



CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

GERZILEI RABELO DE ALMEIDA COSTA

**ANÁLISE DO PROGRAMA PILARES: UMA ABORDAGEM DA JUSTIÇA
RESTAURATIVA NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL DE
GOIÂNIA**

GOIÂNIA-GO,
2025

GERZILEI RABELO DE ALMEIDA COSTA

**ANÁLISE DO PROGRAMA PILARES: UMA ABORDAGEM DA JUSTIÇA
RESTAURATIVA NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL DE
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Administração, como parte do requisito para a obtenção do título de mestre em Administração.

Linha de Pesquisa: Gestão Integrada de Mercado: Gestão de Conflitos

Orientador: Prof. Dr. Paulo Cesar Bontempo.

GOIÂNIA-GO,

2025

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

C838a

Costa, Gerzilei Rabelo de Almeida

Análise do programa pilares: uma abordagem da justiça restaurativa no contexto da gestão escolar municipal de Goiânia. / Gerzilei Rabelo de Almeida Costa. – 2025.

108 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Cesar Bontempo

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2025.

1. Gestão educacional. 2. Violência no ambiente escolar. 3. Justiça Restaurativa. 4. Programa Pilares. I. Bontempo, Paulo Cesar. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 343.24(817.3)

GERZILEI RABELO DE ALMEIDA COSTA

**ANÁLISE DO PROGRAMA PILARES: UMA ABORDAGEM DA JUSTIÇA
RESTAURATIVA NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL DE
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Administração, como parte do requisito para a obtenção do título de mestre em Administração.

Linha de Pesquisa: Gestão Integrada de Mercado: Gestão de Conflitos

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Paulo Cesar Bontempo.

Francisco Carlos Barbosa dos Santos – Membro interno

Afonso Carneiro Lima - UNIFOR

GOIÂNIA-GO,
2025

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida. Obrigado por estar sempre ao meu lado.

Aos meus amados pais, José Heitor de Almeida (*in memoriam*) e Gilda dos Santos Rabelo de Almeida, que sempre acreditaram em meu potencial e me incentivaram a estudar.

Ao meu esposo, Valdivino Cezario da Costa, aos meus abençoados filhos Natália de Almeida Costa, Eduardo de Almeida da Costa, ao Neto José Heitor Sipriano Costa e meus familiares.

Agradeço ao apoio do Professor Dr. Paulo Cesar Bontempo, meu orientador, pela leitura atenta, sugestões de correção e considerações sobre esta dissertação; aos colegas de mestrado que muito contribuíram com informações e debates nas aulas assim como à Professora de Português Driely Rosa e a todas as pessoas que ajudaram na realização dessa dissertação.

Externo também meu sentimento de gratidão ao Desembargador Jeronymo Pedro Villas Boas, Diretor da Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (EJUG), que financiou integralmente este curso de Pós Graduação Stricto Sensu, modalidade Mestrado, como incentivo à formação e capacitação de seus servidores a fim de aprimorar a prestação jurisdicional.

Registro, por fim, meus agradecimentos à Gláucia Alves de Mendonça, aos professores da Unialfa e aos membros da banca examinadora.

DICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos meus amados familiares, meu esposo, Valdivino Cezario da Costa, e meus queridos filhos, Natália de Almeida Costa, Eduardo de Almeida da Costa e ao meu neto José Heitor Sipriano Costa.

RESUMO

Esta pesquisa investigou quais os resultados alcançados pela Justiça Restaurativa na resolução de conflitos entre alunos, professores e comunidade, nas escolas municipais de Goiânia, propondo-se a seguinte questão: Qual a percepção dos profissionais do Programa Pilares em relação aos resultados alcançados pelo programa na prevenção e resolução de conflitos e violências no contexto escolar? O objetivo geral foi avaliar a percepção dos profissionais com relação aos resultados do Programa Pilares, implementado como ferramenta na prevenção e na transformação dos conflitos e das violências no contexto de escolas municipais de Goiânia. De forma específica, a pesquisa busca descrever a criação e implementação do Programa Pilares na gestão escolar municipal de Goiânia; analisar e verificar os resultados alcançados pela Justiça Restaurativa na resolução de conflitos entre alunos, professores e comunidade e, por fim, identificar os desafios e os obstáculos na adoção da Justiça Restaurativa nas gestões escolares da Rede Municipal de Goiânia. Para tanto, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa com participantes do programa. Os resultados sinalizam que a percepção de profissionais sobre o Programa Pilares, implementado como ferramenta de prevenção e transformação de conflitos nas escolas municipais de Goiânia, constatou uma diversidade significativa nas profissões, e os professores representaram 37,8% dos participantes, o que demonstra uma forte representatividade do corpo docente na amostra, atuando há mais de 10 anos. A maioria dos participantes investiu fortemente em formação continuada e educação especializada, com alto nível de qualificação. O estudo também destacou a necessidade de mais pesquisas para melhor compreender os diferentes papéis no ambiente educacional. A maioria dos participantes realizou algum treinamento sobre Justiça Restaurativa, indicando engajamento com práticas de restauração. No entanto, 23,4% não participaram, indicando a necessidade de ampliação das oportunidades de treinamento. O estudo também destacou a importância de políticas de educação continuada e equitativas, com 71,2% dos participantes tendo acesso a informações sobre o programa. O programa foi bem recebido, com 49,5% dos participantes afirmando que teve apoio suficiente. O programa foi considerado um agente positivo para a promoção de um ambiente escolar mais pacífico, com 49,5% dos participantes afirmando que contribuiu para a redução de conflitos. A partir dos dados qualitativos, as sugestões apresentadas pelos participantes indicam que há consciência coletiva de que o programa precisa se consolidar como política pública permanente, e não apenas como projeto pontual. As recomendações reforçam a necessidade de formações continuadas, ampliação de parcerias interinstitucionais, envolvimento das famílias e integração com outros programas da rede.

