto na questão das escolas, que a senhora falou que é um projeto que é voltado às escolas, como do próprio Ministério Público.

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** A receptividade do Ministério Público foi muito aquém do desejado. Na realidade, ao longo desses nove anos, eu faço uma crítica bastante forte à minha instituição de que eu nunca obtive o apoio que eu realmente necessitava, isso em razão de vários aspectos. Por exemplo, os cursos que nós oferecíamos, eles obviamente, sendo um curso, ele precisava de profissionais para administrar esses cursos. Precisava, além de profissionais da área de psicologia, da área de pedagogia, da área de serviço social, para falar sobre os aspectos mais gerais da questão dos direitos humanos, como um veículo eficiente para o combate e a prevenção das violências que acontecem na escola. Precisava também de facilitadores dos círculos de construção de paz, porque nós focamos nesses círculos de diálogo e precisávamos de facilitadores. E aqui a nossa promotoria, nunca nós conseguimos, até hoje, que o Ministério Público financiasse diárias ou cachês, digamos, uma compensação financeira para os facilitadores que nos acompanhavam nos cursos. Então, essas pessoas foram todas de forma voluntária, não ganhavam absolutamente nada e essa é uma falha enorme. Eu acho que é a maior resposta no aspecto da falta de incentivo, de valorização do projeto que eu poderia ter. Mas, independentemente disso, nós fomos. A única coisa que nós, de fato, conseguimos da instituição, digo nós, da promotoria da educação, foi o transporte e as diárias para o membro e para os servidores do Ministério Público. Fora isso, uma ou duas vezes, o material que nós precisávamos, de fato, foi confeccionado pelo Ministério Público, mas isso há bastante tempo atrás. Já nos últimos anos, a gente não conseguiu mais absolutamente nada. E, recentemente, em outro projeto da promotoria, que é um projeto sobre a questão do *bullying* nas escolas, em que a gente tem um dia de atividades no Estado inteiro, na rede estadual de ensino, o Ministério Público negou até diárias de transporte e exigiu que eu justificasse a minha ida para esses municípios. Então, apoio da minha instituição praticamente zero. Não era exatamente o que eu

imaginava, mas o projeto teve uma repercussão, sim, extremamente positiva nas escolas, junto aos gestores e junto aos professores e alunos.

**Marcos:** E a senhora pode falar também de parcerias com o Estado e os municípios?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Sim, posso. Nós trabalhávamos, nesses nove anos, a grande parceria que nós tínhamos era com a Secretaria de Educação do Estado e depois com os municípios. Nós estávamos sempre juntos, dividíamos as tarefas do curso com a Secretaria de Educação do Estado e, nos municípios, nós tínhamos parcerias com as prefeituras, secretarias de educação do município, que geralmente eram elas que cediam o espaço para a realização dos cursos, que juntamente com a Secretaria de Educação do Estado faziam a seleção das pessoas que iriam participar e eram as secretarias de educação do município que forneciam o transporte de alguns profissionais e também, principalmente, hospedagem e alimentação. Então, nós tínhamos essa parceria que funcionava muito bem.

**Marcos:** Como a senhora observe o grau de formação que o público -alvo tinha sobre a justiça restaurativa na educação? Havia alguma ligação com os direitos humanos na prática escolar? Eu digo assim, o grau de formação tanto anterior ao que o projeto ia levar como posterior?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** A nossa experiência nesse período foi de que os professores, os profissionais da educação, de uma maneira geral, desconheciam completamente. Apenas muito poucas pessoas já tinham ouvido falar. Então, a gente percebia que era uma novidade absoluta na escola. No que diz respeito ao Estado, a Secretaria de Educação do Estado já desenvolvia um projeto ou um programa chamado “Liga Pela Paz”, que tinha princípios muito semelhantes ao da justiça restaurativa, questão do diálogo, do acolhimento aos alunos, da responsabilização em face de danos cometidos em razão de violências praticadas dentro da escola. Mas a metodologia em si era muito diferente da justiça restaurativa. Então, a minha experiência demonstra que havia um desconhecimento praticamente total dessa filosofia e da metodologia.

**Marcos:** Então, quando o projeto chegou lá, foi que teve realmente, a senhora identificou que houve mudanças que são compatíveis com o gesto humano, a senhora pode dizer isso?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Sim, com certeza, porque toda a prática, todos os princípios da justiça restaurativa, e principalmente, é preciso esclarecer aqui, que dentro do tema justiça restaurativa, nós trabalhamos exclusivamente com a metodologia empregada pela americana Kay Pranis. Nós utilizamos os círculos de diálogo, os círculos de construção de paz. Então, na

justiça restaurativa, os círculos restaurativos, que são aqueles em que há um conflito já posto, um conflito já pré-existente, e que, em um círculo, são colocados o autor do conflito ou autores, a vítima do conflito ou vítimas, as pessoas interessadas, que são os pais, a comunidade, a escola, em que se vai discutir ou conversar sobre esse conflito, para que o próprio círculo traga propostas de acordos para dirimir os conflitos ou para resolvê-los. Então, esse formato de círculo restaurativo, em que há, como eu disse, já um conflito pré-existente, a gente não trabalhou. Isso por quê? Porque ele exige um conhecimento mais profundo da metodologia, ele exige um conhecimento de uma metodologia técnica de comunicação não violenta, que foi desenvolvida por outro americano chamado Howard Zerh, que está na base também dessa metodologia da justiça restaurativa, e essa área exigiria um estudo mais profundo, um conhecimento mais aprofundado e uma experiência, também, maior. Então, nós não enveredamos por essa área, nós nos fixamos nos círculos de diálogo de construção de paz da Key Pranis, que trabalha preventivamente temas que são importantes para a escola, como o *bullying*, como a questão de todos os preconceitos, o racismo, a homofobia, a questão da mulher, a questão da classe, enfim, todos os aspectos na escola que causam conflito em razão de diferenças. Então, nós focamos nos círculos de Key Pranis.

**Marcos:** Quais as estratégias de sensibilização utilizadas pelo projeto?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Nós fazíamos assim, em primeiro lugar, como parte do planejamento, nós íamos visitar a secretária de educação do município, o prefeito, e convidávamos os professores da rede municipal, e aí nós levávamos a nossa proposta em um encontro de uma hora, uma hora e meia, duas horas, e nós explicávamos o que é que nós estávamos pretendendo, e nós perguntávamos se eles achavam que era importante trabalhar isso, eles queriam que a gente viesse e fizesse esse trabalho. Então, a partir daí, eles, inclusive nesse momento, a gente trazia propostas de como deveriam ser selecionadas as pessoas para participar desse curso, que houvesse uma preocupação da secretaria na formação de líderes, professores, na categoria de professores, que tivessem uma aproximação maior com os alunos, que tivessem uma afetividade maior, um acolhimento mais diferenciado, mais amoroso com os alunos, para que eles pudessem participar. E também, não só os professores, mas todos os outros profissionais da escola, CRAS, CREAS, conselho de tutelar, a rede, polícia civil, e também militar, a rede de proteção à infância e juventude.

**Marcos:** A senhora já falou de algumas dificuldades, principalmente financeiras. A senhora acredita que encontrou alguma dificuldade prática para ir chegar a esses municípios?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Sim, eu já falei das dificuldades com relação à minha instituição. Uma dificuldade muito grande que a gente enfrentou lá e que a gente percebeu depois da realização dos cursos, era que, apesar de a gente recomendar nas prefeituras que quem deveria ser selecionado, além desse critério de ser um líder, de ser acolhedor, de um professor, que tivesse esse perfil mais aberto ao diálogo, etc, que fossem servidores estatutários, para que eles pudessem multiplicar esse saber depois que o curso acabasse. Era essa a intenção também, de a gente formar multiplicadores. Acontece que, tanto o Estado quanto a Prefeitura ainda tem o péssimo hábito, isso é, uma coisa cultural, de ter funcionários que são contratados por excepcional interesse público. Ou seja, os funcionários contratados pela CLT, que não tem estabilidade, não tem garantia nenhuma e na grande maioria dos casos, na sua enorme maioria, constituem cabides de emprego dos políticos locais. E não tem a qualificação acadêmica, na grande maioria das vezes, necessária e exigida para serem profissionais da área da educação. Então, o que é que acontece? Muito do que nós fizemos foi completamente perdido, porque esses gestores, principalmente os gestores, que são cargos comissionados e professores, muitas vezes foram exonerados, foram deslocados para outra função, ou para outra escola que não tinha participado do curso. Então, a gente percebeu que esse era um fator muito forte da não continuidade do curso e da multiplicação desse saber, em razão dessa circunstância dos municípios e também do Estado. Que a realidade é a mesma.

**Marcos:** O atingimento do público foi satisfatório? Quais sugestões a senhora daria ao projeto, caso ele tivesse continuidade da forma como ele era anteriormente?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** A gente precisaria, com urgência, isso foi uma falha nossa, porque como eu disse, nós não tivemos praticamente apoio da instituição, nós precisaríamos retornar em cada um desses municípios onde nós fizemos o curso, para fazer um monitoramento dessas atividades e, principalmente, para que a gente pudesse transformar essa ideia em uma política pública. Que política pública seria essa? Uma lei municipal e lei estadual, lei em cada município, criando os núcleos de justiça restaurativa e os núcleos, ou como no projeto está dito, as centrais de paz que seriam instaladas nas escolas, ou em um agrupamento de escolas. Isso foi uma falha muito grande, porque a gente fez o curso, a gente instigou, a gente deu a conhecer a essas pessoas essa nova metodologia, mas elas ficaram órfãs depois. De como tirar dúvidas, de fazer uma reciclagem sobre esses conhecimentos e, principalmente, da criação desses núcleos. O que era que o Ministério Público poderia ter feito? O que outros estados fizeram? A exemplo do estado do Maranhão, a exemplo do estado do Ceará e dos municípios também. Contrataram empresas, a exemplo da *Terres des Hommes,* para dar essa consultoria aos

municípios e acompanhar, além de dar os cursos, fazer o monitoramento e acompanhar durante um período, eles faziam sempre de quatro anos, que era a gestão municipal. Então, isso é fundamental e não foi feito. Em outras palavras, eu vejo hoje que o grande mérito nosso foi dar a conhecer, foi para que as escolas entendessem e o sistema público de educação entendesse que há outros métodos infinitamente mais eficazes para lidar com a violência nas escolas do que simplesmente aplicar o regimento interno de advertência, suspensão e expulsão dos alunos. Esse foi o grande mérito.

**Marcos:** A senhora já falou sobre a importância que teria políticas públicas nesse processo. O projeto conseguiu divulgar essas políticas públicas. A senhora falou que, a partir do que eu já venho entrevistando, foi que o projeto, nesses anos mais recentes, teve esse foco nas políticas públicas. Mas aí não foi mais a partir da coordenação da senhora.

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Não. Eu passei até 2019, eu estava coordenando. Depois eu fui, extraordinariamente, trabalhar no Alto Sertão e aí eu deixei a coordenação.

**Marcos:** Então, quais as informações que a senhora acredita que seriam importantes ainda de serem ditas?

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Sobre o projeto, eu acho, na minha visão, que nós fomos extremamente *avantgard*e. Nós fomos muito visionários com relação a escolher esse projeto. Na época em que eu pensei em abordar o projeto que foi feito inicialmente, como eu disse pela minha colega, e focar na justiça restaurativa, já estavam começando a aparecer, na Europa, nos Estados Unidos, principalmente, muitos ataques de alunos à escola, ataques terroristas. E esses ataques, eu comecei a ler e a estudar sobre eles e percebi, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, que a grande maioria deles, mas uma maioria avassaladora, era de ex-alunos ou alunos adolescentes, que tinham sofrido *bullying* na escola durante muito tempo e que a forma que eles encontraram de revidar, de se vingar daquela violência psicológica e física praticada contra eles, foi a de eliminar a vida de professores, de alunos, como forma de se notabilizar, de surgir para a grande mídia como um herói ao oposto. Um anti-herói. Exatamente. Então, eu vi a importância desse projeto, porque ele se baseia em vários princípios e o maior deles e o mais importante, o princípio do diálogo e da democracia nas relações escolares, ou seja, a oportunidade de falar sem ser interrompido e de ouvir também de forma atenta, que a gente chama de escuta ativa. Então, essa metodologia tão simples, tão extraordinariamente básica, elementar, que foi analisada e estudada a partir das populações indígenas, originárias da América do Norte, da Nova Zelândia, de vários outros países, dos aborígenes e povos

originários do mundo inteiro, que se mostra extremamente eficaz para resolver os conflitos. Então, o que eu observei é que nós nos antecipamos, tocando e trabalhando naquilo que é mais importante no processo educacional, que é fazer com que o aluno tenha um sentimento de pertencimento em relação à escola. Ele se sinta completamente à vontade, confortável, ele se sinta na escola como se fosse a sua casa. E para que isso aconteça, ele precisa ter um ambiente de liberdade, de democracia e de conversas sobre os conflitos que aparecem. Isso é uma oportunidade extraordinária para que ele amadureça, para que ele reconheça, inclusive, quando ele agiu de forma incorreta e para que ele se responsabilize também pelas suas atitudes. Então, esse é um processo de amadurecimento vital, ele é fundamental. E hoje a gente vê com muita, muita, muita frequência os maiores problemas que tanto na família, os pais encontram, quanto na escola, são alunos que não têm a menor maturidade para enfrentar os seus próprios conflitos, os seus próprios problemas. Que ou usam remédios ou drogas lícitas e ilícitas para fugir da realidade ou então lidam com a realidade dessa forma extremamente agressiva, chegando ao extremo de praticar atos, que a gente considera atos terroristas. Então, para fazer com que os jovens, as crianças e os jovens possam lidar com os conflitos que são naturais na vida de qualquer pessoa, é preciso haver diálogo, é preciso se construir soluções em conjunto. E é isso que os círculos de construção de paz e a Justiça Restaurativa propõem. Então, eu acho que nós fomos extremamente visionários, eu diria até, de começar esse projeto numa época em que isso aqui no Brasil ainda não acontecia. E que hoje, cada vez mais, tudo que nós desde o início dissemos da importância, muito além de trabalhar aqui dentro do Ministério Público, da educação, com estrutura de escolas, com segurança eletrônica nas escolas, com equipar a escola dos equipamentos mais sofisticados para detectar metais ou para detectar algum ataque, digamos, externo, é preciso trabalhar o ser humano, é preciso trabalhar os profissionais da educação, os alunos, a comunidade escolar para aprender a viver junto, aprender a conviver. Então, eu acho que agora, mais ainda, é preciso esse investimento maciço ou massivo nessa área de educação em direitos humanos e, especialmente, nessa metodologia que no mundo inteiro tem se mostrado extremamente eficaz. Existem, inclusive, alguns países, a exemplo da Nova Zelândia, que utiliza não apenas na escola, no trabalho, no sistema prisional, mas utiliza no sistema criminal com crimes considerados graves. A não ser os crimes mais graves, que são os crimes contra a vida, mas na grande maioria dos crimes é utilizada a metodologia da justiça restaurativa. Então, é uma metodologia que não é nova, como disse, em sua origem remonta aos povos originários, mas a partir da década de 70 ela foi sistematizada. E tem provado, em todas as áreas em que ela é utilizada, com sucesso muito grande.

**Marcos:** as perguntas já se encarram, eu agradeço a participação da senhora e posteriormente vou fazer a transcrição e enviar para a senhora conferir.

**Ana Raquel Brito Lira Beltrão:** Marcos, eu gostaria de registrar a minha felicidade, a minha alegria e a minha gratidão também ao fato de você ter escolhido esse tema para fazer sua dissertação de mestrado. Quero lhe dizer que eu não sou, assim, muito organizada, digamos assim, no meu trabalho. Eu não registro muita coisa, é muito do fazer. Do estar presente, do ir pra escola, isso me encanta, mas eu não tenho muita paciência de sentar e registra formalmente. E por essa razão, é tão importante o que você está fazendo, que você esta colhendo informações de outras pessoas, de quem participou do curso. Isso vai me trazer um feedback muito maravilhoso, porque eu não tenho esse feedback do que a gente fez. Isso é muito importante. Como é que vai avançar, se você não sabe o resultado do que você construiu? Eu agradeço demais, eu gostaria muito de participar, que você me convidasse, no dia de sua apresentação e eu ir. E gostaria de ter um registro da sua dissertação pra ficar aqui, isso faz parte da minha história e eu vou guardar com muito carinho, e não só guardar, os próximos colegas que se interessarem pelo tema, eu vou poder com esse registro dizer “a gente fez isso, que tal se você se interessasse por isso também”.

**Marcos:** obrigado também, agradeço!

# ANEXO A - PROGRAMAÇÃO FINAL DE ATIVIDADES PARA PATOS-PB/2018




**Curso de Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas nas Escolas**
**Patos/PB**

| CRONOGRAMA | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1º DIA 02/05/18 | 8h00 às 10h00<br>10h00 às 12h00 | CEBB * | João Petry | Prática de meditação e relaxamento |
| | 13h00 às 17h00 | UEPB | José Baptista de Mello Neto | Gênero e Sexualidade |
| 2º DIA 09/05/18 | 8h00 às 12h00 | MPPB | Ana Raquel Brito Lira Beltrão | Teoria dos Círculos de Construção de Paz |
| | 13h00 às 17h00 | OAB/SEDEC | Joseane Azevedo | Comunicação Não Violenta |
| 3º DIA 16/05/18 | 8h00 às 12h00 | MPPB/OAB/ SEDEC/SEE | Facilitadoras em Mediação de Conflitos | Prática dos Círculos de Construção de Paz |
| | 13h00 às 17h00 | MPPB/OAB/ SEDEC/SEE | Facilitadoras em Mediação de Conflitos | Prática dos Círculos de Construção de Paz |
| 4º DIA 23/05/18 | 8h00 às 12h00 | MPPB/OAB/ SEDEC/SEE | Facilitadoras em Mediação de Conflitos | Prática dos Círculos de Construção de Paz |
| | 13h00 às 17h00 | MPPB/OAB/ SEDEC/SEE | Facilitadoras em Mediação de Conflitos | Simulação de Círculos de Construção de Paz |
| 5º DIA 12/06/18<br>Obs: Houve greve dos caminhoeiros, prejudicando o cronograma anterior. (Conclusão em 30/05) | 8h00 às 13h00 | MPPB Ana Raquel Valuce Alencar | Oficina sobre Círculos de Construção de Paz | Planejamento dos círculos e apresentação dos grupos (teoria e prática) |
| | | MPPB | Valuce Alencar | Orientações sobre a prática da aprendizagem como requisito para a certificação |
| | | Secretaria Municipal de Educação | Representante da Secretaria de Educação | Apresentação da tabulação dos dados coletados através dos questionários |

# ANEXO B – ROTEIRO DO CÍRCULO "FELICIDADE"

Ana Raquel

16/05 manhã

PROJETO NA ESCOLA, COM RESPEITO

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA PARAÍBA
CENTRO DE APOIO ESPECIALIZADO À EDUCAÇÃO

Curso de Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas nas Escolas
Patos – 02 a 30/05/2018

**1. Planejamento de Círculo sobre FELICIDADE**

**Patos/PB**

| **Fluxo de Atividades** | | |
|---|---|---|
| **Data**: 16/05/2018 | **Tipo de Círculo**: Círculo de Diálogo | **Tempo Total do Círculo**: Aprox. 4 horas |
| **Objetos de Centro** (Composição) | Cacto, coração, imagens de pessoas em conexão, árvore com galhos | |
| **Bastão da Fala** (Composição) | Caixa com sementes | |
| **Cerimônia de Abertura** | ***Parábola das sementes da felicidade*** *– caixinha com sementes.* Que semente você plantaria para cultivar a felicidade? *Colocar a semente na peça de centro.* | |
| **Apresentação** | Peça aos participantes que confeccionem crachás indicando os seus nomes e desenhem rostos (emojis) indicando como estão se sentindo agora. Após, todos devem se apresentar e explicar o que a sua carinha (emoji) representa, colocando a peça no centro do círculo | |
| **Explorando valores** | Felicidade: não correr atrás de borboletas, mas cuidar do jardim. | |
| **Valores compartilhados** | Que valores podemos oferecer para esse espaço que estamos compartilhando? *A resposta deve ser escrita em um papel, compartilhada e exposta no centro do círculo* | |
| **Perguntas norteadoras** | Contação de história. Na sua experiência, quais os momentos que você vivenciou de felicidade compartilhada? | |
| | Como resgatar a felicidade da Terra para sermos também felizes? | |
| **Construção de consenso** | Que contribuição você pode dar para tornar a vida mais feliz? | |
| **Cerimônia de encerramento** | Árvore da esperança | |

# ANEXO C - ROTEIRO DO CÍRCULO "CÓDIGO DE ÉTICA DO FACILITADOR"

16/05 Tarde

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA PARAÍBA
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DOS DIREITOS DIFUSOS DE JOÃO PESSOA
2ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO

Rua Rodrigues Chaves, 65, 1° Andar, Centro – João Pessoa/PB – CEP: 58.011-040 – Telefone: 3241 3709

**2. Planejamento de Círculo sobre CÓDIGO DE ÉTICA DO FACILITADOR**

**Patos/PB**

| **Fluxo de Atividades** | | |
|---|---|---|
| **Data:** 16/05/18 | **Tipo de Círculo:** | **Tempo Total do Círculo:** |
| **Objetos de Centro** (Composição) | | |
| **Bastão da Fala** (Composição) | *Apresentar o objeto e explicar como funciona* | |
| **Cerimônia de Abertura** | Convide os participantes a se sentarem em silêncio. Enquanto estão sentados em silêncio, peça-lhes que percebam, sempre em silêncio, para ficarem em pé e a se darem as mãos formando um círculo. Peça-lhes que percebam o círculo que formaram. Começando pelo sentido horário, peça que cada participante diga uma palavra ou frase que venha à mente quando eles pensam em um círculo de pessoas. Agradeça a todos e convide-os a sentar. | |
| **Apresentação** | Qual o seu nome? Como você se sente a respeito de estar aqui no círculo? | |
| **Valores compartilhados** | *Explicar a base de valores (o facilitador faz a pergunta e passa o objeto da fala)* Que valores você gostaria de oferecer para este espaço que estamos compartilhando? Porque? *Escrever em um papel e colocá-lo no centro do círculo quando for dada a oportunidade de fala.* | |
| **Pergunta norteadora** | O que podemos pactuar para que a nossa conversa seja respeitosa? (*facilitador inicia*) | |
| **Perguntas facilitadoras** | Pensem em uma qualidade importante que vocês têm quando estão em seus melhores momentos como seres humanos.<br>*Em seguida, peça-lhes que* escrevam essa qualidade num prato de papel com letras grandes. *Passe o objeto da palavra* convidando os participantes a falarem sobre o que essa qualidade significa para eles. *Peça-lhes que coloquem o prato de papel em volta da peça central do círculo após falarem. O facilitador é o primeiro a falar.*<br>*O facilitador deve pontuar, no final da rodada, que as qualidades que os participantes colocaram no centro são os valores fundamentais do processo circular. O círculo é projetado para ajudar os participantes a serem seres humanos melhores.* | |
| | Compartilhe uma experiência sobre o que lhe sustenta durante tempos difíceis. (*O facilitador fala primeiro*) | |

| | |
|---|---|
| | Quais são as vantagens e desvantagens do objeto da palavra? (*O facilitador é o último a falar*) |
| **Check out** | O que você achou do círculo? Resuma em uma palavra como está se sentindo agora quando o círculo está por terminar? |
| **Cerimônia de encerramento** | Dinâmica das mãos - o facilitador começa pedindo que todos os participantes fiquem de pé e coloquem a mão esquerda com a palma para cima e a mão direita com a palma para baixo. O facilitador pede para que os participantes mentalizem o fluxo de energia que está concentrado entre as mãos e inicia dizendo: com a mão direita eu te dou... (*um valor ou sentimento*) e com a mão esquerda eu recebo (*um valor ou sentimento*) e este ritual é realizado por todos até finalizar o círculo. |

# ANEXO D - ROTEIRO DO CÍRCULO "DIVERSIDADE"

Taline

23/05
manhã

**CURSO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS**

**3. Planejamento de Círculo sobre DIVERSIDADE**

**Patos/PB**

| **Fluxo de Atividades** | | |
|---|---|---|
| **Data:** 23/05/18 | **Tipo de Círculo:** | **Tempo Total do Círculo:** |
| **Objetos de Centro** (Composição) | Toalha de mesa (preferencialmente redonda), carrinho, boneca, boneco, bola, panelinhas, espadas, livro, copo com água, estojo | |
| **Bastão da Fala** (Composição) | Bandeira LGBT | |
| **Cerimônia de Abertura** | Vídeo: O amor não tem rótulos | |
| **Apresentação** | Peça aos participantes que confeccionem crachás indicando os seus nomes e desenhem rostos (emojis) indicando como estão se sentindo agora. Após, todos devem se apresentar e explicar o que a sua carinha (emoji) representa, colocando a peça no centro do círculo | |
| **Pergunta norteadora** | O que podemos pactuar para que a nossa conversa seja respeitosa? *Os participantes devem escrever em um papel e compartilhar com todos os participantes do círculo, um de cada vez, colocando no centro para que todos possam ver* | |
| **Valores compartilhados** | Que valores podemos oferecer para esse espaço que estamos compartilhando? *A resposta deve ser escrita em um papel, compartilhada e exposta no centro do círculo* | |
| **Perguntas facilitadoras** | Compartilhe uma experiência em que você se sentiu realmente incluído | |
| | Fale-nos sobre uma ocasião em que você se sentiu excluído. Como você se sentiu nessa posição? | |
| | Você já compartilhou espaço com uma pessoa LGBT? Como você se sentiu? | |
| | Como são as relações interpessoais com pessoas LGBT na escola? | |
| | Quais as condutas que você adota nos casos de homofobia na escola? | |
| **Construção de consenso** | Como você poderia contribuir para melhorar a convivência com pessoas LGBT na escola? | |
| **Cerimônia de encerramento** | Vídeo sobre o tema. (Joseane vai trazer) | |

# ANEXO E - ROTEIRO DO CÍRCULO "ESCOLA COMO ESPAÇO SEGURO"

Joseane

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA PARAÍBA
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DOS DIREITOS DIFUSOS DE JOÃO PESSOA
2ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO

23/05 Tarde

**4. Planejamento de Círculo sobre ESCOLA COMO ESPAÇO SEGURO**

**Patos/PB**

| **Fluxo de Atividades** | | |
|---|---|---|
| **Data:** 23/05/18 | **Tipo de Círculo:** | **Tempo Total do Círculo:** |
| **Objetos de Centro** (Composição) | | |
| **Bastão da Fala** (Composição) | *Apresentar o objeto e explicar como funciona* | |
| **Cerimônia de Abertura** | "Embaralhado de mãos" / "Mãos dadas" - *o facilitador só faz a instrução*<br>Fazer um círculo. Em seguida, todos se aproximam de forma desorganizada e ficam bem juntos, o mais juntos que puderem, depois levantam as mãos para o alto e se dão as mãos. De mãos dadas, se afastam para formar um círculo. Ficam todos enrolados e terão de usar da união do grupo para desfazer o nó. | |
| **Apresentação** | Roda da Medicina: Distribuir uma folha de papel com a imagem de um círculo dividido em quatro partes iguais identificadas: mental, física, emocional, espiritual. Peça aos participantes que coloquem em uma ou duas palavras em cada seção que descreva como estão naquela dimensão de suas vidas. Convide os participantes a se apresentarem e compartilharem as palavras de cada divisão. | |
| **Valores compartilhados** | *Explicar a base de valores (o facilitador faz a pergunta e passa o objeto da fala)*<br>Qual é o lugar favorito que você gosta de ir em sua escola? | |
| | Qual o valor que você encontra neste local ou gostaria de deixar lá? Porque? | |
| **Pergunta norteadora** | O que podemos pactuar para que a nossa conversa seja respeitosa?<br>Quais as regras que podemos pactuar para o grupo neste momento? | |
| **Perguntas facilitadoras** | Ler o texto "Âncora ou Raiz", do Mario Sérgio Cortella: "Na vida, nós devemos ter raízes e não âncoras. Raiz alimenta, âncora imobiliza. Quem tem âncoras vive apenas a nostalgia e não a saudade. Nostalgia é uma lembrança que dói, saudade é uma lembrança que alegra."<br>Fale sobre um fato marcante em sua vida escolar.<br>Que escola temos?<br>Que escola queremos?<br>O que você está levando deste círculo que lhe dá apoio em sua prática escolar?<br>O que você espera que seja diferente na escola após este círculo? | |
| **Check out** | Como está se sentindo agora? | |
| **Cerimônia de encerramento** | "A teia" - Com um novelo de lã nas mãos, o facilitador escolhe uma palavra de confiança e joga para a pessoa escolhida do círculo e a pessoa escolhida faz o mesmo processo, escolhe uma palavra e escolhe a pessoa e joga o novelo de lã e assim todos do círculo farão. | |

# ANEXO F – NOTA TÉCNICA Nº 3/2018/CAOP/CAE/EDUC



**MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA**
**CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DE DEFESA ÀS PROMOTORIAS DE JUSTIÇA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DA EDUCAÇÃO**

**NOTA TÉCNICA Nº 03 /2018/CAOP/CAE/EDUC**

**DATA:** 04 de dezembro de 2018.

**ASSUNTO:** Orientações para implantação do Núcleo de Justiça Restaurativa no sistema educacional público do Estado da Paraíba.

O CAOP/CAE/EDUCAÇÃO expede a presente NOTA TÉCNICA com objetivo de oferecer orientações às Promotorias de Justiça que promoveram o curso sobre Práticas Restaurativas para Educadores – Projeto "Na Escola, com Respeito", na intenção de subsidiar os Promotores para implantação do Núcleo Escolar de Justiça Restaurativa junto às Prefeituras de sua jurisdição, assim avançando na execução do citado Projeto.

O Projeto "Na Escola, com Respeito" foi criado por meio da Portaria nº. 04/2012/CAOP/EDUC, de 12/02/2012, com o objetivo de minimizar as práticas de atos de indisciplina e atos infracionais no âmbito escolar, com a utilização de um conjunto de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias da Justiça Restaurativa.

Em 22/02/2013, foi designada a Promotora de Justiça de Defesa dos Direitos da Educação, Ana Raquel Brito Lira Beltrão, por intermédio da Portaria nº. 178/DIAFU de 22/02/2013, para coordenar o Projeto Na Escola, com Respeito, em colaboração ao Caop da Educação.

O Projeto Na Escola, com Respeito atua, entre outras vertentes, na promoção de cursos de capacitação em Justiça Restaurativa para profissionais da área da educação (professores, gestores, equipe pedagógica das escolas, técnicos das Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios), CREAs, CRAS, Polícia Civil e Conselhos Tutelares, além de ministrar palestras sobre temas relacionados aos direitos humanos, especialmente voltados para o universo escolar. Os cursos já foram promovidos nos municípios: João Pessoa (dois cursos), Areia, Caiçara, Esperança, Bayeux, Cabedelo, Santa Luzia, Patos e Itabaiana.

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS**

O fenômeno da indisciplina e violência nas escolas deve ser considerado de grande relevância sobre a ação didática dos professores, pois desafia em demasia os gestores, os técnicos e os professores no sentido de garantir um ambiente propício à aprendizagem.

Na atual conjuntura, com a problemática das drogas e das violências no âmbito escolar, aliada ao comportamento indisciplinado de um significativo número de alunos que se contrapõem às normas e as regras estabelecidas no Regimento Escolar, as dificuldades têm se agravado, tornando imperiosa a implementação de estratégias eficazes, uma vez que os métodos anteriormente aplicados (suspensão de aulas, dos esportes e do recreio, conversas com os pais, punições pedagógicas e transferência) não têm surtido as transformações de comportamento necessárias. Verifica-se que muitas escolas se encontram despreparadas para atuar neste cenário em razão de desconhecimento das metodologias de enfrentamento, como também em face do mal uso da autoridade, falta de consenso na construção de regras de convivência e nas normas de direitos e deveres a serem previstas no Regimento Escolar.

Em funcionamento há cerca de dez anos no Brasil, a prática da Justiça Restaurativa no âmbito escolar se encontra em ampla expansão. Em São Paulo, por exemplo, a Justiça Restaurativa tem sido utilizada nas escolas públicas e privadas, auxiliando na prevenção e no impedimento do agravamento de conflitos. No Rio Grande do Sul, além do uso na rede regular de ensino, o método é aplicado nas Unidades Socioeducativas e nas Varas da Infância e Juventude. No Distrito Federal, o Programa Justiça Restaurativa é também utilizado nos Juizados Especiais Criminais em crimes de pequeno e médio potencial ofensivo, além dos casos de violência doméstica. Na Bahia e no Maranhão, o método tem solucionado os crimes de pequeno potencial ofensivo, sem a necessidade de prosseguir com processos judiciais.

A prática da Justiça Restaurativa é incentivada pelo Conselho Nacional de Justiça por meio do Protocolo de Cooperação para a difusão da Justiça Restaurativa, firmado com a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) atendendo à Resolução CNJ nº de 29 de novembro de 2010 e à Resolução do CNMP nº. 118, de 1° de dezembro de 2014.

As práticas restaurativas são recomendadas nas situações para as quais seja viável a busca pela reparação dos efeitos do conflito por meio da harmonização entre o ofensor e o ofendido, com objetivo de restaurar as relações interpessoais, utilizando como princípios: a corresponsabilidade, a reparação de danos, o atendimento à necessidade de todos os envolvidos, a participação, o empoderamento, a consensualidade, voluntariedade, confidencialidade, imparcialidade, informalidade, gratuidade, celeridade, urbanidade, entre outros princípios.

**NÚCLEO ESCOLAR DE JUSTIÇA RESTAURATIVA (NEJUR)**

Para a implantação da Justiça Restaurativa na rede de ensino municipal e estadual de ensino, se faz necessária a criação de um espaço dialógico e seguro – um Núcleo, com objetivo de fomentar e coordenar a Justiça Restaurativa no âmbito escolar.

O Núcleo tem como função: 1. Fomentar o uso da justiça restaurativa nas escolas do sistema público de ensino. 2. Formação e seleção de equipe especializada (técnicos, professores, alunos e pessoas da comunidade) para atuarem como facilitadores; 3. Garantir que a intervenção dos facilitadores seja realizada com total adequação e qualidade; 4. Capacitar sistematicamente os facilitadores, promovendo trocas de experiências e valores da Justiça Restaurativa; 5. Criar e manter um cadastro de facilitadores; 6. Analisar os problemas e dificuldades na execução da metodologia restaurativa, propondo soluções; 7. Regulamentar e monitorar o processo de inclusão e exclusão dos facilitadores; 8. Promover a integração

interinstitucional e transversal com as políticas públicas; 9. Sistematizar os fundamentos teóricos e práticos da Justiça Restaurativa, de modo a tornar mais eficaz a utilização desse meio de autocomposição de resolução de conflitos; 10. Intensificar a capacitação de facilitadores da comunidade escolar para que sejam multiplicadores e executores da metologia da Justiça Restaurativa, fazendo com que as escolas pratiquem-na; 11. Orientar as escolas para fazerem as adequações da implantação da Justiça em seus Regimentos Escolares e Projeto Político Pedagógico - PPP.

O Núcleo atuará dando apoio às equipes de facilitadores que atuam na escola e nos atendimentos de natureza mais complexas envolvendo situações de indisciplinas persistentes por parte do aluno, atos infracionais de menor potencial ofensivo, conflito entre famílias de alunos e nas situações de conflito envolvendo gestores, funcionários e professores.

**ESTRUTURA DO NÚCLEO**

Sugerimos que seja destinado um espaço físico próprio na Secretaria de Educação ou nas instituições que compõem a rede especializada de Assistência, Educação e Saúde ou em espaço comunitário. O ambiente deve ser adequado e seguro, contendo um recinto para as atividades administrativas e um para as práticas restaurativas. As salas devem estar equipadas com equipamentos de informática (computador, notebook, HD externo, data show e impressora), materiais de expediente e consumo, mobiliário e aparelho de ar condicionado. Os recursos para criação e manutenção do Núcleo deverão advir do poder público.

**COMPOSIÇÃO**

Recomendamos que o Núcleo funcione minimamente com um Coordenador administrativo, um Coordenador Técnico e uma equipe de facilitadores podendo ser composta por profissionais de diferentes áreas: assistente social, pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, professores de várias áreas do conhecimento, advogado, estudantes, pessoas da comunidade, dentre outros.

É necessário que os servidores públicos que atuarão no Núcleo ou nas escolas tenham a destinação de parte de sua carga horária de trabalho utilizada às atividades da Justiça Restaurativa. Os demais profissionais atuarão como voluntários.

**ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR ADMINISTRATIVO DO NÚCLEO**

O Coordenador Administrativo é o profissional que coordena as rotinas administrativas, o planejamento estratégico e a gestão dos recursos organizacionais, sejam estes: materiais, patrimoniais, financeiros, tecnológicos ou humanos, além de assessorar os projetos e grupos de Justiça Restaurativa existentes nas unidades de ensino. O Coordenador deve possuir graduação em nível superior, experiência em coordenação administrativa e conhecimento em administração, controles e conhecimentos básicos em Justiça Restaurativa.

**ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR TÉCNICO DO NÚCLEO**

O Coordenador Técnico é o profissional capaz de aplicar pedagogicamente e fazer funcionar, na forma e no conteúdo, cada aspecto das atividades restaurativas, de maneira integrada (trabalho multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar), com uniformização de diretrizes e princípios, estimulando a resolutividade dos conflitos.

Sua função será:

- Promover encontros, palestras, seminários e conferências para melhor instrumentalização teórico-metodológica e qualificação profissional em Justiça Restaurativa, sem prejuízos da utilização de outras mecanismos de autocomposição pacífica de resolução de conflitos.
- Coordenar os processos de capacitação inicial e continuada da equipe de facilitadores;
- Fomentar reuniões sistemáticas com os facilitadores de todas as escolas para partilha de saberes;
- Elaborar relatórios, documentos e estatísticas para respaldar as ações;
- Auxiliar o empoderamento do indivíduo numa perspectiva não constrangedora / punitiva, mas de elaboração e ressignificação;
- Apoiar o público atendido e seus familiares durante os círculos de Justiça Restaurativa buscando através do diálogo facilitar a reflexão acerca de sua inserção no contexto social mais amplo;
- Promover reuniões da equipe técnica compartilhando saberes;
- Realizar visitas domiciliares, quando necessário, para obtenção de informações que facilitem a inserção do beneficiário e seus familiares, nas políticas públicas cabíveis ou encaminhamento a rede de proteção da criança e do adolescente;
- Promover rotinas de encontros para discussão e supervisão dos círculos realizados;
- Organizar o processo seletivo dos facilitadores das escolas e do próprio Núcleo;
- Promover cursos de capacitação, treinamento e aperfeiçoamento para os facilitadores do Núcleo e das escolas e voluntários;
- Elaborar os instrumentos de trabalho: ficha de cadastro inicial dos participantes, ficha de acompanhamento, Termo de encontro e acordo, Termo de acordo, Oficio para encaminhamento da rede, Ficha de controle do pré e pós – circulo;
- Articulação com a rede de proteção da criança e do adolescente.

**ATRIBUIÇÕES DOS FACILITADORES**

- Facilitar os trabalhos de escuta e diálogo entre os envolvidos, por meio do uso de técnicas e métodos consensuais
- Registrar, se for pactuado pelos participantes, os acordos promovidos nos círculos restaurativos;
- Propor plano de ação com orientações, encaminhamentos e sugestões;
- Abrir e conduzir a sessão restaurativa, de forma a propiciar um espaço próprio e qualificado em que o conflito possa ser compreendido em toda sua amplitude, utilizando-se, para tanto, dos princípios e fundamentos teóricos da comunicação não violenta , própria da Justiça Restaurativa;
- Cumprir o Código de Ética dos Facilitadores;

5

**ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DA CENTRAL DE PAZ**

Sugerimos a criação de uma Central de Paz de Justiça Restaurativa em cada escola, composta por um coordenador e facilitadores. O coordenador desenvolverá as mesmas atribuições do coordenador técnico do Núcleo, como também os facilitadores.