Palavras-chave: Gestão educacional; Violência no ambiente escolar; Justiça Restaurativa; Círculos de Construção de Paz.

ABSTRACT

This research aims to investigate the results achieved by Restorative Justice in the resolution of conflicts between students, teachers and the community, in the municipal schools of Goiânia, and proposes the following quest: What is the perception of the professionals of the Pilares Program in relation to the results achieved by the program in the program? prevention and resolution of conflicts and violence in the school context? The general objective is to validate the perception of professionals in relation to the results of the Pilares Program, implemented as a tool in the prevention and transformation of conflicts and violence in the context of municipal schools of Goiânia. Specifically, the research seeks to reveal the creation and implementation of the Pilares Program in the municipal school management of Goiânia; analyze and verify the results achieved by Restorative Justice in the resolution of conflicts between students, teachers and the community; Finally, identify the challenges and obstacles in the adoption of Restorative Justice in the school efforts of the Goiânia Municipal Network. The results indicate that, in the perception of professionals about the Pilares Program, implemented as a tool for the prevention and transformation of conflicts in the municipal schools of Goiânia, there is significant diversity in the professionals, with 39.6% of participants identifying themselves as "Outsiders" and 73% acting more than 10 years. Most of the participants invested heavily in continued training and specialized education, with a high level of qualification. The study also highlights the need for more research to better understand the different parents in the educational environment. Most of the participants participated in some training on Restorative Justice, indicating a high level of engagement with restorative practices. However, 23.4% did not participate, indicating the need for expanded training opportunities. The study also highlighted the importance of equitable continuing education policies, with 71.2% of participants having access to information about the program. The program was well received, with 49.5% of two participants stating that they had sufficient support. The program was considered a positive agent for promoting a more peaceful school environment, with 49.5% of participants stating that it contributed to the reduction of conflicts. Based on the qualitative data, the participants' suggestions indicate a collective awareness that the program needs to be established as a permanent public policy, not just a one-off project. The recommendations reinforce the need for ongoing training, expanded inter-institutional partnerships, family involvement, and integration with other network programs.

Keywords: Gestão; Violence in the school environment; Restorative Justice; Peace Building Circles.

LISTA DE SIGLAS

CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNV	Comunicação Não Violenta
CGJ	Corregedoria-Geral de Justiça
JR	Justiça Restaurativa
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TJGO	Tribunal de Justiça do estado de Goiás

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclos da Justiça Restaurativa.	28
Figura 2 - Quantidade de Círculos realizados por público-alvo.....	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Função na escola.....	56
Gráfico 2 - Tempo de trabalho na rede municipal de ensino.....	57
Gráfico 3 - Nível de formação	58
Gráfico 4 - Número aproximado de alunos em sua escola.	59
Gráfico 5 - Participação de alguma formação sobre Justiça Restaurativa.....	61
Gráfico 6 - Acesso a informações sobre o programa Pilares antes da sua implementação na escola.....	62
Gráfico 7 - Nível de envolvimento com o Programa Pilares na escola.....	63
Gráfico 8 - Participou de atividades relacionadas ao Programa Pilares	64
Gráfico 9 - Houve clareza das orientações fornecidas sobre o Programa Pilares	66
Gráfico 10 - O Programa Pilares foi bem recebido pelos profissionais da escola.....	67
Gráfico 11 - O programa contou com apoio suficiente da administração escolar.....	68
Gráfico 12 - Os recursos disponibilizados para a implementação do Programa Pilares foram adequados	69
Gráfico 13 - O Programa Pilares tem contribuído para a redução dos conflitos escolares	70
Gráfico 14 - Houve impactos do Programa Pilares na melhoria do clima escolar.....	71
Gráfico 15 - Os alunos envolvidos em práticas restaurativas têm mostrado mudanças positivas em seu comportamento	72
Gráfico 16 - A frequência de situações de violência escolar diminuiu após a implementação do Programa Pilares	73
Gráfico 17 - As práticas restaurativas adotadas pelo programa foram eficazes na resolução de conflitos.....	74
Gráfico 18 - Houve participação dos alunos nas práticas restaurativas.....	75
Gráfico 19 - Houve impactos positivos nas relações entre alunos e professores após a adoção do Programa Pilares	76
Gráfico 20 - Existem vários desafios enfrentados na implementação do Programa Pilares ...	77
Gráfico 21 - O programa enfrentou resistência por parte dos alunos	78
Gráfico 22 - O Programa Pilares atendeu às expectativas esperadas	79
Gráfico 23 - Existem sugestões para melhorar o Programa Pilares.....	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 JUSTIÇA RESTAURATIVA E O PROGRAMA PILARES	17
2.2 TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR	30
2.3 CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE.....	34
2.4 GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA COMO FACILITADORA DA CULTURA DA PAZ	39
3 METODOLOGIA.....	43
3.1 TIPO DE PESQUISA	43
3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO	44
3.3 ANÁLISE DE DADOS	47
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
4.1 CONHECENDO O PROGRAMA PILARES	48
4.2 PESQUISA COM PROFISSIONAIS DO PROGRAMA PILARES	55
4.2.1 Conhecimento e participação no Programa Pilares.....	59
4.2.2 Percepções sobre a implementação do programa	64
4.2.3 Impactos na prevenção e transformação de conflitos.....	69
4.2.4 Efetividade das práticas restaurativas	74
4.3 DESAFIOS E LIMITAÇÕES.....	77
4.4 ANÁLISE DA FALA DOS/AS ENTREVISTADOS/AS	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICE A - TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	96
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	98
ANEXO A - TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA	103

1 INTRODUÇÃO

A violência nas escolas é um problema global que impacta uma boa parte de crianças e jovens. No Brasil de acordo com uma pesquisa realizada pelo DataSenado (2025) indica que cerca de 6,7 milhões de estudantes, equivalentes a 11% dos quase 60 milhões de alunos que estão matriculados no Brasil, experienciaram algum tipo de violência nas escolas nos últimos 12 meses. Ao focar apenas nos episódios de bullying, essa porcentagem aumenta para 33%, impactando cerca de 20 milhões de jovens.

Uma sondagem de opinião feita em 2016 pelo U-Report do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com o representante especial do secretário-geral da ONU para Violência contra Crianças (SRSG-VAC), contou com a participação de 100 mil jovens de 18 nações, dos quais dois terços afirmaram ter sofrido *bullying* (Unesco, 2019).

Acerca da violência no âmbito escolar¹, um levantamento global da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) coloca o Brasil entre os de índices mais elevados do mundo no *ranking* das agressões contra professores e que têm se mantido estável nos últimos anos. Assim, é imprescindível agir de forma imediata para enfrentar o problema mundial da violência nas escolas, em especial o *bullying*, assegurando que todas as crianças e jovens possam usufruir de ambientes de aprendizado que sejam seguros e livres de agressões. Essa iniciativa é fundamental para alcançar os objetivos estabelecidos na Agenda 2030, relativos à educação de qualidade, saúde adequada e bem-estar para os jovens, em particular: Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que buscam garantir uma educação de Qualidade, são: ‘Educação de Qualidade ODS 4’: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ‘Igualdade de Gênero - ODS 5’: Alcançar a igualdade de Gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; e ‘Saúde Adequada ODS 3’: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar de todos, em todas as idades (Unesco, 2019).

Estudos brasileiros mostram efeitos negativos de um ambiente escolar violento em várias medidas educacionais, como altas taxas de evasão escolar, baixos níveis de

¹ A violência no ambiente escolar abrange: a agressão física, que contempla punições corporais; a agressão psicológica, que abrange ofensas verbais; a agressão sexual, que envolve estupro e assédio; e o *bullying*, que inclui o *cyberbullying*. A violência pode impactar a vida de crianças e adolescentes matriculados em instituições de ensino de várias maneiras. Situações de violência ocorridas dentro ou nas proximidades da escola, assim como dentro de casa, têm o potencial de prejudicar o desenvolvimento cognitivo, reduzir a capacidade de socialização e afetar o desempenho acadêmico (Fowler et al., 2009).

desempenho dos alunos e alta rotatividade e ausências dos professores e gestores (Severnini; Firpo et al., 2009; Monteiro; Rocha, 2017). A literatura dedicada ao estudo da violência nas escolas destaca uma gama de consequências tanto para as vítimas quanto para os agressores. Alunos que foram vítimas de agressão na escola têm maior probabilidade de apresentar sintomas de depressão, isolamento social, menor senso de pertencimento à escola e maior ausência.