Alley Borges Escorel
Promotor de Justiça – Coordenador
Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Defesa da Criança
e do Adolescente e Educação – CAOP/CAE

Ana Raquel Brito Lira Beltrão
Promotora de Justiça da Educação – João Pessoa
Coordenadora do Projeto Na Escola, com Respeito

Valuce Alencar Bezerra
Pedagoga – Analista Ministerial
Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Defesa da Criança
e do Adolescente e Educação - CAOP/CAE

/vab

# ANEXO G – PROJETO VERSÃO 2020/2021

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA PARAÍBA
CENTRO DE APOIO OPERACIONAL ÀS PROMOTORIAS DE JUSTIÇA DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GESTÃO ESTRATÉGICA

**CARTA DE ABERTURA DE PROJETOS**

| NOME DO PROJETO |
|---|
| **NA ESCOLA, COM RESPEITO - Versão 2021 -** |

| | | |
|---|---|---|
| Impacto no objetivo do Mapa Estratégico: | Fomentar o acesso à educação pública de qualidade. | |
| Área Responsável: | Centro de Apoio Operacional da Criança e do Adolescente e da Educação – CAO/CAE/EDUC | |
| Data Inicial: | **Maio/2021** | |
| Idealizador(a)/Responsável pelo Projeto: | Nome | Cargo |
| | **CAOP/CAE/EDUCAÇÃO Equipe do Projeto Na Escola, com Respeito** | Coordenadora e Equipe Pedagógica do CAOP/CAE/EDUCAÇÃO |
| Gestor(a) do Projeto: | Nome | Cargo |
| | Juliana Couto Ramos Sarda | Coordenadora do CAOP/CAE |
| | Email | Telefone |
| | juliana.couto@mppb.mp.br | (83) 991581167 |

| **JUSTIFICATIVA** (O porquê do projeto) |
|---|

1

A origem da justiça restaurativa remonta aos códigos de Hamurabi, Ur-Nammu e Lipit-Ishtar, há aproximadamente dois mil anos antes de Cristo. Porém, o modelo restaurativo foi desenvolvido efetivamente a partir da década de 1970 em países como Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia,

Austrália, entre outros. Para tal modelo, deu-se a autoria ao psicólogo Albert Eglash, que trabalhava com detentos. Por intermédio de estudos, demonstrou, EGLASH, como o comportamento delitivo seria prejudicial às vítimas e quais atitudes deveriam ser tomadas para amenizar os danos a elas causados.[1]

No entanto, o doutrinador Howard Zehr é considerado o autor mais notável na área da justiça restaurativa em razão de, ao final dos anos 1970, ter participado de um movimento para desenvolvê-la.

A iniciativa de implementação da justiça restaurativa teve expressão em documentos da ONU. Deve-se mencionar, ainda, as contribuições do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em 2002, que trouxe princípios básicos sobre o modelo de justiça restaurativa.

O Brasil pode ser considerado como vanguardista na adoção da justiça restaurativa como política pública, o que o diferencia dos demais países latinos, como ressaltou Reyler Rodriguez Chávez, presidente da Academia Mundial de Justiça Restaurativa[2]. Em 2005, o projeto "Provendo Práticas Restaurativa no Sistema de Justiça", com foco nos processos da 3ª Vara da Infância de Porto Alegre, tornou-se uma referência para a difusão e aplicação da justiça restaurativa no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. Nessa senda, importante registrar que a Resolução CNJ n. 225/2016 impulsionou a disseminação da justiça restaurativa em vários Estados brasileiros.

Na Paraíba, além de outras iniciativas valiosas, o Ministério Público, através do CAOP/CAE/Educação, exercendo sua função institucional de defender a ordem jurídica, o regime democrático e os interesses sociais e individuais indisponíveis, iniciou em 2011 o Projeto "Na Escola, com Respeito", elaborado com o objetivo de levar a Justiça Restaurativa ao ambiente escolar, em face das demandas formais e da escuta informal de um repertório de queixas e narrativas, principalmente de alunos, professores, gestores e técnicos de escolas, sobre os problemas de indisciplina e atos infracionais ocorridos na/da/contra a escola.

De fato, o tema da indisciplina e violência nas escolas é de grande relevância e exerce forte influência sobre o desempenho escolar dos alunos e sobre a ação didática dos professores. O gradativo aumento dos casos de indisciplina no ambiente escolar expõe a dificuldade da escola em lidar com este complexo problema, sendo palco de constantes conflitos interpessoais por constituir-se em uma micro comunidade. Embora os conflitos façam parte das interações humanas, é necessário um gerenciamento resolutivo para que não resultem em violência. Principalmente entre os jovens, permeia a cultura do uso da desforra como alternativa de resposta às transgressões e resolução de conflitos. Este modelo civilizatório da cultura da guerra, do individualismo anárquico e da coisificação dos indivíduos está esgotado e provou não atender às necessidades sociais do nosso tempo, sendo necessária uma mudança para a cultura de paz.

Nesse sentido, o Projeto "Na Escola, com Respeito" inicialmente se propôs à implantação das práticas de resolução consensual de conflitos nas escolas como estratégia de mudança de paradigma no trato da indisciplina e atos infracionais de menor potencial ofensivo, garantindo a observância dos direitos, promovendo igualdades e educando para relações pacíficas.

O Projeto foi desenvolvido ao longo de nove anos (2011-2019), atendendo, como projeto-piloto, 12 promotorias de justiça, tendo realizado ou auxiliado na realização de: 15 audiências públicas sobre temas relacionados à indisciplina escolar e atos infracionais e tratativas para implementação do Projeto; rodas de conversas com discentes; 12 cursos de capacitação sobre práticas restaurativas e 3 cursos de atualização em municípios, totalizando aproximadamente 700 profissionais capacitados; palestras para professores, equipe pedagógica e gestores escolares sobre justiça restaurativa em diversas escolas, inclusive da rede privada de ensino; e fomento para a adequação do Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno das Escolas, à luz da justiça restaurativa.

Ocorre que, com a exoneração, deslocamento e/ou transferência dos profissionais das escolas capacitadas, além da mudança de gestores públicos, sobreveio a solução de continuidade em relação aos avanços na implementação das práticas de justiça restaurativa ou mesmo a ruptura dos trabalhos em franca execução nas escolas.

**A partir desse cenário, constatou-se a necessidade, em 2020,** de reeditar o Projeto "Na Escola, com Respeito", na perspectiva de fomentar a criação do Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública Municipal, através de Lei, com vistas à criação de um Núcleo de Justiça Restaurativa em cada município, sob a gerência da Secretaria de Educação.

**Em 2021, elaborou-se uma nova versão motivando novas adesões dos promotores, e assim se seguirão versões anuais, até que seja alcançado a universalização da criação do programa.**

Vale destacar que o aludido Programa de Justiça Restaurativa está calcado no art. 12, incisos IX e X e no art. 26, parágrafo 9º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) que estabelecem como diretriz a ser traçada no panorama da educação em todo o território nacional a implementação de ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Responsável pela implementação e/ou fomento da Justiça Restaurativa, o Núcleo de Justiça Restaurativa atuará como coordenador do Programa, exercendo sua organização administrativa e técnica interdisciplinar e estando incumbido da criação e gerenciamento das Centrais de Paz. Estas, por sua vez, serão implantadas nas unidades escolares e se destinarão ao atendimento preventivo das situações de atos indisciplinares e atos infracionais, além da restauração de situação de conflitos já instalados, litígios e atos infracionais, de menor potencial ofensivo, em casos cuja menor relevância desaconselhe a judicialização.

**ESCOPO**

(Descrever as características do produto, serviço ou trabalho a ser entregue pelo projeto)

**O projeto atuará em todos os municípios paraibanos abrangidos pelas Promotorias de Justiça que solicitarem sua adesão,** com exceção dos municípios alcançados nas versões anteriores do Projeto, que já possuem Leis Municipais que instituiram o Programa Municipal de Pacificação Restaurativa.

O produto a ser entregue consiste na criação do Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública Municipal, através de Lei, com vistas à implantação de práticas de resolução consensual de conflitos nas escolas. Esse produto pretende ser alcançado eminentemente através da entrega de Recomendações, assinatura de TACs ou ajuizamento de ACPs.

É importante ressaltar que a publicação da lei municipal é o primeiro passo para a efetiva implementação do Programa de Justiça Restaurativa, a ser executado através da constituição do Núcleo de Justiça Restaurativa no município e das Centrais de Paz nas escolas, com o objetivo de promover a reparação dos conflitos escolares, por meio da harmonização entre o ofensor e o ofendido, utilizando como princípios: a corresponsabilidade, a reparação de danos, o atendimento à necessidade de todos os envolvidos, a participação, o empoderamento, a consensualidade, voluntariedade, confidencialidade, imparcialidade, informalidade, gratuidade, celeridade, urbanidade, entre outros, de forma a tornar os espaços escolares ambientes propícios ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, reduzindo índices de evasão escolar e cultivando a paz.

**BENEFÍCIOS GERADOS**

(Informar os benefícios produzidos pelo projeto)

- Fomento à criação do Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública Municipal, por meio de lei, com vistas à criação de Núcleos de Justiça Restaurativa nos municípios e Centrais de Paz nas unidades escolares, propiciando a aplicação permanente de práticas restaurativas no ambiente escolar;

- Propiciação, com a subsequente implantação dos Núcleos de Justiça Restaurativa e das Centrais de Paz, de: redução dos atos de indisciplina e infracionais no ambiente escolar, com orientação acerca dos procedimentos a serem adotados e estabelecimento do respeito, do consenso e da convivência democrática, resultando na melhoria da vida pessoal e/ou funcional dos estudantes e profissionais da educação; diminuição da evasão escolar; fortalecimento da prática docente e adequação dos espaços escolares, com a melhoria do ensino-aprendizagem e do convívio escolar, permitindo a construção coletiva através da reflexão, confronto saudável de ideias e troca de experiência, bem como promovendo a aprendizagem cooperativa, a educação multicultural, a aprendizagem de valores, a redução dos preconceitos e a construção da cultura de paz;

- Estímulo à subsequente transformação dos relacionamentos interpessoais e profissionais na comunidade escolar, com o uso da comunicação não violenta, da restauração e da reparação dos relacionamentos através das Práticas Restaurativas e da Mediação de

Conflitos, resolução positiva dos conflitos na perspectiva do ganha-ganha (princípio da Justiça Restaurativa), promoção da cultura do diálogo, respeito à dignidade humana, garantias dos direitos, cumprimento dos deveres;

- Fomento à progressão das escolas para serem pacificadas, pacificadoras e inclusivas, visando o acolhimento, o desenvolvimento do senso de pertencimento, a criação interna de uma rede de apoio, a promoção do engajamento, do diálogo e da conexão, o estabelecimento de cuidados, da responsabilização, do uso de ferramentas auto compositivas, de possibilidades e de limites, entre todos os componentes da comunidade escolar.

| **OBJETIVO**<br>(Explicar a finalidade do projeto) |
|---|
| Propiciar a criação do Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública em municípios da Paraíba, por meio de lei. |

| **PÚBLICO-ALVO / INTERESSADOS**<br>(Informar qual o público beneficiado com os resultados do projeto) | |
|---|---|
| Público-Alvo | Interessados |
| Escolas públicas de educação básica, em todos os níveis e modalidades, do Estado da Paraíba, incluindo alunos e corpo docente, bem como Secretarias de Educação. | Todos os atores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, sobretudo Sistema Educacional, CREAS, CRAS, Polícia Militar e Conselhos Tutelares. |

| **ÓRGÃOS ENVOLVIDOS / PARCEIROS**<br>(Informar quem são os parceiros para desenvolvimento da iniciativa) | |
|---|---|
| Órgãos Envolvidos | Parceiros |
| Prefeituras | Procuradoria-Geral de Justiça |
| Secretarias Municipais de Educação | Promotorias de Justiça que efetuarem adesão |
| Conselho Municipal de Educação | Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do MPPB – CEAF |
| Câmaras Municipais | Setor de Imprensa do MPPB |
| Conselho Tutelar | |

| **DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES**<br>(Descrever como o projeto será desenvolvido) |
|---|
| Inicialmente, o CAOP/CAE/Educação preparará o kit completo do Projeto, que será remetido aos Promotores que realizarem adesão, em formato digital por meio de PGA, para minimizar os custos de operacionalização do Projeto, consistindo em:<br>• *Modelos de peças jurídicas e de Projeto de Lei para a criação do Núcleo de Justiça Restaurativa;*<br>• *Plano de ação com datas sugestivas para a realização das atividades propostas;*<br>• *Nota Técnica emitida pelo CAO com a finalidade de prover orientação sobre a estrutura do Núcleo de Justiça Restaurativa;*<br>• *Material de auxílio à aplicação do diagnóstico, matriz entregue por meio virtual, a fim de propiciar o* |

*mapeamento dos atos indisciplinares e atos infracionais ocorridos na escola e em seu entorno.*

Em síntese, o projeto será desenvolvido nas seguintes fases:

1) Encaminhamento de material aos órgãos de execução que realizarem adesão, via e-mail e PGA(s) com as peças jurídicas na forma de minutas pendentes;

2) Instauração de Procedimento Administrativo pelos Promotores de Justiça que realizarem adesão, para acompanhamento da criação do Programa de Justiça Restaurativa nas Escolas como Política Pública Municipal, por meio de Lei;

3) Realização pelo Promotor de Justiça, com o apoio do CAO-CAE, de reunião com o Prefeito, Procurador Municipal, Secretário Municipal de Educação, Presidente da Câmara de Vereadores, representantes do Conselho Municipal de Educação (ou na sua inexistência, do Conselho Estadual de Educação), e do (s) Conselho Tutelar, para tratar sobre a criação do Núcleo de Justiça Restaurativa, com a entrega da Nota Técnica e do modelo de Projeto de Lei elaborados pelo CAO. Na ocasião, haverá, ainda, a entrega ao Gestor da Educação de material de auxílio para elaboração do diagnóstico, com vistas ao mapeamento das práticas dos atos indisciplinares e dos atos infracionais ocorridos nas escolas públicas municipais e em seu entorno. Os representantes do Conselho Municipal (ou Estadual) de Educação e do Conselho Tutelar ficarão incumbidos de trazer ao Promotor de Justiça relatórios que refiram à frequência com que ocorrem práticas violentas (indisciplinares e/ou infracionais) na/da/contra as escolas públicas municipais e as estratégias em curso, pela Secretaria Municipal de Educação, para solução dos conflitos escolares e sua resolutividade.

4) Remessa de ofício ao Prefeito pelo membro, a fim de buscar informações a respeito do envio do Projeto de Lei ao Parlamento Mirim e, bem assim, solicitar-lhe informações sobre a estrutura física e administrativa da rede escolar e resultados do diagnóstico obtido sobre a indisciplina e violência de cada escola e seu entorno. Renovar, acaso não atendida, solicitação ao Conselho Municipal (ou Estadual) de Educação e ao Conselho Tutelar de envio de relatórios que refiram à frequência com que ocorrem práticas violentas (indisciplinares e/ou infracionais) na/da/contra as escolas públicas municipais e as estratégias em curso, pela Secretaria Municipal de Educação, para solução dos conflitos escolares e sua resolutividade.

5) Expedição de Recomendação ao gestor público, pelo Promotor de Justiça, em caso de resistência na criação do Programa de Justiça Restaurativa nas Escolas, como Política Pública Municipal, por meio de Lei;

6) Realização, pelo membro, de reunião com o Prefeito para recebimento da comprovação de encaminhamento à Câmara Municipal do projeto de lei criando o Programa de Justiça Restaurativa, bem como de relatórios contemplando informações sobre a estrutura física e administrativa da rede escolar municipal, resultados do diagnóstico escolar sobre a indisciplina e violência e plano de operacionalização da política para os primeiros seis meses, incluindo a implementação das Centrais de Paz nas escolas;

7)Arquivamento do Procedimento Administrativo, se a Recomendação houver sido devidamente cumprida. Caso contrário, celebração de TAC com o gestor de cada Município que não tenha criado o Programa de Justiça Restaurativa nas Escolas, como Política Pública Municipal;

8) Em não havendo interesse na composição via TAC, ajuizar ACP com base no art. 12, incisos IX e X e no art. 26, parágrafo 9º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), acaso o diagnóstico fornecido pela Secretaria Municipal de Educação aliado aos estudos elaborados pelo Conselho Municipal (ou Estadual) de Educação e Conselho Tutelar, sobre o mapeamento das violências na/da/contra a escola apontem para a ausência de resolutividade das estratégias implementadas para resolução de conflitos escolares, em prejuízo do processo de ensino-aprendizagem. Acaso haja suficiência dos métodos aplicados de resolução de conflitos escolares e em não havendo aceitação às técnicas da justiça restaurativa, arquivar o PA.

9) Elaboração do Relatório do Projeto e preenchimento do Registro de Lições Aprendidas pelo CAO/CAE/Educação, para entrega à SEPLAG.

| **PREMISSAS**<br>(Caso tenha algumas considerações a serem feitas para a realização do projeto) |
|---|
| **Dados históricos:** |

| |
|---|
| **Criação do Programa de Justiça Restaurativa nas escolas como Política Pública, por força de lei, nos seguintes municípios:**<br>**Montadas: Lei nº 510 , de 26 *08*/ 2019;**<br>**Bayeux :Lei nº 1.538/2020, de 19/03/2020;**<br>**Lagoa Seca: Lei 391/2020, de 18/12/2020;**<br>**Puxinanã: Lei nº 625, de 03/12/2020;**<br>**Caaporã: Lei nº 797, de 18/02/2021;** |

| **FATORES INTERNOS** | |
|---|---|
| **Pontos Fortes**<br>(Vantagens internas que potencializam o projeto) | **Pontos Fracos**<br>(Desvantagens internas que afetem o projeto) |
| 1) Reconhecimento por parte dos Promotores de Justiça de que os métodos tradicionais de resolução de conflitos não surtem efeitos. | 1) Equipe do MP/PB reduzida e com muitas outras demandas para atender, além do Projeto. |
| 2) Interesse dos membros nas técnicas da Justiça Restaurativa; | 2) Poucos técnicos capacitados em práticas restaurativas no âmbito do MP para auxiliar na formação dos Núcleos. |
| 3) O avanço, a credibilidade e os resultados que a Justiça Restaurativa vem alcançando nos cenários onde é praticada, em face da versão inicial do Projeto. | 3) Entraves burocráticos à remuneração de facilitadores; |
| 4) **O Projeto figura dentre das iniciativas estratégicas institucionais em curso;** | |

| **FATORES EXTERNOS** | |
|---|---|
| **Oportunidades**<br>(Aspectos externos positivos que potencializem o projeto) | **Ameaças**<br>(Aspectos externos negativos que coloquem em risco o projeto) |
| 1) Os avanços da Justiça Restaurativa no cenário nacional | 1) Dependência da Prefeitura para encaminhamento do projeto à Câmara Municipal e sanção da lei para regulamentar a criação do Programa de Justiça Restaurativa. |
| 2) O público-alvo reconhece a necessidade do conhecimento e da eficácia das Práticas Restaurativas para diminuir a indisciplina e atos infracionais, promovendo uma cultura de paz; | 2) Dependência do corpo pessoal das Prefeituras e Secretarias de Educação para operacionalização dos Núcleos e Centrais de Paz |
| 3) Intensificação dos conflitos escolares e altos índices de evasão escolar. | 3) Instabilidade do cenário político e econômico, com a demissão ou transferência de atores escolares, além da alternância de gestores públicos; |

| | |
|---|---|
| 4) Período pós pandêmico a reclamar o Acolhimento socioemocional de estudantes, famílias e profissionais da escola, de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação. | 4) Pandemia provocada pelo assolamento do vírus SAR-CoV-2; |

| RISCOS IDENTIFICADOS | PLANO DE RESPOSTAS |
|---|---|
| [Listar os riscos identificados inicialmente pela equipe de planejamento e conhecidas até o presente momento.] | [Listar as respostas a cada risco identificado pela equipe de gerenciamento do projeto até o presente momento.] |
| 1) Falta de disponibilidade dos Promotores de Justiça em efetuar adesão e acompanhar a implementação do Projeto; | 1) Ampliar a divulgação do Projeto, procurando demonstrar a relevância dos seus objetivos e promover reuniões sistemáticas com os Promotores executantes do Projeto. |
| 2) Falta de interesse de Prefeituras e Câmaras Municipais para a criação do Núcleo de Justiça Restaurativa na Secretaria de Educação e das Centrais de Paz nas escolas. | 2) Realizar reuniões sistemáticas para fomento e controle das ações do Projeto. |
| 3) Exoneração, deslocamento e transferência dos profissionais que atuarão no Núcleo de Justiça Restaurativa e nas Centrais de Paz nas escolas. | 3) Fomentar política de formação continuada em Justiça Restaurativa para ampliar o número de pessoas capacitadas em cada município. |