Nos últimos dez anos, entre os variados episódios de agressão e incidentes em instituições de ensino no Brasil, que envolvem estudantes, educadores e integrantes da equipe, amplamente noticiados pela imprensa, destacam-se: - a) Tragédia de Realengo (2011): Em 7 de abril de 2011, um ex-estudante invadiu a Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada em Realengo, Rio de Janeiro, e disparou contra estudantes e educadores, resultando na morte de 12 indivíduos e ferindo outros 13. O autor dos disparos também cometeu suicídio. b) Colégio Goyases (2017): Em outubro de 2017, um aluno de 14 anos efetuou disparos de arma de fogo nas dependências do Colégio Goyases, uma instituição de ensino privada para crianças e jovens, localizada em Goiânia – GO. O incidente resultou na morte de dois alunos e deixou outros quatro feridos. c) Em setembro de 2019, a Escola Estadual Raul Brasil, situada em São Paulo – SP, foi cenário de um grave incidente de violência. Um estudante armado entrou na instituição e disparou, resultando em ferimentos em duas pessoas. d) Escola Estadual Carolina Maria de Jesus (2019): No mês de agosto de 2019, um estudante da Escola Estadual Carolina Maria de Jesus, localizada em São Paulo – SP, atacou a coordenadora pedagógica com uma faca. A professora sobreviveu ao incidente, mas sofreu ferimentos sérios.

De acordo com um estudo realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), observou-se um significativo crescimento no número de incidentes violentos entre 2022 e 2023. Dos 36 incidentes registrados ao longo de 22 anos, 10 ocorreram em 2022 e 11 em 2023 (Vinha, 2023). Estes dados representam apenas alguns dos casos mais destacados de agressão em instituições de ensino no Brasil nos últimos tempos. Diante da variedade de manifestações de violência nas escolas e de suas consequências, que afetam não apenas as interações diárias dentro da comunidade escolar, mas também a formação de crianças e adolescentes em desenvolvimento integral (abrangendo aspectos intelectuais, físicos, emocionais, morais e éticos), fica evidente a necessidade de investimento substancial em políticas públicas e iniciativas que visem prevenir e enfrentar essa questão social que se manifesta no ambiente escolar.

Para Vieira (2025) o ambiente familiar exerce grande influência sobre o

comportamento dos alunos. Crianças expostas à violência doméstica, negligência ou abuso tendem a reproduzir esses padrões na escola. Além disso, a falta de diálogo e de acompanhamento dos pais na vida escolar contribui para o distanciamento emocional e comportamentos agressivos.

Nesse contexto, várias estratégias têm sido empregadas para confrontar e evitar a violência nas instituições de ensino, em níveis locais, estaduais e nacionais. Dentre elas, encontram-se as abordagens restaurativas, baseadas nos fundamentos da Justiça Restaurativa, que visa à prevenção e à solução pacífica de disputas.

Assim, a pesquisa versa sobre o Programa Pilares na Gestão Escolar Municipal sob a ótica da Justiça Restaurativa (JR), compreendendo que esta é uma alternativa ao uso de abordagens baseadas na punição para a disciplina escolar. Centra-se na reparação de danos através de processos inclusivos que reúnem estudantes, educadores e gestores escolares. A intenção da justiça restaurativa é mudar o foco da disciplina estudantil da punição para a reflexão da aprendizagem. Enfatiza a responsabilização, a reparação e a facilitação do diálogo entre as partes afetadas, através de práticas restaurativas (Boyes-Watson; Pranis, 2011).

A pesquisa de Boyes-Watson e Pranis (2011) mostra que as abordagens restaurativas são projetadas para capacitar o aluno a aprender com seus erros, a compreender o impacto de suas ações e a crescer pessoalmente em sua capacidade de resolver problemas e tomar decisões responsáveis. À medida que o conjunto de evidências que apoiam as práticas de justiça restaurativa nas escolas continua a crescer, poderá perguntar-se como implementar uma abordagem restaurativa nas políticas disciplinares das escolas públicas.

Nessa perspectiva, observa-se que no Estado de Goiás ações nesse sentido tiveram início com o Programa Pilares em 2018, implementado pela Corregedoria-Geral de Justiça (CGJ) do Tribunal de Justiça de Goiás (TJGO) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), em Goiânia, conforme Termo de Cooperação Técnica (Anexo A), cujo objetivo foi o de implementar a educação para a paz no ambiente escolar do município de Goiânia, visando prevenir e transformar conflitos, por meio de técnicas que fomentem a construção de valores humanos e o diálogo entre estudantes, professores e comunidade, por meio da metodologia de Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz.

Segundo estatística apresentada pelo programa, até 2020 duzentas vagas foram ofertadas para formação de facilitadores em 2019; 142 facilitadores certificados no mesmo ano; 66 cursistas em período de estágio no ano de 2020; 2.000 círculos realizados (período de estágio e após a formação); 13.000 pessoas alcançadas direta e indiretamente pela metodologia; e 280 novas vagas oferecidas para o ano de 2020. Em 2022, um total 3.087

círculos de construção de paz foram realizados por 326 facilitadores capacitados, alcançando 30 mil pessoas (27.108) e impactando 140 instituições (Goiás, 2022).

Dessa forma, o presente estudo visa apresentar o Programa Pilares² como ferramenta efetiva de política de Justiça Restaurativa na prevenção e na transformação dos conflitos e das violências no contexto das escolas municipais de Goiânia. Acrescente-se a relevância do estudo da política pública implementada, destacando-se a verificação do alcance de seus resultados e a solução dos problemas para os quais se destina. Em suma, pretende-se avaliar se os seus objetivos avançados foram atingidos e se a política produz os resultados esperados.

Dessa maneira, pretende-se investigar qual o seu resultado nas escolas municipais de Goiânia, propondo-se a seguinte questão: Qual a percepção dos profissionais do Programa Pilares em relação aos resultados alcançados pelo programa na prevenção e resolução de conflitos e violências no contexto escolar?

A presente pesquisa tem sua relevância no cenário atual em que, diversas violências têm ocorrido no cenário escolar, a ponto de desencadear um efeito de pânico generalizado na comunidade escolar. A responsabilidade sobre esse contexto recai sobre as diversas instâncias governamentais, em especial ao Poder Judiciário, que cumpre a função jurisdicional de tratar os conflitos com vista à pacificação social. Acrescente-se a pertinência do presente tema para a área da educação, no que concerne à aplicação da metodologia de diálogo aplicada no programa em questão, os círculos de construção de paz. Nestes se propõe contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica, função precípua do Poder Judiciário de promover o acesso à justiça e à transformação social, propondo políticas públicas que sejam efetivas.

O objetivo geral é avaliar a percepção dos profissionais com relação aos resultados do Programa Pilares, implementado como ferramenta na prevenção e na transformação dos conflitos e das violências no contexto de escolas municipais de Goiânia. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Descrever a criação e implementação do Programa Pilares na gestão escolar municipal de Goiânia;
- Analisar e verificar os resultados alcançados pela JR na resolução de conflitos entre alunos, professores e a comunidade;
- Identificar os desafios e os obstáculos na adoção da Justiça Restaurativa nas gestões

² É uma ação implementada pela política pública da Justiça Restaurativa em parceria com a SME de Goiânia, propõe a aplicação da metodologia dos círculos de construção de paz, objetivando trabalhar de forma preventiva com os conflitos, fomentar direitos humanos e dirimir hostilidades.

escolares da Rede Municipal de Goiânia.

A pesquisa está organizada da seguinte maneira: após esta introdução, segue a Fundamentação Teórica, a Metodologia adotada na pesquisa, os Resultados e Discussão e as Considerações Finais, seguidas das Referências, Anexos e Apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo destaca a importância de abordar conflitos por meio da reconciliação em vez da punição, enfatizando uma abordagem centrada na comunidade. O programa visa criar um diálogo entre ofensores e vítimas para reparar danos e promover a cura.

2.1 JUSTIÇA RESTAURATIVA E O PROGRAMA PILARES

Define-se a JR como um meio de comunicação entre as pessoas prejudicadas pelo crime ou conflito e os responsáveis pelos danos, permitindo que todas as pessoas afetadas por um determinado incidente desempenhem um papel na reparação dos danos e na descoberta de um caminho positivo a seguir. Isso faz parte de um campo mais amplo chamado prática restaurativa (Pranis, 2011).

Howard Zehr (2008), um dos responsáveis pela criação e defesa da Justiça Restaurativa, destaca diversas divergências entre duas abordagens em relação ao crime: a punitiva e a restaurativa. Por meio de um diagrama de comparação claro e organizado, o escritor expõe as principais disparidades entre os dois tipos, segundo sua interpretação. Conforme Zehr (2008, p.174), de acordo com uma visão retributiva, os elementos que caracterizam um delito são os seguintes: 1. A transgressão da Lei define o crime; 2. Os prejuízos são estabelecidos de forma abstrata; 3. O crime é separado de outros tipos de danos; 4. O Estado é considerado a vítima; 5. O Estado e o infrator são as partes envolvidas no processo; 6. As necessidades e os direitos das vítimas são deixados de lado; 7. As relações interpessoais não são relevantes; 8. A natureza conflituosa do crime é obscurecida; 9. Os danos causados ao infrator são secundários; 10. A infração é descrita em termos técnicos e legais.

A prática restaurativa pode ser usada em qualquer lugar para prevenir conflitos, construir relacionamentos e reparar danos, permitindo que as pessoas se comuniquem de forma eficaz e positiva. A prática restaurativa está sendo cada vez mais utilizada em escolas, serviços infantis, locais de trabalho, hospitais, comunidades e no sistema de justiça criminal (Pranis, 2011; Martin; Machado, 2016).