| CRONOGRAMA BÁSICO DO PROJETO | | | |
|---|---|---|---|
| Nº | Entregáveis | Área ou Responsável | Data Limite |
| **1** | **PLANEJAMENTO** | | |
| 1 | Elaboração do projeto e kit | Caop Educação | **31/03/2021** |
| 2 | Publicidade do Projeto Na Escola, com Respeito – versão 2021. | Caop Educação | **16/04/2021** |
| 3 | Reunião por videoconferência para apresentação do Projeto | Caop Educação | **30/04/2021** |
| 4 | Adesão das Promotorias de Justiça. | Promotorias | **07/05/2021** |
| 4 | Envio pelo Caop/Cae/Educação de kit aos Promotores de Justiça que aderiram ao Projeto, por meio de PGAs. | Caop Educação | **14/05/2021** |
| **2** | **EXECUÇÃO** | | |
| 1 | Instauração de Procedimento Administrativo para acompanhamento da criação do Programa de Justiça Restaurativa nas Escolas como Política Pública Municipal, por meio de Lei. | Promotor de Justiça | **30/05/2021** |
| | Realização pelo Promotor de Justiça, com o apoio do CAO-CAE, de reunião com o Prefeito, Procurador Municipal, Secretário Municipal de Educação, Presidente da Câmara de | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2 | Vereadores, representantes do Conselho Municipal de Educação (ou do Conselho Estadual de Educação, na falta do CME) e do (s) Conselho Tutelar, para tratar sobre a criação do Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública Municipal, através de Lei, com a entrega da Nota Técnica e do modelo de Projeto de Lei elaborados pelo CAO. Na ocasião, haverá, ainda, a entrega ao Gestor da Educação de material de auxílio para elaboração do diagnóstico, com vistas ao mapeamento das práticas dos atos indisciplinares e dos atos infracionais ocorridos nas escolas públicas municipais e em seu entorno. Os representantes do Conselho Municipal ou Estadual de Educação e do Conselho Tutelar ficarão incumbidos de trazer ao Promotor de Justiça relatórios que refiram à frequência com que ocorrem práticas violentas (indisciplinares e/ou infracionais) na/da/contra as escolas públicas municipais e as estratégias em curso, pela Secretaria Municipal de Educação, para solução dos conflitos escolares e sua resolutividade. | Promotor de Justiça e Caop da Educação | **05/07/2021** |
| 3 | Oficiar o Prefeito, a fim de buscar informações a respeito do envio do Projeto de Lei ao Parlamento Mirim e bem assim, solicitando-o informações sobre a estrutura física e administrativa da rede escolar e relatório do diagnóstico sobre a indisciplina e violência de cada escola.<br>Renovar solicitação, acaso não atendida, dirigida aos Presidentes do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Tutelar de remessa de relatório que refira à frequência com que ocorrem práticas violentas (indisciplinares e/ou infracionais) na/da/contra as escolas públicas municipais e as estratégias em curso, pela Secretaria Municipal de Educação, para solução dos conflitos escolares e sua resolutividade. | Promotor de Justiça | **13/08/2021** |
| 4 | Expedir Recomendação ao gestor público, em caso de resistência na criação do Programa de Justiça Restaurativa nas Escolas, como Política Pública Municipal. | Promotor de Justiça | **04/09/2021** |
| 5 | Reunião, pelo membro, com o Prefeito para recebimento da comprovação de encaminhamento à Câmara Municipal do projeto de lei municipal criando o Programa de Justiça Restaurativa, bem como de relatório contemplando informações sobre a estrutura física e administrativa da rede escolar e o resultado do diagnóstico escolar sobre a indisciplina e violência e plano de operacionalização da política para os primeiros seis meses, incluindo a implementação das Centrais de Paz nas escolas. | Promotor de Justiça | **08/11/2021** |
| 6 | Arquivamento do PA ou, no caso de não cumprimento da Recomendação | Promotor de Justiça | **06/12/2021** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | supracitada, celebração de TAC . | | |
| 7 | Em não havendo interesse na composição via TAC, ajuizar ACP com base no art. 12, incisos IX e X e no art. 26, parágrafo 9º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), acaso o diagnóstico fornecido pela Secretaria Municipal de Educação aliado aos estudos elaborados pelo Conselho Municipal (ou Estadual) de Educação e Conselho Tutelar, sobre o mapeamento das violências na/da/contra a escola apontem para a ausência de resolutividade das estratégias implementadas para resolução de conflitos escolares, em prejuízo do processo de ensino-aprendizagem. Acaso haja suficiência dos métodos aplicados de resolução de conflitos escolares e em não havendo aceitação às técnicas da justiça restaurativa, arquivar o PA. | Promotor de Justiça | **06/12/2021** |
| **3** | **MONITORAMENTO** | | |
| 1 | Manter comunicação, via grupo de WhatsApp, com os Promotores de Justiça que realizaram adesão ao projeto. | Coordenadora do CAO (gestora do projeto) | **Durante todo o decorrer do projeto** |
| 2 | Realizar verificação dos PGAs encaminhados aos Promotores de justiça que realizaram adesão. | CAO CAE | **Trimestral** |
| 3 | Dirimir dúvidas e/ou problemas que venham surgir no curso do projeto. | Coordenadora do CAO (gestora do projeto) | **A depender da necessidade** |
| **4** | **ENCERRAMENTO** | | |
| 1 | Avaliação da efetividade das ações, com a emissão de relatório do projeto e preenchimento do Registro de Lições Aprendidas, para encaminhamento à Seplag. | CAO/CAE | **10/12/2021** |
| 2 | Apresentação e entrega do relatório do projeto ao PGJ. | Coordenadora do CAO (gestora do projeto) | **10/12/2021** |
| 3 | Publicação de matéria com os resultados do projeto. | Coordenadora do CAO (gestora do projeto) / Setor de Imprensa | **15/12/2021** |
| **TEMPO DE DURAÇÃO DO PROJETO** | | **07 meses** | |

| **PROJETO COM RESULTADOS?**<br>(Caso sim, descreva-os) |
|---|
| **O quantitativo de lei aprovadas na execução do Projeto na versão 2021,** e consequentemente, criação do Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública nos municípios paraibanos. |

| EMENTA<br>(texto reduzido aos pontos essenciais, resumo e síntese) |
|---|
| **O Projeto "Na Escola, com Respeito – versão 2021, objetiva dar continuidade à versão 2020/2021,** propiciando a criação do Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública em municípios da Paraíba, por meio de lei, com vistas à subsequente criação de um Núcleo de Justiça Restaurativa, sob a gerência da Secretaria de Educação, e Centrais de Paz nas escolas públicas, no intuito de fomentar a implantação de práticas de resolução consensual de conflitos no ambiente escolar. |

| ESTIMATIVAS INICIAIS DE CUSTOS | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Nº | Entregáveis | Existe Disponibilidade Orçamentária | Nº da Conta Contábil | R$ |
| 1 | **Diárias para deslocamentos da Coordenadora e uma servidora, referentes ao apoio do CAOP nas reuniões pertinentes à atividade nº 2 (em caso de solicitação do promotor executante, em período que não se requeira isolamento social devido à pandemia da Covid-19)** | | | |
| 2 | Transporte oficial | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| **TOTAL** | | | | |

| EMBASAMENTO LEGAL |
|---|
| O escopo desse projeto segue o que determina o art. 27 do Ato PGJ nº 074/2019 (que dispõe sobre o planejamento estratégico no âmbito do Ministério Público do Estado da Paraíba). |

| METODOLOGIA |
|---|
| Este formulário para abertura de projetos foi formatado com base nas metodologias PMBOK e 5W2H, e ainda, inseridos alguns campos requeridos para cadastro do projeto no Banco Nacional de Projetos do CNMP (Conselho Nacional do Ministério Público). |



[1]ANDRADE, Vera Regina Pereira. Pelas mãos da Criminologia – O controle penal para além das (des)ilusão.1ª edição, 2012.

[2]2. Conselho Nacional de Justiça. Brasil amplia adoção de Justiça Restaurativa. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/brasil-amplia-adocao-de-justica-restaurativa>. Acesso em 27 mar. 2020.

# ANEXO H – PÁGINAS INICIAIS DO PROCEDIMENTO DE GESTÃO ADMINISTRATIVA 001.2020.017362

**Ministério Público da Paraíba**
**CAOP - DEFESA DA EDUCAÇÃO**

**Procedimento de Gestão Administrativa 001.2020.017362**
**(Nº CNMP 20.18.0025.0017362/2020-38)**

*Consulta processual pública: http://www.mppb.mp.br/consultapublica*

## Informações

- **Classe** - Procedimento de Gestão Administrativa
- **Assunto principal**
  (0930292) ADMINISTRATIVO DO MP (ÁREA-MEIO) / Gestão Política e Administrativa / Comunicação Institucional / Solicitação de Providências e Pedido de Informações
- **Data de registro** - 04/08/2020 às 17:42h

## Pessoas interessadas

- **INTERESSADO** - VALUCE ALENCAR BEZERRA - **Mat.:** 7015364

Este arquivo foi gerado em 24/02/2023 às 08:58h.

## Movimentos


**Nº Nome do Movimento** **Página**

1 **1000001** - **Registro** (por VALUCE BEZERRA em 04/08/2020 às 17:42h) . . . . . 1
*CAOP acompanhamento Projeto Na Escola, com Respeito, versão 2020/2021*

2 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 08:53h) . . . . . 2
*Cartilha Projeto*

3 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 08:55h) . . . . . 17
*Kit - 1 Portaria*

4 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 08:56h) . . . . . 23
*kit - 2 Oficio Secretaria*

5 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 08:58h) . . . . . 25
*kit - 3 Ata de Audiência*

6 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 08:59h) . . . . . 28
*kit - 4 Oficio Prefeito*

7 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 09:00h) . . . . . 30
*kit- 5 Recomendação*

8 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 09:01h) . . . . . 34
*kit - 6 Minuta Audiência*

9 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 09:02h) . . . . . 36
*kit -7 Promoção de arquivamento*

10 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 09:03h) . . . . . 39
*kit - 8 TAC*

11 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 09:05h) . . . . . 45
*kit - 9 Promoção arquivamento 2*

12 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 09:06h) . . . . . 49
*kit - 10 ACP*

13 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 10:45h) . . . . . 60
*Carta Projeto*

14 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 10:47h) . . . . . 75
*Indicador de resultados*

15 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 10:52h)
*Encaminhado para: JULIANA COUTO RAMOS SARDA*

16 **920261** - **Secretaria > Diligências > Ofício** (por JULIANA SARDA em 07/08/2020 às 11:31h) . . . . . 77
*Ofício*

17 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por JULIANA SARDA em 07/08/2020 às 11:31h)

18 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 11:45h)
*Encaminhado para: VALUCE ALENCAR BEZERRA*

19 **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/08/2020 às 11:56h) . . . . . 80
*Email envio Oficio/Cartilha/Convite reunião*

20 **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 12/08/2020 às 16:51h) . . . . . 81
*Publicação página MP*

21 **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 12/08/2020 às 16:58h) . . . . . 83
*Agendamento reunião SEPLAG*

22 **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 12/08/2020 às 17:00h) . . . . . 85
*Ciência*

23 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por VALUCE BEZERRA em 12/08/2020 às 17:01h)

## Movimentos


**Nº Nome do Movimento** **Página**

26 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por VALUCE BEZERRA em 01/09/2020 às 14:44h)
*Encaminhado para: VALUCE ALENCAR BEZERRA*
27 **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 15/09/2020 às 16:17h) . . . . . 87
*Controle de adesões*
28 **920039** - **Efetivado apensamento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 29/09/2020 às 14:39h)
29 **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 06/10/2020 às 14:54h) . . . . . 88
*Memo CEAF webinar*
30 **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 06/10/2020 às 14:56h) . . . . . 90
*Programação WEBINAR*
31 **920039** - **Efetivado apensamento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 09/11/2020 às 13:12h)
32 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 09/11/2020 às 13:19h) . . . . . 92
*Matéria sobre o webinar JR*
33 **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 26/01/2021 às 07:39h) . . . . . 96
*Certidão*
34 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por VALUCE BEZERRA em 26/01/2021 às 07:40h)
*Encaminhado para: JULIANA COUTO RAMOS SARDA*
35 **920044** - **Despacho** (por JULIANA SARDA em 28/01/2021 às 16:24h) . . . . . 97
*DESPACHO*
36 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por JULIANA SARDA em 28/01/2021 às 16:25h)
37 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por VALUCE BEZERRA em 01/02/2021 às 08:45h)
*Encaminhado para: VALUCE ALENCAR BEZERRA*
38 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por VALUCE BEZERRA em 12/02/2021 às 07:39h)
*Encaminhado para: JULIANA COUTO RAMOS SARDA*
39 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por JULIANA SARDA em 19/02/2021 às 10:41h) . . . . . 98
*Certidão*
40 **920044** - **Despacho** (por JULIANA SARDA em 19/02/2021 às 10:45h) . . . . . 99
*DESPACHO*
41 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por JULIANA SARDA em 19/02/2021 às 10:45h)
42 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por LAURA SILVA em 23/02/2021 às 11:26h)
*Encaminhado para: VALUCE ALENCAR BEZERRA*
43 **920025** - **Feito encaminhado a órgão interno** (por VALUCE BEZERRA em 29/09/2021 às 11:38h)
*Órgão destino: SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO*
44 **920025** - **Feito encaminhado a órgão interno** (por ARLINDA LEITE em 29/09/2021 às 11:45h)
*Órgão destino: CAOP - DEFESA DA EDUCAÇÃO*
45 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por VALUCE BEZERRA em 29/09/2021 às 11:46h)
*Encaminhado para: VALUCE ALENCAR BEZERRA*
46 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por VALUCE BEZERRA em 05/11/2021 às 16:34h)
*Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA*
47 **1003022** - **Enviado para secretaria** (por LAURA SILVA em 09/11/2021 às 12:05h)
48 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por LAURA SILVA em 09/11/2021 às 12:09h)
*Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA*
49 **920044** - **Despacho** (por FABIA PEREIRA em 09/11/2021 às 12:22h) . . . . . 100
*Relatório final*
50 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por FABIA PEREIRA em 09/11/2021 às 12:22h)

## Movimentos


| Nº | Nome do Movimento | Página |
|---|---|---|
| 53 | **920057** - **Juntada de documento(s)** (por LAURA SILVA em 12/11/2021 às 09:28h) | 105 |
| | *Despacho* | |
| 54 | **920005** - **Feito distribuído ao Membro** (por LAURA SILVA em 16/11/2021 às 09:16h) | |
| 55 | **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por LAURA SILVA em 16/11/2021 às 10:31h) | |
| | *Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA* | |
| 56 | **920044** - **Despacho** (por FABIA PEREIRA em 17/11/2021 às 12:08h) | 106 |
| | *Ofício expedido para PGJ* | |
| 57 | **920044** - **Despacho** (por FABIA PEREIRA em 17/11/2021 às 12:09h) | 107 |
| | *Ofício para Seplag* | |
| 58 | **1000022** - **Devolução de procedimento** (por FABIA PEREIRA em 17/11/2021 às 12:10h) | |
| 59 | **920057** - **Juntada de documento(s)** (por LAURA SILVA em 17/11/2021 às 14:04h) | 109 |
| | *Certidão* | |
| 60 | **920057** - **Juntada de documento(s)** (por LAURA SILVA em 17/11/2021 às 14:06h) | 110 |
| | *E-mail enviado a Seplag* | |
| 61 | **920353** - **Arquivamento administrativo** (por LAURA SILVA em 17/11/2021 às 14:12h) | 111 |
| | *Certidão de Arquivamento* | |
| 62 | **920070** - **Determinado o desarquivamento do procedimento** (por VALUCE BEZERRA em 25/11/2021 às 10:45h) | |
| 63 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 01/12/2021 às 10:51h) | 112 |
| | *Certidão* | |
| 64 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 10:45h) | 113 |
| | *Relatório 2* | |
| 65 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:02h) | 118 |
| | *Lei Caaporã* | |
| 66 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:03h) | 125 |
| | *Lei municipal Pitimbu* | |
| 67 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:09h) | 129 |
| | *Lei municipal Lagoa Seca* | |
| 68 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:10h) | 132 |
| | *Lei Junco de Serido* | |
| 69 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:10h) | 137 |
| | *Lei Bayeux* | |
| 70 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:10h) | 141 |
| | *Lei municipal São Jose do Sabugi* | |
| 71 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:14h) | 149 |
| | *Lei municipal Santa Terezinha* | |
| 72 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:14h) | 157 |
| | *Lei municipal Serraria* | |
| 73 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:14h) | 162 |
| | *Lei municipal Bananeiras* | |
| 74 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:15h) | 169 |
| | *Lei municipal Areial* | |
| 75 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:15h) | 173 |
| | *Lei municipal Montadas* | |
| 76 | **920134** - **Ciência** (por VALUCE BEZERRA em 07/12/2021 às 11:17h) | 177 |

## Movimentos

**Nº Nome do Movimento** **Página**

84 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por ARLINDA LEITE em 18/01/2022 às 09:51h)
*Encaminhado para: MARCOS VINÍCIUS FERREIRA CESÁRIO*
85 **920379** - **Despacho Administrativo** (por VINÍCIUS CESÁRIO em 18/01/2022 às 10:01h) . . . . . 186
*DESPACHO*
86 **920025** - **Feito encaminhado a órgão interno** (por VINÍCIUS CESÁRIO em 18/01/2022 às 10:02h)
*Órgão destino: CAOP - DEFESA DA EDUCAÇÃO*
87 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por VALUCE BEZERRA em 24/01/2022 às 12:15h)
*Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA*
88 **920253** - **Despacho > Diligências > Outras Providências** (por FABIA PEREIRA em 25/01/2022 às 08:57h) . . . . . 187
*Despacho*
89 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por FABIA PEREIRA em 25/01/2022 às 08:57h)
90 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por JACINTA SILVA em 28/01/2022 às 10:50h)
*Encaminhado para: VALUCE ALENCAR BEZERRA*
91 **920272** - **Certidão / Informação** (por VALUCE BEZERRA em 23/02/2022 às 19:56h) . . . . . 188
*Certidão*
92 **920272** - **Certidão / Informação** (por VALUCE BEZERRA em 23/02/2022 às 19:58h) . . . . . 189
*Lei do Núcleo Pocinhos*
93 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por VALUCE BEZERRA em 23/02/2022 às 19:59h)
*Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA*
94 **920253** - **Despacho > Diligências > Outras Providências** (por FABIA PEREIRA em 18/04/2022 às 23:31h) . . . . . 195
95 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por FABIA PEREIRA em 18/04/2022 às 23:31h)
96 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por LAURA SILVA em 22/04/2022 às 11:26h)
*Encaminhado para: VALUCE ALENCAR BEZERRA*
97 **920272** - **Certidão / Informação** (por VALUCE BEZERRA em 10/05/2022 às 09:19h) . . . . . 196
*Cumprimento do despacho*
98 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por VALUCE BEZERRA em 10/05/2022 às 09:19h)
*Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA*
99 **920379** - **Despacho Administrativo** (por FABIA PEREIRA em 16/05/2022 às 11:25h) . . . . . 198
100 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por FABIA PEREIRA em 16/05/2022 às 11:28h)
101 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por LAURA SILVA em 16/05/2022 às 12:33h)
*Encaminhado para: CAROLINE GALDENCIO NEVES*
102 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por FABIA PEREIRA em 17/05/2022 às 19:21h)
*Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA*
103 **920253** - **Despacho > Diligências > Outras Providências** (por FABIA PEREIRA em 17/05/2022 às 19:35h) . . . . . 199
104 **920379** - **Despacho Administrativo** (por FABIA PEREIRA em 17/05/2022 às 19:45h) . . . . . 202
105 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por FABIA PEREIRA em 17/05/2022 às 19:45h)
106 **920025** - **Feito encaminhado a órgão interno** (por LAURA SILVA em 19/05/2022 às 08:22h)
*Órgão destino: SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO*
107 **920379** - **Despacho Administrativo** (por VINÍCIUS CESÁRIO em 19/05/2022 às 09:02h) . . . . . 203
*DESPACHO*

## Movimentos


**Nº Nome do Movimento** **Página**

108 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por VINÍCIUS CESÁRIO em 19/05/2022 às 09:02h)
*Encaminhado para: ÍCARO RAMALHO DIONÍSIO*

109 **920379** - **Despacho Administrativo** (por ÍCARO DIONÍSIO em 11/08/2022 às 08:15h) . . . . . 204
*Despacho Administrativo*

110 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por ÍCARO DIONÍSIO em 11/08/2022 às 08:15h)
*Encaminhado para: ARLINDA MARIA PIMENTEL RODRIGUES LEITE*

111 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por ARLINDA LEITE em 17/08/2022 às 10:21h) . . . . . 205
*Aferição indicador "Número de Leis para criação do Programa Justiça Restaurativa Publicadas"*

112 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por ARLINDA LEITE em 17/08/2022 às 10:23h) . . . . . 208
*Lei municipal Alagoinha*

113 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por ARLINDA LEITE em 17/08/2022 às 10:23h) . . . . . 215
*Lei municipal Puxinanã*

114 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por ARLINDA LEITE em 17/08/2022 às 10:25h) . . . . . 222
*Lei municipal Caaporã*

115 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por ARLINDA LEITE em 17/08/2022 às 10:27h)
*Encaminhado para: ÍCARO RAMALHO DIONÍSIO*

116 **920379** - **Despacho Administrativo** (por ÍCARO DIONÍSIO em 30/09/2022 às 11:48h) . . . . . 230
*Despacho Administrativo*

117 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por ÍCARO DIONÍSIO em 30/09/2022 às 11:49h)

118 **920379** - **Despacho Administrativo** (por VINÍCIUS CESÁRIO em 03/10/2022 às 09:12h) . . . . . 231
*DESPACHO*

119 **920025** - **Feito encaminhado a órgão interno** (por VINÍCIUS CESÁRIO em 03/10/2022 às 09:12h)
*Órgão destino: CAOP - DEFESA DA EDUCAÇÃO*

120 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por LAURA SILVA em 04/10/2022 às 12:35h)
*Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA*

121 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por FABIA PEREIRA em 19/10/2022 às 12:16h)
*Encaminhado para: INEZ CÂNDIDO BORGES DA SILVA LEITE*

122 **920005** - **Feito distribuído ao Membro** (por INEZ LEITE em 20/10/2022 às 19:09h)

123 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por INEZ LEITE em 20/10/2022 às 19:09h)
*Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA*

124 **920253** - **Despacho > Diligências > Outras Providências** (por FABIA PEREIRA em 20/10/2022 às 19:37h) . . . . . 232

125 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por FABIA PEREIRA em 20/10/2022 às 19:38h)

126 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por VALUCE BEZERRA em 26/10/2022 às 18:08h)
*Encaminhado para: VALUCE ALENCAR BEZERRA*

127 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 31/10/2022 às 11:20h) . . . . . 233
*Leis Aprovadas - Certidão*

128 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 31/10/2022 às 11:27h) . . . . . 234
*Lei - Mulungu*

129 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 31/10/2022 às 11:27h) . . . . . 243
*Lei - Alagoinha*

## Movimentos


**Nº Nome do Movimento** **Página**

130 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 31/10/2022 às 11:27h) . . . . . 250
*Lei - Santa Luzia*
131 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 31/10/2022 às 11:28h) . . . . . 257
*Lei - Várzea*
132 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 31/10/2022 às 11:28h) . . . . . 262
*Lei - Borborema*
133 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 31/10/2022 às 11:28h) . . . . . 267
*Despacho - Campina Grande*
134 **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por VALUCE BEZERRA em 31/10/2022 às 11:38h)
*Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA*
135 **920253** - **Despacho > Diligências > Outras Providências** (por FABIA PEREIRA em 18/11/2022 às 10:46h) . . . . . 268
136 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por FABIA PEREIRA em 18/11/2022 às 10:46h)
137 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 29/11/2022 às 10:14h) . . . . . 269
*Lei - Mulungu*
138 **920272** - **Certidão / Informação** (por VALUCE BEZERRA em 29/11/2022 às 10:23h) . . . . . 278
*Certidão*
139 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 29/11/2022 às 10:25h) . . . . . 279
140 **920058** - **Realizado o desentranhamento de documento(s)** (por VALUCE BEZERRA em 29/11/2022 às 10:25h)
*Certidão*
141 **920272** - **Certidão / Informação** (por VALUCE BEZERRA em 29/11/2022 às 10:29h) . . . . . 280
*Certidão*
142 **920025** - **Feito encaminhado a órgão interno** (por VALUCE BEZERRA em 29/11/2022 às 10:42h)
*Órgão destino: SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO*
143 **920379** - **Despacho Administrativo** (por VINÍCIUS CESÁRIO em 29/11/2022 às 10:46h) . . . . . 281
*DESPACHO*
144 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por VINÍCIUS CESÁRIO em 29/11/2022 às 10:46h)
*Encaminhado para: ÍCARO RAMALHO DIONÍSIO*
145 **920379** - **Despacho Administrativo** (por ÍCARO DIONÍSIO em 19/12/2022 às 13:04h) . . . . . 282
*Despacho Administrativo*
146 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por ÍCARO DIONÍSIO em 19/12/2022 às 13:04h)
*Encaminhado para: ARLINDA MARIA PIMENTEL RODRIGUES LEITE*
147 **920272** - **Certidão / Informação** (por ARLINDA LEITE em 12/01/2023 às 09:48h) . . . . . 283
*Retifica certidão referente a 2ª medição do indicador de resultado*
148 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por ARLINDA LEITE em 12/01/2023 às 09:50h)
149 **1000009** - **Encaminhamento ao servidor** (por ARLINDA LEITE em 12/01/2023 às 09:55h)
*Encaminhado para: ARLINDA MARIA PIMENTEL RODRIGUES LEITE*
150 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por ARLINDA LEITE em 12/01/2023 às 09:58h) . . . . . 286
*Várzea - Lei nº 098, de 16/04/2021 - Cria o Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública Municipal*
151 **1000022** - **Devolução de procedimento** (por ARLINDA LEITE em 12/01/2023 às 09:58h)
152 **920379** - **Despacho Administrativo** (por VINÍCIUS CESÁRIO em 12/01/2023 às 11:27h) . . . . . 291
*DESPACHO*
153 **920025** - **Feito encaminhado a órgão interno** (por VINÍCIUS CESÁRIO em 12/01/2023 às 11:27h)
*Órgão destino: CAOP - DEFESA DA EDUCAÇÃO*
154 **920057** - **Juntada de documento(s)** (por LAURA SILVA em 03/02/2023 às 11:50h) . . . . . 292

## Movimentos

| Nº | Nome do Movimento | Página |
|---|---|---|
| 155 | **920023** - **Feito encaminhado ao Membro** (por LAURA SILVA em 03/02/2023 às 11:50h)<br>*Encaminhado para: FABIA CRISTINA DANTAS PEREIRA* | |

**Ministério Público da Paraíba**
**CAOP - DEFESA DA EDUCAÇÃO**

Objetivo:

Acompanhamento da execução do Projeto Na Escola, com Respeito, versão 2020/2021.

Assinado eletronicamente por: VALUCE BEZERRA em 04/08/2020

# ANEXO I – CRONOGRAMA DO WEBINAR "JUSTIÇA RESTAURATIVA E O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS"

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA PARAÍBA
CENTRO DE APOIO OPERACIONAL ÀS PROMOTORIAS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DA EDUCAÇÃO

**PROJETO NA ESCOLA, COM RESPEITO – VERSÃO 20/21**

## PROGRAMAÇÃO WEBINAR

## JUSTIÇA RESTAURATIVA E O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

| **CRONOGRAMA – DIA 06/11/2020** | | |
|---|---|---|
| **Abertura – 10 minutos**<br>**9h00 – 9h10** | **Abertura da Sala**<br>**Acomodação** | |
| **5 minutos**<br>**9h10-9h15** | **Valuce Alencar Bezerra** | -Boas vindas aos participantes<br>-Apresentação dos palestrantes |
| **5 minutos**<br>**9h15 - 9h20** | **Juliana Couto Ramos Sarda** | -Apresentação do Projeto Na Escola, com Respeito – versão 20/21 |
| **40 minutos**<br>**9h20- 10h00** | **Antonio Carlos Ozório Nunes**<br>**Promotor de Justiça no Estado de São Paulo /SP**<br>**TEL:( 12) 98149-1991** | |
| **40 minutos**<br>**10h00 -10h40** | **Paulo Henrique Moratelli**<br>**Psicólogo e Delegado Internacional para o Brasil da Sociedad Científica de Justiça Restaurativa da Espanha**<br>**(54) 9914-3985** | |
| **30 minutos**<br>**10h40 - 11h10** | **Juliana Couto Ramos Sarda** | -Mediação de perguntas e respostas<br>-Agradecimento aos palestrantes |
| **5 minutos** | **Valuce Alencar Bezerra** | -Agradecimentos aos participantes |

Assinado eletronicamente por: JULIANA SARDA em 06/10/2020

Procedimento de Gestão Administrativa 001.2020.025782
Documento 2020/0001099213 criado em 06/10/2020 às 10:47
https://mpvirtual.mppb.mp.br/public/validacao/9c23321dcab9c476f527ca50b4ad5ab7

# ANEXO J – RELATÓRIO PARCIAL

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA PARAÍBA
CENTRO DE APOIO OPERACIONAL ÀS PROMOTORIAS DE JUSTIÇA DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DA EDUCAÇÃO

**PROJETO NA ESCOLA, COM RESPEITO**
**Versão 2020/2021**

**RELATÓRIO**

O Projeto Na Escola, com Respeito, versão 2020-2021, possui no seu cronograma básico como produto integrável ao Procurador-Geral e à Secretaria de Planejamento deste Ministério, após seu encerramento, uma avaliação da efetividade das ações e registro das lições aprendidas. Dessa forma, apresentamos o presente relatório cumprindo aa atividade estabelecida.

Salientamos que o presente Projeto foi desenvolvido ao longo de nove anos (2011-2019), atendendo, como projeto-piloto, 12 promotorias de justiça, tendo realizado ou auxiliado na realização de: 15 audiências públicas sobre temas relacionados à indisciplina escolar e atos infracionais e tratativas para implementação do Projeto; rodas de conversas com discentes; 12 cursos de capacitação sobre práticas restaurativas e 3 cursos de atualização em municípios, totalizando aproximadamente 970 profissionais capacitados; palestras para professores, equipe pedagógica e gestores escolares sobre justiça restaurativa em diversas escolas, inclusive da rede privada de ensino e fomento para a adequação do Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno das Escolas, à luz da justiça restaurativa.

Ao longo da execução do Projeto nos deparamos com um importante entrave para fomento da JR nas escolas que era a exoneração, deslocamento e/ou transferência dos profissionais já capacitados, além da mudança de gestores públicos, ocorrendo uma ruptura nos trabalhos em franca expansão nas escolas. A partir desse cenário, constatou-se a necessidade, em 2020, de reeditar o Projeto da "Na Escola, com Respeito", na perspectiva de implantar um programa de justiça restaurativa como política pública municipal, através de lei, com vistas à criação de um Núcleo de Justiça Restaurativa em cada município, sob a gerência da secretaria de educação.

O Núcleo de Justiça Restaurativa seria o responsável pela coordenação do programa, atuando na fomentação e implementação da justiça restaurativa e incumbido pela criação e gerenciamento das Centrais de Paz. Estas, por sua vez, seriam implantadas nas unidades escolares e se destinariam ao atendimento preventivo das situações de atos indisciplinares e

Assinado eletronicamente por: FABIA PEREIRA em 09/11/2021

Procedimento de Gestão Administrativa 001.2020.017362
Documento 2021/0001629148 criado em 09/11/2021 às 12:09
https://mpvirtual.mppb.mp.br/public/validacao/93a3c71ee6b7b755b0aa8edc65a70654

atos infracionais, além da restauração de situação de conflitos já instalados, litígios e atos infracionais, de menor potencial ofensivo, em casos cuja menor relevância desaconselhe a judicialização.

O Projeto atuou nos municípios paraibanos abrangidos pelas promotorias de justiça que solicitaram sua adesão, sendo eles:

| Adesão - Promotorias/termos | Promotor (a) |
|---|---|
| Caaporã | Mirian Pereira Vasconcelos |
| Pitimbu | Mirian Pereira Vasconcelos |
| Campina Grande (Lagoa Seca) | Elaine Cristina Pereira Alencar |
| Campina Grande (Boa Vista) | Alcides Leite Amorim |
| Campina Grande | Luciara Lima Simeão Moura |
| Bananeiras | Airles Katia Borges Rameh de Souza |
| Serraria | Airles Katia Borges Rameh de Souza |
| Borborema | Airles Katia Borges Rameh de Souza |
| Santa Luzia | José Carlos Patrício |
| Várzea | José Carlos Patrício |
| Junco do Seridó | José Carlos Patrício |
| São José de Sabugi | José Carlos Patrício |
| Pocinhos | Fabiana Alves Mueller |
| Puxinanã | Fabiana Alves Mueller |
| Guarabira | Danielle Lucena da Costa Rocha |
| Teixeira | Mariana Neves Pedrosa Bezerra |
| Mari | Simone Doca |

Dessa forma, a adesão se deu em dezessete municípios pertencentes à oito promotorias, com participação de dez promotores. Para os promotores que não atuavam na área da educação foi providenciada uma portaria de designação com autorização do promotor titular.

O Caop preparou um *kit* completo do Projeto, que foi remetido aos promotores que realizaram adesão, via Procedimento Administrativo (PGAs), para minimizar os custos de operacionalização do Projeto, consistindo em:

- Modelos de peças jurídicas: portaria de abertura de PGA, ofício secretaria de educação e prefeito, ata de audiência, recomendação, ata de audiência para entrega da lei, promoção de arquivamento, promoção de arquivamento (procedimento sem voluntariedade), ação civil (Anexo I).
- Modelo de projeto de lei para a criação do Núcleo de Justiça Restaurativa (Anexo II);
- Plano de ação com datas sugestivas para a realização das atividades propostas (Anexo III);
- Nota técnica emitida pelo CAO com a finalidade de prover orientação sobre a estrutura do Núcleo de Justiça Restaurativa (Anexo IV);

Assinado eletronicamente por: FABIA PEREIRA em 09/11/2021

- Cartilha digital elaborada em 2014, pelo Conselho Nacional do Ministério Público sobre os fundamentos da Justiça Restaurativa, mediação de conflito e círculos de paz, para compreensão dos institutos (Anexo V).
- Material de auxílio à aplicação do diagnóstico, matriz entregue por meio virtual, a fim de propiciar o mapeamento dos atos indisciplinares e atos infracionais ocorridos na escola e em seu entorno (Anexo VI).

Para aprimorar o entendimento sobre as práticas restaurativas, em 06/10/2020, das 09h00 às 12h30, foi promovido um *webinar* com o tema: Justiça restaurativa e o retorno às aulas presenciais, com os palestrantes Antônio Carlos Osório Nunes (Promotor de Justiça de São Paulo) e Paulo Henrique Moratelli (Psicólogo e Delegado Internacional para o Brasil da Sociedade Científica de Justiça Restaurativa da Espanha), com transmissão simultânea e por *youtube*, destinado aos membros, aos assessores, aos servidores deste Ministério Público e ao público externo ligado à educação, com divulgação promovida pela UNDIME, UNCME e Secretaria de Estado da Educação.

O objetivo precípuo do Projeto consistiu no envio do projeto de lei para criação do Programa de Justiça Restaurativa para as Escolas à Câmara, como política pública municipal, por entendermos que este é o primeiro passo para a efetiva implementação do Programa de justiça Restaurativa.

Foram alcançados os seguintes resultados entre as promotorias aderentes:

| Municipio | Promotor | Lei sancionada | Aguardando votação |
|---|---|---|---|
| Bananeiras | Airles Kátia Borges | Lei nº 924 de 13/09/2021 | - |
| Borborema | Airles Kátia Borges | - | Sim |
| Serraria | Airles Kátia Borges | Lei nº 593 de 17/03/2021 | - |
| Guarabira | Danielle Lucena | O prefeito não aderiu ao Projeto | Não |
| Lagoa Seca | Elaine Cristina P. Alencar | Lei nº 391 de 18/01/2020 | - |
| Puxinanã | Fabiana Alves Mueller | Lei nº 010/2020 de 24/11/2020 | - |
| Pocinhos | Fabiana Alves Mueller | - | Sim |
| Várzea | José Carlos Patrício | - | Sim |
| Junco de Seridó | José Carlos Patrício | - | Sim |
| Santa Luzia | José Carlos Patrício | - | Sim |
| S.José de Sabugi | José Carlos Patrício | Lei 595 de 11/05/2021 | - |
| Campina Grande | Luciara Lima S.Moura | - | Sim |
| Teixeira | Maria Neves Pedroza | - | Desistente |
| Pitimbu | Miriam P.Vasconcelos | Lei nº 527 de 05/05/2021 | - |
| Caaporã | Miriam P.Vasconcelos | Lei nº 797 de 18/02/2021 | - |
| Mari | Simone Doca | - | Sim |
| Boa Vista | Alcides Leite Amorim | - | Desistente |

Dessa forma, dos quinze municípios que permaneceram aderentes, sete alcançaram a aprovação da Lei (46,66%), oito estão aguardando votação (53,33) e 100% alcançou o objetivo do Projeto, de encaminhamento pelo legislativo do projeto de lei à Câmara.

Assinado eletronicamente por: FABIA PEREIRA em 09/11/2021

Destacamos que além dos municípios apresentados, como resultado do Projeto "Na Escola, com Respeito", na versão anterior, temos leis aprovadas nos seguintes municípios:

| Municipio | Lei |
|---|---|
| Bayeux | Lei nº 1.538 de 19/03/2020. |
| Montadas | Lei nº 510 de 26 *08*/ 2019. |
| Areial | Lei nº 398 de 21/11/2019. |
| Lagoa de Roça | Lei nº564 de 04/03/2020. |
| Santa Terezinha (Patos) | Lei n° 567 de 17/08/2020. |

Isso posto, avaliamos que o Projeto alcançou excelentes resultados, contribuindo significamente para a implementação das práticas restaurativas nas escolas, para serem pacificadas, pacificadoras e inclusivas, visando o acolhimento, o desenvolvimento do senso de pertencimento, a criação interna de uma rede de apoio, a promoção do engajamento, do diálogo e da conexão, o estabelecimento de cuidados, da responsabilização, do uso de ferramentas autocompositivas, de possibilidades e de limites, entre todos os componentes da comunidade escolar.

**LIÇÕES APRENDIDAS**

1. Mesmo em um cenário de grande instabilidade política e econômica provocada pelo assolamento da pandemia por consequência do vírus SAR-CoV-2, o reconhecimento dos promotores aderentes quanto à eficácia das Práticas Restaurativas para diminuir a indisciplina e atos infracionais, estabelecendo uma cultura de paz nas escolas, e uma eficiente atuação ministerial, levou o Projeto ao alcance dos fins propostos.

2. Apesar da ampla divulgação do Projeto, inclusive com a promoção de um *webinar* com palestrantes de renome, que apresentaram os avanços da Justiça Restaurativa no cenário nacional como ferramenta eficiente para resolução de conflitos, houve pouca manifestação de interesse por parte dos promotores, com adesão apenas de oito. Isso nos leva a acreditar que há necessidade de um diagnóstico por parte da instituição e reavaliação de estratégias institucionais quanto à execução de projetos. Ressaltamos que este Cao da Educação forneceu todas as peças e materiais necessários para o desenvolvimento do Projeto.

3. Ao longo do período de execução do Projeto o Cao da Educação promoveu ações simultâneas para fomento da justiça restaurativa, tais como: adesão à capacitação do curso promovido pelo Círculos em Movimento, com ampla divulgação em todo o Estado, em parceria com a Undime e Uncme, com inscrição de 800 profissionais de escolas e órgãos gestores; indicação de uma equipe devidamente preparada para capacitar como facilitadores de círculos de construção de paz e círculos restaurativos, as equipes que atuarão nos Núcleos e nas Centrais de Paz, nos municípios que apresentarem dificuldades na formação de facilitadores; e reuniões com a Secretaria de Educação para criação de um Núcleo de Justiça Restaurativa no âmbito estadual. Este Cao não permaneceu estático ao longo da execução do Projeto; desenvolveu ações de suporte e fomento da justiça restaurativa em um nível macro.