A prática restaurativa pode envolver uma abordagem proativa para prevenir danos e conflitos e atividades que reparem danos nos locais em que os conflitos já surgiram. Quando

este último for necessário, uma reunião restaurativa facilitada poderá ser realizada. Isto permite que indivíduos e grupos trabalhem em conjunto para melhorar a sua compreensão mútua de um problema e alcançar, em conjunto, a melhor solução disponível. Mas, em muitos casos, uma abordagem menos formal, baseada em princípios restaurativos, pode ser mais apropriada (Martin; Machado, 2016).

As práticas restaurativas nas escolas são estratégias que utilizam os princípios subjacentes da Justiça Restaurativa, em vez das medidas tradicionais de punição. Elas representam um passo positivo para auxiliar o aluno a aprender como navegar na resolução de conflitos, assumir o controle de seu comportamento e praticar a empatia, a tomada de perspectiva e o perdão (Martin; Machado, 2016).

De acordo com Ferraz (2022), as reuniões restaurativas representam uma abordagem pacífica para a solução de desavenças, sendo especialmente adequadas para o ambiente escolar, quando os conflitos se intensificam ou evoluem para situações de violência. Este método não leva em conta a natureza da transgressão cometida nem o perfil do responsável pela ação. Há diferentes modalidades de reuniões restaurativas, entre as quais se destacam os diálogos restaurativos (negociações), as mediações, os círculos restaurativos e as conferências familiares. Esses métodos são considerados adequados e eficazes para a resolução pacífica de conflitos no ambiente escolar.

Um dos métodos mais eficazes para resolver conflitos é a mediação, pois facilita a superação de barreiras, como problemas de comunicação e a necessidade de as partes expressarem suas emoções sem se sentirem vulneráveis. Esse processo ocorre em um encontro entre os participantes e um mediador habilitado, sem a presença de terceiros. Uma das principais características da concepção de justiça é o equilíbrio entre os envolvidos. A harmonia na interação entre a pessoa prejudicada e o infrator, de acordo com os princípios da justiça convencional, é alcançada através da execução da punição. O indivíduo se considera como alguém que ‘cumprir sua sentença’ imediatamente após concluir seu período de prisão ou passar por outra forma de disciplina. Neste sistema, a pessoa que praticou alguma infração não é obrigada a confrontar o delito perpetrado ou mesmo a pessoa prejudicada. Não é necessário refletir sobre os prejuízos ocasionados. Não reconhece nenhuma ligação com a situação e com as repercussões provocadas por sua ação na vida da vítima. Depois de um período enfrentando as consequências determinadas pela lei, o infrator começa a se enxergar como alvo do sistema judicial (Martin; Machado, 2016).

Na concepção tradicional do crime e da punição, cria-se um padrão de degradação que coloca o criminoso no mesmo patamar da vítima. Isso resulta em um ciclo de

ressentimento que perpetua a falta de harmonia e impede a construção de relações pacíficas nas comunidades. A ausência da vítima na determinação da pena ou na compensação é explicada pelos adeptos da justiça gerida exclusivamente pelo Estado como uma forma de evitar possíveis atos de retaliação e favorecimento em relação ao culpado. A equidade é definida como o equilíbrio ideal entre transgressão e prejuízo e sanção e ressarcimento, nessa ordem. Apenas um indivíduo imparcial, capaz de empregar sua racionalidade sem ser influenciado por sentimentos, poderia alcançar esse objetivo (Martin; Machado, 2016).

Seguindo os princípios da justiça restaurativa, a infração é percebida como um prejuízo e uma agressão às pessoas e aos laços interpessoais. Essa abordagem leva a crer que a concepção de punição, frequentemente defendida por teorias que apoiam a JR, não é eficaz para resolver o verdadeiro dilema apresentado pelo crime. A abordagem punitiva, que se concentra no agressor ou na violação da lei, muitas vezes deixa de considerar as necessidades da vítima ou a história do agressor, sem abordar as nuances da situação, objetivando, dessa forma, na real finalidade de um sistema judicial, a restauração e a alteração de algo que está errado.

Assim, Oliveira (2017, p. 236), comenta sobre a dificuldade em se definir

Definir a justiça restaurativa representa, ainda, em um grande desafio aos seus defensores. Esta dificuldade se dá em razão de esta consistir em um conjunto de práticas que almejam uma formulação teórica. Assim, na incipiente e plural teoria restaurativa existem diversos conceitos, uns que se pautam na oposição ao modelo da justiça penal retributiva, nos resultados pretendidos ou na diversidade das práticas restaurativas.

A justiça restaurativa inclui programas de encontro para vítimas e infratores e hoje existem milhares desses programas em todo o mundo. Mas a justiça restaurativa é mais do que um encontro e o seu âmbito vai muito além do sistema de justiça criminal (Martins; Machado, 2016). Cada vez mais as escolas estão a implementar processos disciplinares restaurativos; os organismos religiosos estão a utilizar abordagens restaurativas para lidar com os erros, incluindo o abuso sexual, e sociedades inteiras estão a considerar abordagens restaurativas para resolver os erros cometidos em grande escala (Oliveira, 2017).

Cada vez mais populares são as conferências restaurativas ou processos circulares que reúnem grupos de pessoas para partilharem perspectivas e preocupações e encontrarem, colaborativamente, soluções para os problemas enfrentados pelas suas famílias e comunidades (Secco; Lima, 2018).

A justiça restaurativa surgiu na década de 1970 como um esforço para corrigir algumas das fraquezas do sistema jurídico ocidental, ao mesmo tempo que construía os seus

pontos fortes. Uma área de especial preocupação tem sido a negligência das vítimas e das suas necessidades, sendo que a justiça legal trata, em grande parte, do que fazer com os infratores, impulsionada pelo desejo de responsabilizá-los verdadeiramente (Oliveira, 2017).

Reconhecendo que a punição é muitas vezes ineficaz, a justiça restaurativa visa ajudar os infratores a reconhecerem os danos que causaram e incentivá-los a reparar os danos, na medida do possível. Em vez de ficarmos obcecados com a questão de saber se os infratores recebem o que merecem, a justiça restaurativa centra-se na reparação dos danos causados pelo crime e no envolvimento de indivíduos e membros da comunidade no processo (Pranis, 2011).

É basicamente bom senso o tipo de lições que os nossos pais e antepassados ensinaram e isso levou alguns a chamar-lhe um modo de vida. Quando um erro foi cometido, ele precisa ser identificado e reconhecido. Aqueles que foram prejudicados precisam de ser capazes de lamentar as suas perdas, de poder contar as suas histórias, de ter as suas perguntas respondidas, isto é, de ver os danos e necessidades causados pela ofensa abordados (Manesis et al. 2019). Eles e nós precisam que aqueles que cometeram erros aceitem a sua responsabilidade e tomem medidas para reparar os danos na medida do possível (Pranis, 2011; Seco; Lima, 2018).

Portanto, a justiça restaurativa refere-se a uma abordagem à justiça que procura reparar os danos, proporcionando uma oportunidade para aqueles que foram prejudicados e aqueles que assumem a responsabilidade pelos danos comunicarem-se e abordarem as suas necessidades na sequência de um crime. De acordo com Oliveira (2017), a Justiça Restaurativa:

- Oferece oportunidades para que vítimas, infratores e comunidades afetadas por um crime se comuniquem (direta ou indiretamente) sobre as causas, circunstâncias e impacto desse crime, e para atender às necessidades relacionadas.
- Baseia-se na compreensão de que o crime é uma violação de pessoas e relacionamentos e se baseia em princípios de respeito, compaixão e inclusão.
- Encoraja o envolvimento e a responsabilização significativos e proporciona uma oportunidade de cura, reparação e reintegração.
- Utiliza processos, incluindo conferências, diálogos e círculos, e é orientado por facilitadores qualificados.
- É um processo flexível e pode assumir diferentes formas dependendo da comunidade, programa, caso, participantes ou circunstâncias.

- Utiliza processos que podem ocorrer em todas as fases do sistema de justiça criminal e podem ser utilizados com adultos e jovens.
- É usado em todas as províncias e territórios e é apoiado pela legislação e por programas e políticas governamentais federais, provinciais e territoriais.

A justiça restaurativa contribui para um sistema de justiça criminal acessível, compassivo e justo, e promove a segurança e o bem-estar (Secco; Lima, 2018). Os escritores afirmam, no entanto, que não há um acordo claro sobre como definir isso, assim como sobre a real essência do objetivo buscado pelo movimento da justiça restaurativa.

[...] alguns consideram a justiça restaurativa como uma nova técnica social ou programa que pode ser usado no interior dos nossos sistemas de justiça criminal. Outros procuram, em última análise, abolir grande parte do edifício de punição do estado e substituí-lo por respostas baseadas na comunidade que ensinam, curam, reparam e restauram vítimas, autores de crimes e suas comunidades. Outros, ainda, aplicam a visão de cura e restauração a todos os tipos de conflitos e danos. Na verdade, o objetivo final e foco principal, eles sugerem, deveria ser a mudança da maneira como vemos a nós mesmos e nos relacionamos com os outros na vida cotidiana (Johnstone; Van Ness, 2007, p. 5).

Seguindo a mesma linha de raciocínio dos estudiosos, de acordo com Raffaella Pallamolla (2009, p. 53), é importante considerar não apenas os desafios em definir o conceito de justiça restaurativa, mas também as barreiras existentes.

[...] também atingem os objetivos deste modelo, direcionados à conciliação e reconciliação entre as partes, à resolução do conflito, à reconstrução dos laços rompidos pelo delito, à prevenção da reincidência e à responsabilização, dentre outros, sem que estes objetivos, necessariamente, sejam alcançados ou buscados simultaneamente em um único procedimento restaurativo.