Assinado eletronicamente por: FABIA PEREIRA em 09/11/2021

4. A estratégia de implantar uma ferramenta na extranet para acompanhar a execução do Projeto foi de grande utilidade, porém houve resistência dos promotores para inserir as evidências, o que levou à necessidade do Cao fazer apelos ou o mesmo ele próprio inserir os dados enviados por *e-mail* ou *whatsap*. Esse fato pode ter ocorrido pela ferramenta ter sido criada após o lançamento do Projeto, não tendo sido incluída como parte de sua execução. Isso nos leva a crer que todas as atividades a serem executadas devem ser cientificadas no início.

É o relatório.

Fábia Cristina Dantas Pereira
Promotora de Justiça – Coordenadora

Valuce Alencar Bezerra
Analista Ministerial - Pedagoga

Assinado eletronicamente por: FABIA PEREIRA em 09/11/2021

# ANEXO K – DOCUMENTO 2022/0001942651 DE 31/10/2022



Senhora Coordenadora,

Após extensa pesquisa junto às Câmaras Legislativas, fazemos juntada das leis aprovadas para criação do Programa Municipal de Práticas Restaurativas nas Escolas, dos seguintes municípios:

Mulungu – Lei 016/2021, de 01/04/2022;
Alagoinha – Lei 637/2021, de 08/11/2021;
Santa Luzia – Lei 024;2021, de 04/05/2021;
Várzea – Lei 006/2021,de 12/04/2021;
Borborema – Lei 328/2021, de 15/03/2021;
Pocinhos -Lei 011/2021, de 17/05/2021.

Dessa forma, o Projeto Na Escola, com Respeito alcançou dezesseis leis aprovadas, conforme quadro abaixo:

| Municipio | Lei |
|---|---|
| Bananeiras | Lei 924, de 13/09/2021 |
| Serraria | Lei 593,, de 17/03/2021 |
| Lagoa Seca | Lei 391, de 18/12/2020 |
| Puxinanã | Lei 625, de 03/12/2020 |
| Junco do Serido | Lei 459, de 18/05/2021 |
| Sao Jose do Sabugi | Lei 595, de 11/05/2021 |
| Pitimbu | Lei 527, de 05/05/2021 |
| Caaporã | Lei 797, de 18/02/2021 |
| Sao Sebastiao de Lagoa de Roca (Esperanca) | Lei 564, de 04/03/2020 |
| Santa Terezinha (Patos) | Lei 567, de 17/08/2020 |
| Mulungu | Lei 016,,de 01/04/2022 |
| Alagoinha | Lei 637, de 08/11/2021 |
| Santa Luzia | Lei 024, de 04/05/2021 |
| Várzea | Lei 006,de 12/04/2021 |
| Borborema | Lei 328,de 15/03/2021 |
| Pocinhos | Lei 011,de 17/05/2021 |

Quanto aos outros municipios em que houve adesão, temos a informar:
- Campina Grande: o Projeto de Lei não foi encaminhado à Câmara, segundo consta no despacho proferido pelo Promotor, conforme documento em anexo.
- Mari (Sapé)– há indicação de que o Projeto de Lei não foi aprovado. A Promotoria de Sapé (servidora Fátima) ,nesta data, fez contato com o Procurador do Municipio e solicitou a informação oficialmente.
- Guarabira – procedimento arquivado, sem encaminhamento do Projeto de Lei à Câmara

Valuce Alencar Bezerra
Analista Ministerial - Pedagoga

Assinado eletronicamente por: VALUCE BEZERRA em 31/10/2022

# ANEXO L – DOCUMENTO 2023/000030533 DE 12/01/2023





## CÁLCULO DO INDICADOR

Para o cálculo do indicador, utiliza-se o **número de Leis publicadas**. Sendo assim, conforme Relatório Final constante no movimento nº 103 dos autos, procedemos a segunda e última medição do indicador, contabilizando as Leis para criação do Programa Justiça Restaurativa, durante a execução do projeto "Na Escola com Respeito", executado em duas fases, compreendendo datas limites para o período de 18/01/2021 a 19/09/2021 (1ª Fase) e 30/06/2021 a 30/06/2022 (Última Fase), no âmbito do Estado da Paraíba.

Diante do exposto, relacionamos os municípios que possuem Lei para criação de Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública, conforme informações contidas nos movimentos nºs 131 e 141 dos autos e pesquisa realizada nos sites das prefeituras municipais de Puxinanã, Caaporã e Alagoinha (movimentos nºs 112 a 113) e Várzea que anexamos nesta data.

| # | Município | Lei Publicada |
|---|---|---|
| 1 | Bananeiras | Lei nº 924 de 13/09/2021 |
| 2 | Borborema | Lei nº 328, de 15/03/2021 |
| 3 | Serraria | Lei nº 593 de 17/03/2021 |
| 4 | Lagoa Seca | Lei nº 391 de 18/12/2020 |
| 5 | Puxinanã | Lei nº 625/2020 de 03/12/2020 |
| 6 | Junco do Seridó | Lei nº 459 de 18/05/2021 |
| 7 | São José do Sabugi | Lei 595 de 11/05/2021 |
| 8 | Pitimbu | Lei nº 527 de 05/05/2021 |
| 9 | Caaporã | Lei nº 797 de 18/02/2021 |
| 10 | São Sebastião de Lagoa de Roça (Esperança) | Lei nº 564 de 04/03/2020 |
| 11 | Santa Terezinha (Patos) | Lei n° 567 de 17/08/2020 |
| 12 | Bayeux | Lei nº 1.538 de 19/03/2020 |
| 13 | Montadas (Esperança) | Lei nº 510 de 26/08/2019 |
| 14 | Areial (Esperança) | Lei 398 de 21/11/2019 |
| 15 | Pocinhos | Lei nº 1.497 de 18/05/2021 |
| 16 | Alagoinha | Lei nº 637 de 08/11/2021 |

Assinado eletronicamente por: ARLINDA LEITE em 12/01/2023

| | | |
|---|---|---|
| 17 | Santa Luzia | Lei nº 024, de 21/04/2021 |
| 18 | Mulungu | Lei nº 016, de 01/04/2022 |
| 19 | Várzea | Lei nº 98/2021, 16/04/2021 |

Registra-se que no formulário do indicador ficou estabelecido medição acumulada e consolidação do número de leis publicadas, portanto, a partir destas informações, utilizou-se o método de cálculo:

**Número de Leis Publicadas =** ∑ frequência absoluta de Leis publicadas pelos municípios do Estado da Paraíba

**Número de Leis Publicadas = 19 Leis**

**Meta estabelecida para o período:** 22 Leis

Assinado eletronicamente por: ARLINDA LEITE em 12/01/2023

# ANEXO M – DOCUMENTO 2022/0001942810 DE 31/102022



**Ministério Público da Paraíba**
**PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE CAMPINA GRANDE - EDUCAÇÃO**

Vistos, etc.

O presente procedimento foi instaurado para acompahar a criação e aprovação do projeto de lei de Justiça Restaurativa nas escolas municipais de Campina Grande, bem como a criação do Núcleo de Justiça Restaurativa.

Foi realizada audiência com a Secretaria da Educação e com o Presidente da Câmara dos Vereadores de Campina Grande.

Oficiado aos Conselhos Tutelares de Campina Grande, para que informassem sobre a ocorrência de conflitos envolvendo alunos nas escolas municipais de Campina Grande, nada foi apresentado.

Não foi apresentado aos autos nenhum elemento que apontasse que a estrutura atual para a solução de conflitos nas escolas não está suficiente, inclusive os Conselhos tutelares nada apresentaram, de maneira que fica totalmente inviável obrigar o município de Campina Grande a realizar um gasto com toda uma estrutura sem que seja evidenciada a sua necessidade.

Assim, pelas razões acima expostas, determino o arquivamento do presente procedimento administrativo.

Dê-se ciência à Secretaria de Educação de Campina Grande.

Comunique-se ao Conselho Superior do MPPB.

Arquivem-se os autos definitivamente, após 10 dias da ciência.

Data e assinatura eletrônicas,

Raniere da Silva Dantas

Promotor de Justiça

Assinado eletronicamente por: RANIERE DANTAS em 24/10/2022
Assinado eletronicamente por: VALUCE BEZERRA em 31/10/2022

# ANEXO N – MINUTA OFERECIDA PELO PROJETO "NA ESCOLA, COM RESPEITO"

**MODELO**

Colaboração:
Ministério Público do Estado da Paraíba – Caop da Criança e do Adolescente e da Educação.

**PROJETO DE LEI N° _____/202....**

Criação do Programa de Justiça Restaurativa como Política Pública Municipal e dá outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE …….. decreta:

Art.1º. Fica criado o Programa Municipal de Práticas Restaurativas nas Escolas, que consiste na implantação das Práticas de Resolução Consensual de Conflitos nas escolas, garantindo a observância dos direitos, promovendo igualdades e educando para relações pacíficas.

Art. 2º. Para os efeitos desta Lei são adotados os seguintes conceitos:

I. Justiça Restaurativa – o conjunto de práticas e atos conduzidos em âmbito pedagógico, no caso, por meio de um movimento conciliatório entre as partes, que privilegia o diálogo entre elas e os demais membros da comunidade escolar, com participação coletiva e ativa na resolução dos conflitos, na reparação do dano e na responsabilização dos envolvidos. Existem vários métodos para aplicação das práticas restaurativas como conferências familiares (circular narrativa), mediação transformativa, mediação vítima ofensor (Victim Offender Mediation), a conferência (conferencing), os círculos de pacificação (Peacemaking Circles), círculos restaurativos (sentencing circles), entre outros.

II. Círculos de construção de paz – um processo da justiça restaurativa baseada no favorecimento de um espaço de diálogo que permite a identificação e a compreensão das causas e necessidades subjacentes ao conflito e a busca de sua transformação em uma atmosfera de segurança e respeito;

II. Círculos restaurativos-é um procedimento da Justiça Restaurativa que prioriza o diálogo entre os envolvidos na relação conflituosa e terceiros atingidos, para que construam de forma conjunta e voluntária a soluções mais adequadas para a resolução dos conflitos.

III. Facilitadores – pessoas capacitadas para proporcionar e garantir a facilitação do processo circular, respeitando seus objetivos e aspectos metodológicos.

IV. Núcleo de Justiça Restaurativa- órgão gestor que coordenará e fomentará as práticas restaurativas no âmbito educacional e escolar.

VI. Centrais de Paz– órgão em unidades escolares destinadas a atender a criança, o adolescente, seu entorno familiar e a comunidade escolar recepcionando os princípios e metodologia da Justiça Restaurativa. Visa o atendimento preventivo das situações de atos indisciplinares e atos infracionais, e restauração de situações de conflitos já instalados, litígios e atos infracionais, de menor potencial ofensivo, em situações cuja menor relevância desaconselhe a judicialização.

VII. Voluntários-são pessoas físicas, cadastradas e supervisionadas tecnicamente pelo Núcleo de Justiça Restaurativa, dedicadas a atuar voluntariamente na pacificação de conflitos.

Art.3º. Compete ao Programa Municipal de Práticas Restaurativas os seguintes princípios e objetivos;
I. Integração interinstitucional e transversalidade com relação ao conjunto das politicas públicas;
II. Foco na solução autocompositiva e qualificação das relações sociais, dentro e fora das salas, no tratamento de conflitos;
III. Abordagem metodológica dialogal, empática, não persecutória; uso da responsabilização e não da culpabilização na reparação de danos; oferta de espaço seguro e protegido que permita o enfrentamento e a resolução do conflito;
IV. Participação direta dos envolvidos, a articulação da rede de proteção à criança e ao adolescente, quando se fizer necessário;
V. Engajamento voluntário, adesão e auto-responsabilização;
VI. Deliberação por consenso;
VII. Empoderamento das partes, fortalecimento dos vínculos, construção da coesão do tecido social e do senso de pertencimento;
VIII. Interrupção das espirais conflitivas como forma de prevenir e reverter às cadeias de propagação da violência dentro e fora da escola.

Art. 4º. O Programa de Justiça Restaurativa será executado, de forma cooperativa, pelos seguintes órgãos e instâncias:
I. Núcleo de Justiça Restaurativa
II. Centrais de Paz.

Art.5º. O Núcleo de Justiça Restaurativa será dirigido pela Secretaria Municipal de Educação, tendo como objetivo a coordenação administrativa do programa, sua organização técnica interdisciplinar acompanhamento das práticas restaurativas desenvolvidas nas Centrais de Paz.

Art. 6º. O Núcleo terá um espaço próprio na Secretaria de Educação. O ambiente deve ser adequado e seguro, contendo um recinto para as atividades administrativas e um para as reuniões. As salas devem estar equipadas com equipamentos de informática (computador, notebook, HD externo, data show e impressora), materiais de expediente e consumo, mobiliário e aparelho de ar condicionado.

Art. 7º. Ao Núcleo de Justiça Restaurativa compete, dentre outras atribuições, a de: 1. Fomentar o uso da justiça restaurativa nas escolas do sistema público de ensino. 2. Formação e seleção de equipe especializada (técnicos, professores, alunos e pessoas da comunidade) para atuarem como facilitadores; 3. Garantir que a intervenção dos facilitadores seja realizada com total adequação e qualidade; 4. Capacitar sistematicamente os facilitadores, promovendo trocas de experiências e valores da Justiça Restaurativa; 5. Criar e manter um cadastro de facilitadores; 6. Analisar os problemas e dificuldades na execução da metodologia restaurativa, propondo soluções; 7. Regulamentar e monitorar o processo de inclusão e exclusão dos facilitadores; 8. Promover a integração interinstitucional e transversal com as políticas públicas; 9. Sistematizar os fundamentos teóricos e práticos da Justiça Restaurativa, de modo a tornar mais eficaz a utilização desse meio de autocomposição de resolução de conflitos; 10. Intensificar a capacitação de facilitadores da comunidade escolar para que sejam multiplicadores e executores da metologia da Justiça Restaurativa, fazendo com que as escolas pratiquem-na; 11. Orientar as escolas para fazerem as adequações da implantação da Justiça em seus Regimentos Escolares e Projeto Político Pedagógico – PPP.

Art.8º. O Núcleo de Justiça Restaurativa será estruturado com a participação de um Coordenador Administrativo, um Coordenador Técnico, os Coordenadores das Centrais de Paz, outros profissionais da rede de ensino e voluntários, podendo ser composto por profissionais de diferentes áreas: assistente social, pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, professores de várias áreas do conhecimento, advogado, estudantes, pessoas da comunidade, dentre outros, dotados de cursos de formação continuada na área de Justiça Restaurativa.

Art.9º. O Coordenador Administrativo do Núcleo de Justiça Restaurativa é o profissional que coordenará as rotinas administrativas, o planejamento estratégico e a gestão dos recursos organizacionais, sejam estes: materiais, patrimoniais, financeiros, tecnológicos ou humanos, além de assessorar os projetos e as Centrais de Paz. Deverá possuir graduação em nível superior, experiência em coordenação administrativa e no mínimo conhecimentos básicos na área de Justiça Restaurativa.

Art. 10º. O Coordenador Técnico é o profissional capaz de aplicar pedagogicamente e fazer funcionar, na forma e no conteúdo, cada aspecto da justiça restaurativa, de maneira integrada (trabalho multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar), com uniformização de diretrizes e princípios. Deverá possuir graduação em nível superior e prática no uso das metodologias da Justiça Restaurativa.

Art. 11º. Ao Coordenador Técnico do Núcleo de Justiça Restaurativa compete, dentre outras atribuições:1.Coordenar os processos de capacitação inicial e continuada da equipe de facilitadores; 2.Fomentar reuniões sistemáticas com os facilitadores de todas as escolas para partilha de saberes;3.Elaborar relatórios, documentos e estatísticas para respaldar as ações;4.Auxiliar o empoderamento do indivíduo numa perspectiva não constrangedora / punitiva, mas de elaboração e ressignificação; 5.Apoiar o público atendido e seus familiares durante os círculos de Justiça Restaurativa buscando através do diálogo facilitar a reflexão acerca de sua inserção no contexto social mais amplo; 6.Promover reuniões da equipe técnica compartilhando saberes; 7. Realizar visitas domiciliares, quando necessário, para obtenção de informações que facilitem a inserção do beneficiário e seus familiares, nas políticas públicas cabíveis ou encaminhamento a rede de proteção da criança e do adolescente;8.Promover rotinas de encontros para discussão e supervisão dos círculos realizados;9.Organizar o processo seletivo dos facilitadores das escolas e do próprio Núcleo;10.Promover cursos de capacitação, treinamento e aperfeiçoamento para os facilitadores do Núcleo e das escolas, e Centrais de Paz;11.Elaborar os instrumentos de trabalho: ficha de cadastro inicial dos participantes, ficha de acompanhamento, Termo de encontro e acordo, Termo de acordo, Oficio para encaminhamento da rede, Ficha de controle do pré e pós– circulo; 12.Articulação com a rede de proteção da criança e do adolescente. 13. Outros documentos necessários para acompanhamento e controle.

Art.12º. Compete aos facilitadores, dentre outras atribuições**,** 1.Facilitar os trabalhos de escuta e diálogo entre os envolvidos, por meio do uso de técnicas e métodos consensuais 2.Registrar, se for pactuado pelos participantes, os acordos promovidos nos círculos restaurativos;3. Propor plano de ação com orientações, encaminhamentos e sugestões;4. Abrir e conduzir a sessão restaurativa, de forma a propiciar um espaço próprio e qualificado em que o conflito possa ser compreendido em toda sua amplitude, utilizando-se, para tanto, dos princípios e fundamentos teóricos da comunicação não violenta, própria da Justiça Restaurativa;
5.Cumprir o Código de Ética dos Facilitadores;

Art. 13º. Os servidores públicos que atuarem no Núcleo de Justiça Restaurativa e nas Centrais de Paz terão a compensação de sua carga horária pelos trabalhos realizados no desempenho de suas atividades na Justiça Restaurativa.

Art. 14º. As Centrais de Paz serão compostas por uma coordenação técnica interdisciplinar definida pedagógica por unidade escolar, devendo contar obrigatoriamente com a participação do Conselho Escolar.

Art. 15º. Em cada escola deve ser implantada uma Central de Paz, sujeita aos critérios e condições definidas pelo Núcleo de Justiça Restaurativa.

Art. 16º. O Município poderá firmar convênios para acompanhamento e desenvolvimento do programa de Justiça Restaurativa de acordo com a conveniência e oportunidad,, atendidas a premissas da Lei de Responsabilidade Fiscal e da legislação aplicável à espécie.

JUSTIFICATIVA

O fenômeno da indisciplina e violência nas escolas deve ser considerado de grande relevância sobre a ação didática dos professores, pois desafia em demasia os gestores, os técnicos e os professores no sentido de garantir um ambiente propício à aprendizagem. Na atual conjuntura, com a problemática das drogas e das violências no âmbito escolar, aliada ao comportamento indisciplinado de um significativo número de alunos que se contrapõem às normas e as regras estabelecidas no Regimento Escolar, as dificuldades têm se agravado, tornando imperiosa a implementação de estratégias eficazes, uma vez que os métodos anteriormente aplicados (suspensão de aulas, dos esportes e do recreio, conversas com os pais, punições pedagógicas e transferência) não têm surtido as transformações de comportamento necessárias. Verifica-se que muitas escolas se encontram despreparadas para atuar neste cenário em razão de desconhecimento das metodologias de enfrentamento, como também em face do mal uso da autoridade, falta de consenso na construção de regras de convivência e nas normas de direitos e deveres a serem previstas no Regimento Escolar.

Em funcionamento no Brasil, a prática da Justiça Restaurativa no âmbito escolar se encontra em ampla expansão. Em São Paulo, por exemplo, a Justiça Restaurativa tem sido utilizada nas escolas públicas e privadas, auxiliando na prevenção e no impedimento do agravamento de conflitos. No Rio Grande do Sul, além do uso na rede regular de ensino, o método é aplicado nas Unidades Socioeducativas e nas Varas da Infância e Juventude. No Distrito Federal, o Programa Justiça Restaurativa é também utilizado nos Juizados Especiais Criminais em crimes de pequeno e médio potencial ofensivo, além dos casos de violência doméstica. Na Bahia e no Maranhão, o método tem solucionado os crimes de pequeno potencial ofensivo, sem a necessidade de prosseguir com processos judiciais.

A prática da Justiça Restaurativa é incentivada pelo Conselho Nacional de Justiça por meio do Protocolo de Cooperação para a difusão da Justiça Restaurativa, firmado com a Associação dos Magistrados

Brasileiros (AMB) atendendo à Resolução CNJ nº de 29 de novembro de 2010 e à Resolução do CNMP nº. 118, de 1° de dezembro de 2014.

As práticas restaurativas, com uso dos círculos restaurativos, são recomendadas nas situações para as quais seja viável a busca pela reparação dos efeitos do conflito por meio da harmonização entre o ofensor e o ofendido, com objetivo de restaurar as relações interpessoais, utilizando como princípios: a corresponsabilidade, a reparação de danos, o atendimento à necessidade de todos os envolvidos, a participação, o empoderamento, a consensualidade, voluntariedade, confidencialidade, imparcialidade, informalidade, gratuidade, celeridade, urbanidade, entre outros princípios.

Sala das Sessões da Câmara Municipal de João Pessoa, 26 de março de 2019.

# ANEXO O – LEI Nº 5.515/2020, DE 29/11/2020, DE PATOS-PB

**ESTADO DA PARAÍBA**
**PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS**
**GABINETE DO PREFEITO**

**LEI Nº 5.515/2020, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2020**

**DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO PROGAMA DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

ANTÔNIO IVANES DE LACERDA, prefeito interino do município de Patos, Estado da Paraíba, usando das atribuições legais que são conferidas por Lei.

FAÇO SABER, que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Fica criado o Programa Municipal de Práticas Restaurativas nas Escolas, que tem por finalidade um conjunto articulado de estratégias inspirados nos princípios da Justiça Restaurativa, abrangendo atividades de pedagogia social promotoras da Cultura de Paz e do Diálogo, e implementadas mediante a oferta de serviços de melhoria das revelações sociais, solução auto compositiva e tratamento de conflitos nas escolas municipais.

**Art. 2º** Para os efeitos desta Lei são adotadas as seguintes definições:

I - Centrais de Paz - unidades escolares que recepcionam os princípios e métodos pedagógicos de justiça restaurativa;

II - Círculos de construção de paz - uma técnica da justiça restaurativa baseada no favorecimento de um espaço de diálogo que permite a identificação e a compreensão das causas e necessidades subjacentes ao conflito e à busca de sua transformação em atmosfera de segurança e respeito;

III - Facilitadores - pessoas capacitadas a proporcionar e garantir a facilitação do processo circular, respeitado seus objetivos e aspectos metodológicos; e

IV - Práticas Restaurativas - o conjunto de Práticas e atos conduzidos em âmbito pedagógico, através de um movimento conciliatório entre as partes, que privilegia o diálogo entre elas e os demais membros da comunidade escolar, que participação coletiva e ativamente na resolução dos conflitos, na reparação do dano e na responsabilização de toda rede social.

**Art. 3º** Compete ao Programa Municipal de Práticas Restaurativas os seguintes princípios e objetivos:

I - Integração interinstitucional e transversalidade com relação ao conjunto das políticas públicas;

II - Foco na solução auto compositiva e qualificação das relações sociais, dentro e fora das salas, no tratamento de conflitos e problemas concretos;

III - Abordagem metodológica dialogal, empática, não persecutória, responsabilizam-te sem culpabilização, capaz de assegurar espaços seguros e protegidos que permitam o enfrentamento de questões difíceis;

IV - Participação direta dos envolvidos, mediante a articulação e das micro redes de pertencimento familiar e comunitário em conjunto com as redes profissionalizadas;

V - Engajamento voluntário, adesão, auto responsabilização;

VI - Deliberação por consenso;

VII - Empoderamento das partes, fortalecimento dos vínculos, coesionamento do tecido social e construção de senso de pertencimento e de comunidade;

VIII - Interrupção das espirais conflitivas como forma de prevenir e reverter às cadeias de propagação da violência dentro e fora da escola.

**Parágrafo único.** Para efeitos de divulgação o programa de que trata esta lei será denominado de Semeando a Paz.

**Art. 4º** O programa terá por objetivos:

I - A criação de um espaço de diálogo permanente destinado ao corpo docente para fortalecimento de vínculos profissionais e de construção de soluções coletivas frente aos desafios de cotidiano escolar; e

II - O emprego de técnicas da Justiça Restaurativa por docentes capacitados como facilitadores como o corpo discente em situações de aprendizagem ou outros contextos de cotidiano escolar que requeiram o diálogo e a construção de consenso.

**Art. 5º** O processo de integração interinstitucional e transversalidade com relação ao conjunto das políticas públicas de que trata o inciso I do artigo 3º desta Lei, no

âmbito de administração Municipal, será referenciado junto à Secretaria Municipal de Educação.

**Art. 6º** O programa municipal de práticas restaurativas será executado, de forma cooperativa, pelos seguintes órgãos e instâncias de colaboração:

I - Comitê de Articulação de Práticas Restaurativas;

II - Núcleo Gestor de Programa; e

III - Centrais de Paz.

**Art. 7º** O comitê de articulação de práticas restaurativas é o órgão superior de planejamento de programa municipal de práticas restaurativas, sendo responsável pela articulação, capacitação, acompanhamento, avaliação e supervisão dos procedimentos restaurativos realizado no âmbito do município de Patos/PB, e será composto pelos seguintes representantes:

I - Um representante da Secretaria Municipal de Educação;

II - Um representante do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente;

III - Um representante do Conselho Municipal de Educação;

IV - Um representante da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social;

V- Um representante da Ordem dos Advogados do Brasil-Subseção de Patos/PB.

**Parágrafo único.** Os membros do comitê de articulação de práticas restaurativas, instituídos na forma desta lei, não perceberão qualquer tipo de remuneração ou pagamento por parte do município de Patos/PB, direta ou indiretamente, exercendo suas atribuições sem quaisquer ônus para o erário público e sem vínculo com a Administração Pública Municipal, mas sua função será considerada de relevante interesse público.

**Art. 8º** O Núcleo Gestor do Programa será dirigido pela Secretaria Municipal de Educação, tendo como objetivo a coordenação administrativa do programa, sua organização técnica interdisciplinar e o acompanhamento das práticas restaurativas desenvolvidas nas unidades escolares.

Autoria: Vereador Ederlan de Oliveira Santos

**§ 1º** O Núcleo Gestor será estruturado com a presença de representantes de todas as centrais de paz que aderirem ao programa municipal de práticas restaurativas, bem como pelo Conselho Municipal de Educação que deverão atuar de forma cooperativa e integrada.

**§ 2º** A Secretaria Municipal de Educação dará o suporte administrativo necessário para o adequado funcionamento do programa.

**Art. 9º** Ao Núcleo Gestor do programa compete, dentre outras atribuições, a de:

I - Identificar unidades escolares com necessidades especificas e fomentar/incentivar a implementação do programa escola acolhedora, visando também a viabilização de justiça restaurativa no contexto escola;

II - Sensibilizar a comunidade escolar para a implementação da justiça restaurativa como estratégia de enfrentamento e superação das situações de conflitos no contexto escolar;

III - Contribuir com a organização de formação e ações propostas pela justiça restaurativa, visando a efetiva participação dos professores e equipe gestora;

IV - Acompanhar o trabalho da justiça restaurativa junto aos professores, avaliando a metodologia e os resultados apresentados, bem como a aceitação e participação de toda a equipe escolar e;

V - Acompanhar e avaliar a aplicabilidade de justiça restaurativa no contexto escolar, como instrumento preventivo para atuação frente a situações de conflitos.

**Art. 10.** As Centrais de Paz serão compostas por uma coordenação técnica interdisciplinar definida pedagógica e metodologicamente por cada unidade escolar, e deverão contar obrigatoriamente com a participação do Conselho Escolar à qual esteja vinculada, além de outros requisitos definidos pelo núcleo gestor de programa.

**Art. 11.** Os processos restaurativos deverão, respeitada a autonomia pedagógica e metodológica de cada central de paz, observa as seguintes etapas:

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS
GABINETE DO PREFEITO

I - Reconhecimento da injustiça através de discussões dos fatos e identificação da raiz do problema;

II - Compartilhamento e compreensão dos efeitos prejudiciais;

III - Solução consensual sobre os termos de reparação; e

IV - Compreensão sobre o comportamento futuro.

**Art. 12.** Nos procedimentos restaurativos deverão ser observados os princípios da voluntariedade, da dignidade humana, da imparcialidade, da razoabilidade, da proporcionalidade, da cooperação, da informalidade, da confidencialidade, da interdisciplinaridade, da responsabilidade, do mútuo respeito e da boa-fé.

**Parágrafo único.** O princípio da confidencialidade visa proteger a intimidade e a vida privada dos envolvidos.

**Art. 13.** A adesão das unidades escolares ao programa municipal das práticas restaurativas é de caráter voluntário e estará sujeita aos critérios e condições definidos pela secretaria municipal de educação.

**Art. 14.** O Município de Patos/PB poderá firmar convênios para o acompanhamento e desenvolvimento do programa de práticas restaurativas de acordo com a conveniência e oportunidade, atendidas as premissas da Lei Responsabilidade Fiscal e da legislação aplicável à espécie.

Art. 15. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação revogando as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito do município de Patos, Estado da Paraíba, em 29 de dezembro de 2020.

Antônio Ivanes de Lacerda
PREFEITO INTERINO

Autoria: Vereador Ederlan de Oliveira Santos

# ANEXO P - LEI Nº 1132/2021, DE 02/12/2022, DE MARI-PB

**ESTADO DA PARAÍBA**
**PREFEITURA MUNICIPAL DE MARI**
**GABINETE DO PREFEITO**

**LEI Nº 1132/2021**

**DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O PREFEITO MUNICIPAL DE MARI, Estado da Paraíba, no uso das atribuições legais, conferidas pela Lei Orgânica Municipal, faz saber que a Câmara Municipal desta cidade aprovou e ele sanciona a seguinte lei:

Art.1º. Fica criado o Programa Municipal de Práticas Restaurativas nas Escolas, que consiste na implantação das Práticas de Resolução Consensual de Conflitos nas escolas, garantindo a observância dos direitos, promovendo igualdades e educando para relações pacíficas.

Art. 2º. Para os efeitos desta Lei são adotados os seguintes conceitos:

I. Justiça Restaurativa: o conjunto de práticas e atos conduzidos em âmbito pedagógico, no caso, por meio de um movimento conciliatório entre as partes, que privilegia o diálogo entre elas e os demais membros da comunidade escolar, com participação coletiva e ativa na resolução dos conflitos, na reparação do dano e na responsabilização dos envolvidos, mediante a aplicação das práticas restaurativas como conferências familiares (circular narrativa), mediação transformativa, mediação vítima ofensor, a conferência, os círculos de pacificação, círculos restaurativos, entre outros;

II. ***Círculos de construção de paz***: processo da justiça restaurativa baseada no favorecimento de um espaço de diálogo que permite a identificação e a compreensão das causas e necessidades subjacentes ao conflito e a busca de sua transformação em uma atmosfera de segurança e respeito;

II. ***Círculos restaurativos***: procedimento da Justiça Restaurativa que prioriza o diálogo entre os envolvidos na relação conflituosa e terceiros atingidos, para que construam de forma conjunta e voluntária a soluções mais adequadas para a resolução dos conflitos;

III. ***Facilitadores***: agentes capacitados para proporcionar e garantir a facilitação do processo circular, respeitando seus objetivos e aspectos metodológicos;

IV. ***Núcleo de Justiça Restaurativa***: órgão gestor que coordenará e fomentará as práticas restaurativas no âmbito educacional e escolar;

V. ***Centrais de Paz***: órgãos em unidades escolares destinados a atender a criança, o adolescente, seu entorno familiar e a comunidade escolar recepcionando os princípios e metodologia da Justiça Restaurativa, visando o atendimento preventivo das situações de atos indisciplinares e atos infracionais, restauração de situações de conflitos já instalados, litígios e atos infracionais, de menor potencial ofensivo, em situações cuja menor relevância desaconselhe a judicialização;

VI. ***Voluntários***: pessoas físicas, cadastradas e supervisionadas tecnicamente pelo Núcleo de Justiça Restaurativa, dedicadas a atuar voluntariamente na pacificação de conflitos.

Art.3º. Compete ao Programa Municipal de Práticas Restaurativas os seguintes princípios e objetivos:

I. Integração interinstitucional e transversal com relação ao conjunto das políticas públicas;

II. Foco na solução auto compositiva e qualificação das relações sociais, dentro e fora das salas, no tratamento de conflitos;

III. Abordagem metodológica dialogal, empática, não persecutória; uso da responsabilização e não da culpabilização na reparação de danos; oferta de espaço seguro e protegido que permita o enfrentamento e a resolução do conflito;

IV. Participação direta dos envolvidos, a articulação da rede de proteção à criança e ao adolescente, quando se fizer necessário;

V. Engajamento voluntário, adesão e auto responsabilização;

VI. Deliberação por consenso das questões que envolvam o Programa;

VII. Empoderamento das partes, fortalecimento dos vínculos, construção da coesão do tecido social e do senso de pertencimento;

VIII. Interrupção das espirais conflitivas como forma de prevenir e reverter às cadeias de propagação da violência dentro e fora da escola.

Art. 4º. O Programa de Justiça Restaurativa será executado, de forma cooperativa, pelos seguintes órgãos e instâncias:

a) Núcleo de Justiça Restaurativa

b) Centrais de Paz.

Art.5º. O Núcleo de Justiça Restaurativa será dirigido pela Secretaria Municipal de Educação, tendo como objetivo a coordenação administrativa do programa, sua organização técnica interdisciplinar acompanhamento das práticas restaurativas desenvolvidas nas Centrais de Paz.

§ 1º O Núcleo terá um espaço próprio na Secretaria de Educação.

§ 2º O ambiente deve ser adequado e seguro, contendo um recinto para as atividades administrativas e um para as reuniões, devendo as salas estarem dotadas com equipamentos de informática (computador, notebook, HD externo, data show e impressora), materiais de expediente e consumo, mobiliário e aparelho de ar condicionado.

Art. 7º. Ao Núcleo de Justiça Restaurativa compete, dentre outras atribuições:

I. Fomentar o uso da justiça restaurativa nas escolas do sistema público de ensino;

II. Formação e seleção de equipe especializada (técnicos, professores, alunos e pessoas da comunidade) para atuarem como facilitadores;

III. Garantir que a intervenção dos facilitadores seja realizada com total adequação e qualidade;

IV. Capacitar sistematicamente os facilitadores, promovendo trocas de experiências e valores da Justiça Restaurativa;

V. Criar e manter um cadastro de facilitadores;

VI. Analisar os problemas e dificuldades na execução da metodologia restaurativa, propondo alternativas e soluções;

VII. Regulamentar e monitorar o processo de inclusão e exclusão dos facilitadores;

VIII. Promover a integração interinstitucional e transversal com as políticas públicas;

IX. Sistematizar os fundamentos teóricos e práticos da Justiça Restaurativa, de modo a tornar mais eficaz a utilização desse meio de auto composição de resolução de conflitos;

X. Intensificar a capacitação de facilitadores da comunidade escolar para que sejam multiplicadores e executores da metodologia da Justiça Restaurativa, fazendo com que as escolas a pratiquem;

XI. Orientar as escolas para promoverem as adequações da implantação da Justiça em seus Regimentos Escolares e Projeto Político Pedagógico – PPP.

Art.8º. O Núcleo de Justiça Restaurativa será estruturado com a participação de:

I - Um Coordenador Administrativo;

II - Um Coordenador Técnico;

III - Um Coordenador por cada Central de Paz;

IV - Outros profissionais da rede de ensino e voluntários.

Parágrafo Único. Sempre que possível os profissionais envolvidos serão de diferentes áreas, tais como: assistente social, pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, professores de várias áreas do conhecimento, advogado, estudantes, pessoas da comunidade, dentre outros, dotados de cursos de formação continuada na área de Justiça Restaurativa.

Art.9º. O Coordenador Administrativo do Núcleo de Justiça Restaurativa é o profissional que coordenará as rotinas administrativas, o planejamento estratégico e a gestão dos recursos organizacionais, sejam estes: materiais, patrimoniais, financeiros, tecnológicos ou humanos, além de assessorar os projetos e as Centrais de Paz.

Parágrafo Único. O Coordenador Administrativo do Núcleo de Justiça Restaurativa deverá possuir graduação em nível superior, experiência em coordenação administrativa e no mínimo conhecimentos básicos na área de Justiça Restaurativa.

Art. 10. O Coordenador Técnico é o profissional capaz de aplicar pedagogicamente e fazer funcionar, na forma e no conteúdo, cada aspecto da justiça restaurativa, de maneira integrada (trabalho multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar), com uniformização de diretrizes e princípios.

PARÁGRAFO ÚNICO. O Coordenador Técnico deverá possuir graduação em nível superior e prática no uso das metodologias da Justiça Restaurativa.

Art. 11. Ao Coordenador Técnico do Núcleo de Justiça Restaurativa compete, dentre outras atribuições:

I. Coordenar os processos de capacitação inicial e continuada da equipe de facilitadores;

II. Fomentar reuniões sistemáticas com os facilitadores de todas as escolas para partilha de saberes;

III. Elaborar relatórios, documentos e estatísticas para respaldar as ações;

IV.Auxiliar o empoderamento do indivíduo numa perspectiva não constrangedora / punitiva, mas de elaboração e ressignificação;

V. Apoiar o público atendido e seus familiares durante os círculos de Justiça Restaurativa buscando através do diálogo facilitar a reflexão acerca de sua inserção no contexto social mais amplo;

VI. Promover reuniões da equipe técnica compartilhando saberes;

VII. Realizar visitas domiciliares, quando necessário, para obtenção de informações que facilitem a inserção do beneficiário e seus familiares, nas políticas públicas cabíveis ou

encaminhamento a rede de proteção da criança e do adolescente;

VIII. Promover rotinas de encontros para discussão e supervisão dos círculos realizados;

IX. Organizar o processo seletivo dos facilitadores das escolas e do próprio Núcleo;

X. Promover cursos de capacitação, treinamento e aperfeiçoamento para os facilitadores do Núcleo e das escolas, e Centrais de Paz;

XI. Elaborar os instrumentos de trabalho: ficha de cadastro inicial dos participantes, ficha de acompanhamento, Termo de encontro e acordo, Termo de acordo, Oficio para encaminhamento da rede, Ficha de controle do pré e pós – circulo;

XII. Articulação com a rede de proteção da criança e do adolescente;

XIII. Outros documentos necessários para acompanhamento e controle.

Art.12º. Compete aos facilitadores, dentre outras atribuições:

I. Facilitar os trabalhos de escuta e diálogo entre os envolvidos, por meio do uso de técnicas e métodos consensuais;

II. Registrar, se for pactuado pelos participantes, os acordos promovidos nos círculos restaurativos;

III. Propor plano de ação com orientações, encaminhamentos e sugestões;

IV. Abrir e conduzir a sessão restaurativa, de forma a propiciar um espaço próprio e qualificado em que o conflito possa ser compreendido em toda sua amplitude, utilizando-se, para tanto, dos princípios e fundamentos teóricos da comunicação não violenta, própria da Justiça Restaurativa;

V. Cumprir o Código de Ética dos Facilitadores.

Art. 13. Os servidores públicos que atuarem no Núcleo de Justiça Restaurativa e nas Centrais de Paz terão a compensação de sua carga horária pelos trabalhos realizados no desempenho de suas atividades na Justiça Restaurativa.

Art. 14. As Centrais de Paz serão compostas por uma coordenação técnica interdisciplinar pedagógica por unidade escolar, devendo contar obrigatoriamente com a participação do Conselho Escolar.

Art. 15. Em cada escola deve ser implantada uma Central de Paz, sujeita aos critérios e condições definidas pelo Núcleo de Justiça Restaurativa.

Art. 16. O Município poderá firmar convênios para acompanhamento e desenvolvimento do

**ESTADO DA PARAÍBA**
**PREFEITURA MUNICIPAL DE MARI**
**GABINETE DO PREFEITO**

programa de Justiça Restaurativa de acordo com a conveniência e oportunidade, atendidas a premissas da Lei de Responsabilidade Fiscal e da legislação aplicável à espécie.

Art. 17. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 18. Ficam revogadas as disposições contrárias.

**GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE MARI-PB, EM 02 DE DEZEMBRO DE 2022.**

ANTÔNIO GOMES DA SILVA
PREFEITO

# ANEXO Q – PROPOSTA DE CURSO DE JUSTIÇA RESTAURATIVA



**Proposta Formativa:** Formação de Facilitadores de Círculos de Construção de Paz e Sensibilização em Justiça Restaurativa para as Comunidades Escolares

## Introdução

A presente Proposta Formativa tem como objetivo apresentar ações de Sensibilização em Justiça Restaurativa e Formação de facilitadores de Círculos de Construção de Paz para as comunidades escolares. A Justiça Restaurativa é uma filosofia alicerçada em um conjunto de valores e princípios que orientam a convivência entre as pessoas de forma compassiva, corresponsável e autocompositiva. Entre seus princípios, estão a voluntariedade, confidencialidade, horizontalidade, consensualidade, imparcialidade, participação, autonomia, atenção às necessidades e responsabilização multidimensional (ZEHR, 2015; ONU, 2002). Nesse sentido,

> A Justiça Restaurativa aborda princípios que orientam uma nova conduta para lidar com as situações de conflitos; não sob o paradigma do enfrentamento e da disputa, mas do encontro e do entendimento mútuo; não da culpabilização, mas da responsabilização; não da exclusão, mas da restauração, fugindo dos estigmas que imobilizam e buscando acordos que libertem (TERRE DES HOMMES, 2013, p. 12).

A Justiça Restaurativa vem se destacando como estratégia eficaz no âmbito escolar, por lançar um olhar sistêmico para os relacionamentos entre as pessoas, bem como para o impacto dos vínculos para o desenvolvimento e processos de ensino e aprendizagem. Uma das metodologias que se fundamentam nos valores e princípios da Justiça Restaurativa é o Círculo de Construção de Paz.

O Círculo de Construção de Paz é uma metodologia inspirada em rituais dos povos indígenas norte-americanos e canadenses. A principal autora e instrutora de círculos de construção de paz, a norte-americana Kay Pranis, define o círculo como um processo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para compartilhar o diálogo e para discutir questões difíceis ou dolorosas, num ambiente de respeito e atenção para com todos, a fim de melhorar os relacionamentos e resolver diferenças (PRANIS, 2010).

Os círculos de construção de paz possuem uma estrutura com a presença de determinados elementos. Os participantes se sentam em cadeiras dispostas em círculo, o que enfatiza a horizontalidade, e são colocados no centro do círculo objetos evoquem nos participantes valores comuns. A fala é guiada pelo objeto da palavra, que é passado de pessoa para pessoa, tecendo um fio de conexão entre os membros do grupo, distribuindo o controle do processo e permitindo uma fala sem interrupções, garantindo a escuta. Os círculos são guiados por um facilitador, alguém que recebeu capacitação específica e que atua garantindo um espaço em que os participantes se sintam seguros, estimulando reflexões por meio de perguntas ou pautas e auxiliando os envolvidos a encontrarem, eles mesmos, um fechamento para as questões do conflito (PRANIS, 2010).

Essa metodologia vem sendo fortemente utilizados no mundo inteiro em diferentes contextos e atende a dois aspectos importantes para as relações interpessoais: 1) fortalecer os relacionamentos aprimorando a comunicação e regulando a convivência e 2) lidar com os conflitos de forma sistêmica e coparticipativa. Os círculos de construção de paz vêm sendo aplicados em espaços escolares, comunitários, judiciais, prisionais e outros, mostrando-se uma estratégia

Assinado eletronicamente por: JULIANA SARDA em 13/05/2021

relevante para construir relações éticas, calcadas no respeito e formando uma base sólida para a melhor abordagem dos conflitos.

Nesse sentido, será apresentada a seguir uma proposta formativa em Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz para as comunidades escolares, trazendo a perspectiva da Justiça Restaurativa para o âmbito educacional no sentido de fortalecer os relacionamentos e lidar com os conflitos existentes de forma coparticipativa. Essa proposta está organizada em duas ações: Formação de Facilitadores de Círculos de Construção de Paz e Sensibilização em Justiça Restaurativa para as Comunidades Escolares. Ressalta-se que a proposta formativa só poderá ser contratada integralmente (Formação e Sensibilização). As tratativas para execução, como combinação de cronograma, poderão ser feitas separadamente (Parte 1 e Parte 2), de acordo com a disponibilidade das Facilitadoras e Instrutora e da contratante.

Assinado eletronicamente por: JULIANA SARDA em 13/05/2021

## Parte 1: Formação Completa de Facilitadores de Círculos de Construção de Paz

- **Estrutura**

Esta Formação é organizada em duas etapas: **Básica** e **Avançada**, que respectivamente habilitam o/a participante a facilitador/a **Círculos de Construção de Paz Menos Complexos** (Diálogo, Construção de Relacionamento, Autocuidado, Celebração, Aprendizagem entre outros) e **Círculos de Construção de Paz Mais Complexos** (Luto, Trauma, Tomada de Decisão, Conflito, entre outros.). Tal estruturação se justifica pela importância de praticar inicialmente a metodologia em situações menos complexas e não conflitivas, com encontros de supervisão de apoio teórico e prático, para posteriormente facilitar Círculos de situações mais complexas, que demandarão maior experiência, tempo e planejamento dos/as Facilitadores/as.

- **Metodologia**

A Formação é essencialmente vivencial e oportuniza que o/a participante conheça a metodologia dos Círculos de Construção de Paz vislumbrando a teoria e a prática, endossando a necessidade de vivenciar a Justiça Restaurativa como uma filosofia, compreendendo os seus princípios, valores, elementos essenciais, pressupostos centrais e possibilidades de aplicação.

Esta Formação não habilita os/as participantes a formar/capacitar outros/as Facilitadores/as. Tal condição se aplica apenas à Instrutores, com Formação específica e reconhecida pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e/ou órgãos locais.

- **Modalidade**

Limitação de 25 participantes em cada turma, respeitando as orientações e princípios metodológicos. Todas as etapas da Formação são presenciais, sem possibilidade de realização virtual/online.

- **Carga Horária**

**Formação Básica (Círculos de Construção de Paz Menos Complexos): 24 horas**, distribuídas em 05 turnos (preferencialmente sexta à noite, sábado pela manhã e tarde e domingo pela manhã e tarde)
**Formação Avançada (Círculos de Construção de Paz Mais Complexos):28 horas**, distribuídas em 06 turnos (preferencialmente sexta manhã e tarde, sábado pela manhã e tarde e domingo pela manhã e tarde)
**Carga Horária Total:** 52 horas

**Observação:** Se for de interesse da contratante, é possível adicionar à carga horária encontros de supervisão de cunho teórico/prático, com vistas a fortalecer os Facilitadores, apoiar e supervisionar os Círculos que forem realizados entre e após as etapas da Formação.

Assinado eletronicamente por: JULIANA SARDA em 13/05/2021

- **Infraestrutura necessária**

Do local: Sala climatizada e privativa, com espaço suficiente para dispor 25 cadeiras em círculo (sem mesa no centro), banheiro próximo para os/as participantes e 2 espaços privativos (além da sala já mencionada) para formar pequenos círculos, apenas para o penúltimo turno de formação.

Dos materiais: Projetor multimídia, quadro branco ou flipchart e materiais pedagógicos: 1 pct de folha A4 (cor branco), 1 pct de folhas A4 (coloridas), 1 rolo de barbante, 1 tesoura, fitilhos de várias cores, 1 cola de papel e 1 pct de canetas esferográficas coloridas.

Insumos para coffee break

**Observação:** Caso a contratante não possa viabilizar a infra estrutura necessária, os itens serão providenciados pela instrutora, com acréscimo, no investimento, do valor correspondente.

- **Investimento**

R$150,00 hora/aula
Valor total da Formação: R$ 7.800,00

**Observação:** Os custos de deslocamento e hospedagem, caso a formação seja fora do município de João Pessoa (PB), serão providenciados pela contratante ou acrescidos ao orçamento, mediante combinação prévia.

- **Certificação**

Os certificados serão emitidos em parceria com o órgão correspondente à contratante e entregues em data a combinar com cada turma formada.
Serão certificados os participantes que:

- ✓ Obtiverem presença em, no mínimo, 75% da formação presencial básica;
- ✓ Obtiverem presença em, no mínimo, 75% da formação presencial avançada;

**Observação:** sugere-se condicionar a certificação à apresentação de relatório de prática de, no mínimo, dois Círculos de Construção de Paz Menos Complexos e de, no mínimo, um Círculo de Construção de Paz Mais Complexo.

**Instrução**

Vitória Peres Rios Ferreira Cherfên, *Psicóloga* graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; *Facilitadora de Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz* formada pelo Centro de Promoção da Criança e da Adolescência (CPCA) e Escola da Associação de Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS); *Instrutora para Formações de Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz* formada por Kay Pranis e Escola da AJURIS; *Consultora em Justiça Restaurativa*, com referência de atuação no Programa Escola + Paz, da Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho Justiça e Direitos Humanos do Rio Grande do Sul e *Membro*

Assinado eletronicamente por: JULIANA SARDA em 13/05/2021

*da Comissão de Justiça Restaurativa* da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) Paraíba.
Contatos: vitoriacherfen@gmail.com / (83) 9 9626 1652 ou (51) 9 8152 7652

Assinado eletronicamente por: JULIANA SARDA em 13/05/2021

## Parte 2: Sensibilização em Justiça Restaurativa para as Comunidades Escolares

- **Objetivo**

Apresentar a Justiça Restaurativa para as comunidades escolares no intuito de uma atuação cotidiana com base no enfoque restaurativo.

- **Metodologia**

A ação se dará de forma teórica e vivencial, trabalhando o tema da justiça restaurativa e dos círculos de construção de paz com ênfase nos princípios restaurativos e sua aplicação no cotidiano da escola. Os conteúdos serão abordados de forma dialógica e dinâmica, utilizando técnicas que permitam aos participantes vivenciar os conteúdos e valorizando os debates que daí se originam. A estratégia metodológica contará com a utilização de vídeos, atividades em grupo e vivências de círculos de construção de paz menos complexos.

A partir da ação de Sensibilização, os participantes estarão aptos a atuar tendo como base o enfoque restaurativo nas situações cotidianas escolares, bem como reconhecer situações em que seja necessária a utilização de um círculo de construção de paz e saber os fluxos de encaminhamento para a realização deste.

Esta Sensibilização não habilita os/as participantes como facilitadores de círculos de construção de paz e nem a formar/capacitar outros/as Facilitadores/as.

- **Modalidade:**

Propõe-se que a ação seja realizada na modalidade semi-presencial, com parte das atividades feitas de modo virtual/online e parte de modo presencial, com os protocolos de segurança adotados pelo município diante da pandemia de Covid-1. Ressalta-se que, mediante situações de agravamento da pandemia, há a possibilidade de realizar a sensibilização inteiramente na modalidade virtual.

A sensibilização poderá comportar um público de até 80 inscritos, que serão divididos em quatro turmas com 20 participantes.

- **Carga Horária:**

20 horas, distribuídas em 5 turnos, totalizando 2 dias e meio.

- **Infra-estrutura necessária**

- ✓ Para a modalidade on-line: plataforma que permita o acesso de até 80 pessoas e que permita a divisão em pequenos grupos (por exemplo, a plataforma Zoom)
- ✓ Para a modalidade presencial: 4 salas climatizadas e privativas (sem passagem de pessoas), com espaço suficiente para dispor 20 cadeiras em círculo (sem mesa no centro), banheiro próximo para os/as participantes.

Assinado eletronicamente por: JULIANA SARDA em 13/05/2021

**Observação:** Caso a contratante não possa viabilizar a infra-estrutura necessária, os itens serão providenciados pelas facilitadoras, com acréscimo, no investimento, do valor correspondente.

- **Investimento**

R$150,00 hora/aula
Valor total da Sensibilização: R$ 3.000,00

**Observação:** Os custos de deslocamento e hospedagem, caso a sensibilização seja fora do município de João Pessoa (PB), serão providenciados pela contratante ou acrescidos ao orçamento, mediante combinação prévia.

- **Certificação**

Os certificados serão emitidos em parceria com o órgão correspondente à contratante e entregues em data a combinar com cada turma sensibilizada. Serão certificados os participantes que obtiverem presença em, no mínimo, 75% da sensibilização.

- **Equipe de Facilitadoras**

**Anne Suellen Maria da Cruz.** Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa, Facilitadora de Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz pelo Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo. Educadora Social no Serviço Pastoral dos Migrantes do Nordeste.
Contato: anne.suellen.ed.spmne@gmail.com / (83) 9 8885-9532

**Joseane Batista de Azevedo Ramalho.** Mestranda do Profletras pela UFPB-Campus IV (2021). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2020). Mestra em Ciências Jurídicas pelo PPGCJ/UFPB (2015), área de concentração em Direitos Humanos. Especialista em Fundamentos da Educação pela UEPB (2014). Especialista em Direito Material e Processual do Trabalho (2010). Advogada. Licenciatura em Letras (2010). Professora da Prefeitura de João Pessoa. Professora de Língua Portuguesa da ECIT Padre Hildon Bandeira. Atuou como vice-presidente da Comissão de Mediação e Arbitragem da OAB-PB (2016-2018). Professora do Curso de Pós-graduação em Mediação, Conciliação e Arbitragem (FESP). Mediadora judicial. Facilitadora dos Círculos de Construção de Paz. Coach educacional.
Contato: 83 98813-7712/ josyadv204@gmail.com

**Tâmara Ramalho de Sousa Amorim.** Psicóloga graduada pela UFPB, Doutora em Psicologia Social com tese sobre Justiça Restaurativa pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social/UFPB, Facilitadora de Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz pela Terre des Hommes Brasil e Curso de Aprofundamento em Facilitadores de Círculos de Construção de Paz pela Escola da Associação de Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS). Membro da Comissão de Justiça Restaurativa da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) Paraíba
Contatos: tamara.rsa@gmail.com / (83) 98206 3266

Assinado eletronicamente por: JULIANA SARDA em 13/05/2021

**Tâmisa Rúbia Santos do Nascimento Silva.** Graduada em Direito. Mestra e Doutoranda em Direito pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, com dissertação e tese sobre a Justiça Restaurativa. Advogada. Facilitadora certificada pelo Ministério Público Federal, CNJ Acadêmico e pelo Governo do Estado da Paraíba em Círculos de Construção de Paz. Vice-presidente da Comissão de Justiça Restaurativa da Ordem dos Advogados do Brasil, seccional Paraíba. Contatos: tamisain@hotmail.com/ (83) 98782-3318

**Tatiene do Nascimento de Albuquerque Valentim.** Especialista em História – UEPB Campina Grande (2004). Graduada em História UEPB – Campos III. Curso de Formação Teórico e Prático no Modo Vivencial de Círculos de Construção de Paz – Peacemaking Circles.Secretaria de Educação Estado da Paraíba-SEE/PB Cargo Técnico Administrativo.Gestora do Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem - CRIA Capitulina Sátyro/João Pessoa Educação Financeira para Consumidores (Escola Nacional de Defesa do Consumidor ENDC e da Secretaria Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça (SENACON/MJ) - Curso 1 e 2 - Planejar para realizar sonhos e Dominando Emoções e Criando Novos Hábitos e Inteligência Financeira (2021). Contatos: tatienevalentim@gmail.com (83) 99611-6237/ 98816-5102.

Assinado eletronicamente por: JULIANA SARDA em 13/05/2021

## Investimento Total da Proposta Formativa

| Ação | Investimento | Cronograma de Execução |
|---|---|---|
| Formação de Facilitadores de Círculos de Construção de Paz | R$ 7.800,00 | A combinar com Instrutora |
| Sensibilização em Justiça Restaurativa para as Comunidades Escolares | R$ 3.000,00 | A combinar com Equipe de Facilitadoras |
| **Investimento Total** | **R$ 10.800,00** | |

## Forma de Contratação da Proposta Formativa

A contratação será através de prestação de serviços por meio de MEI (Microempreendedor Individual), com emissão de nota fiscal, com recursos pagos no ato da execução do serviço.

Assinado eletronicamente por: JULIANA SARDA em 13/05/2021

# ANEXO R – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO PROJETO ¿NA ESCOLA, COM RESPEITO¿: APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

**Pesquisador:** MARCOS VICENTE MARCAL

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69155523.7.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.137.644

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título em Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

A presente pesquisa trata-se de um estudo qualitativo, utilizando-se do método da História Oral, com fontes orais e documentais.

As entrevistas serão realizadas individualmente em local adequado para que os participantes da pesquisa se sintam seguros e vontade para falar livremente. Assim, os promotores de justiça poderão ser entrevistados em alguma sede do Ministerio Público Estadual da Paraíba ou outro lugar previamente combinado que viabilize a entrevista.

Quanto aos professores, poderão ser entrevistados em uma sala da escola onde trabalham ou outro lugar previamente combinado que possibilite a entrevista.

Os participantes da pesquisa serão promotores de justiça do MPE-PB e professores, que tenham participado (como idealizadores ou público alvo) do projeto “Na Escola, com Respeito”. Serão selecionados 2 (dois) promotores de justiça e 2 (dois) professores(as).

Critério de Inclusão:

Promotores de Justiça do Ministerio Públcio Estadual da Paraíba e professores que já tenham participado do projeto "Na Escola, com Respeito".

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Critério de Exclusão:
Promotores de Justiça do Ministerio Públcio Estadual da Paraíba e professores que já tenham participado do projeto "Na Escola, com Respeito" que se recusarem a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

**Objetivo da Pesquisa:**
Objetivo Primário:

Analisar a atuação do Projeto “Na Escola, com Respeito” (2020-2021), considerando suas memórias, na promoção de programas de práticas restaurativas no ambiente escolar a partir da perspectiva do desenvolvimento da educação e da cidadania.

Objetivos Secundários:

Fomentar o diálogo entre elementos conceituais de justiça restaurativa na educação com aspectos conceituais de cidadania e Direito à Educação de crianças e adolescentes;

Realçar a conexão entre memórias e a revelação de experiências ligadas às práticas de educação e cidadania;

Identificar as aproximações ou distanciamentos da Educação em Direitos Humanos com as memórias do projeto “Na Escola, com Respeito” e suas práticas educativas na promoção de políticas públicas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**
Riscos:

A possibilidade dos participantes da pesquisa, no momento de suas narrativas se sentirem constrangidos por revelarem experiências pessoais, bem como se emocionarem ao falar de episódios do passado como participantes do Projeto “Na Escola, com Respeito”. Caso isso aconteça, nos comprometeremos em ofertar uma escuta psicológica quando necessário. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento de ele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto

psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, para que isso não venha ocorrer será escolhido um local privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo.

Benefícios:

A presente pesquisa trará benefícios à área das Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, especificamente aos processos de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar, tendo como sujeitos envolvidos na pesquisa promotores estaduais de justiça envolvidos com Direitos da Criança e do Adolescente e professores de Ensino Básico Regular. Se obtiver êxito, esta pesquisa fornecerá informações sobre a divulgação do Programa de Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar em municípios da Paraíba e estimulará o fomento e a consolidação de uma cultura de direitos humanos a partir de sua transversalidade nas escolas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

De comum acordo com os objetivos, referencial teórico, metodologia e referências.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

**Recomendações:**

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB



**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2104588.pdf | 29/05/2023 11:55:57 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | ANUENCIA.pdf | 29/05/2023 11:55:26 | MARCOS VICENTE MARCAL | Aceito |
| Outros | CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf | 27/04/2023 14:58:46 | MARCOS VICENTE MARCAL | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_DETALHADO.pdf | 27/04/2023 14:57:17 | MARCOS VICENTE MARCAL | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf | 27/04/2023 14:56:44 | MARCOS VICENTE MARCAL | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.pdf | 27/04/2023 14:56:22 | MARCOS VICENTE MARCAL | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf | 27/04/2023 14:53:53 | MARCOS VICENTE MARCAL | Aceito |
| Outros | ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf | 27/04/2023 14:53:31 | MARCOS VICENTE MARCAL | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO.pdf | 27/04/2023 14:52:14 | MARCOS VICENTE MARCAL | Aceito |

**Situação do Parecer:**
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**
Não

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

Continuação do Parecer: 6.137.644

JOAO PESSOA, 23 de Junho de 2023

**Assinado por:**
**Eliane Marques Duarte de Sousa**
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br