De acordo com Van Ness e Strong (2010, p. 23), não existe uma autoridade responsável por definir o conceito de justiça restaurativa: essa área foi se desenvolvendo gradualmente, ao longo de um período de tempo específico e em várias regiões ao redor do globo. O que é reconhecido como restaurativo atualmente surgiu de maneira autônoma em relação ao pensamento e à teoria restaurativa e acabou sendo impactado e influenciado pelas tentativas de definições dos estudiosos da disciplina.

Conforme destacado por Van Ness e Strong (2010), os avanços provenientes de outras áreas, como o auxílio à vítima e a polícia comunitária, contribuem para o desenvolvimento da justiça restaurativa e métodos utilizados para resolver conflitos, parecem apresentar características do pensamento restaurativo. Assim, até o momento, não há consenso universal sobre a definição da justiça restaurativa (Pallamolla, 2009).

Conforme Strang (2002, p. 46), apesar da grande variedade de abordagens dentro dos programas de justiça restaurativa, o princípio fundamental que os une é a participação ativa tanto das vítimas quanto dos ofensores, especialmente, a segunda década do século XXI, um período de grandes transformações sociais e econômicas. Segundo a autora, a sociedade passou por mudanças significativas em diversas áreas, o que impactou diretamente a vida das pessoas. “[...] inclusiva e colaborativa natureza do foco na resolução dos problemas da justiça restaurativa, e para uma intervenção ser considerada como restaurativa, as partes devem se juntar para dialogar como fazem na conferência restaurativa e na mediação direta”.

Concordam com a ideia de que o crime é um prejuízo infligido a um indivíduo, e não apenas uma quebra da legislação, como afirmado por Zehr (2008, p. 174). Essa visão também é compartilhada por Strang (2002) e Hoyle (2010) e quando se trata de justiça restaurativa, é importante destacar que as partes envolvidas têm o poder de avaliar e determinar as medidas a serem tomadas em relação às consequências do crime.

De acordo com Alisson Morris (2002), pessoas prejudicadas, infratores e grupos de apoio se reúnem e, sob a mediação de um facilitador, buscam encontrar soluções para lidar com a transgressão, suas repercussões e as possíveis consequências futuras. Conforme Vincenzo Ruggiero (2011), a justiça restaurativa é vista como um método que visa envolver tanto os envolvidos quanto a comunidade afetada em uma determinada questão a retornar ao estado inicial em que o problema se originou. Segundo ele, esse sistema de justiça opera com a participação direta das partes, que ficam encarregadas de resolver o problema por conta própria.

Essa qualidade está alinhada, também, com o princípio republicano que Braithwaite (2002) busca associar ao processo restaurativo, porque envolve a participação ativa (e não apenas passiva) das pessoas diretamente impactadas pelo incidente prejudicial. Conforme Leonardo Sica (2007, p. 10), qualquer iniciativa que tenha como propósito principal buscar a reparação do prejuízo causado por um crime pode ser classificada como uma forma de prática restaurativa.

Conforme citado por Howard Zehr (2008), a etapa inicial na implementação da justiça restaurativa consiste em priorizar as demandas urgentes, principalmente aquelas da pessoa prejudicada. Após esse momento, a justiça restaurativa precisa focar em reconhecer demandas e responsabilidades mais abrangentes. Dessa forma, é importante que o procedimento dê ênfase ao empoderamento e à responsabilidade por parte das pessoas diretamente afetadas: o indivíduo que sofreu o dano e o indivíduo que causou o dano.

Mesmo com a grande quantidade de informações sobre o conceito mencionado, ele não escapa às críticas, e é importante destacar, nesse sentido, as análises de Braithwaite (2002) e Walgrave (2008), sendo que o primeiro destaca que o conceito de Marshall não especifica quem ou o que deve ser reparado, e também não define os princípios fundamentais da justiça restaurativa. Já o segundo destaca que não está claro na definição se o desfecho do procedimento deve ser corretivo ou restaurador, e deixa de lado ações que poderiam levar a resultados corretivos sem a colaboração mútua das partes, excluindo, por exemplo, intervenções indiretas ou assistência às vítimas.

Para além da discussão sobre o significado, é importante ressaltar que o termo justiça restaurativa é utilizado em diferentes contextos, mesmo fora do âmbito judicial, como por exemplo, na solução de divergências em ambientes escolares, clínicas, organizações e, até mesmo, em redes digitais. Esses usos possibilitam um amplo emprego dos métodos e das sugestões do modelo em discussão, porém abrem caminho para diversas aplicações e potenciais que transcendem qualquer tentativa de limitação ou descrição do uso e propósito dos processos e abordagens restaurativas em relação ao crime (Oliveira, 2017).

Neste estudo, a abordagem da justiça restaurativa se limitará às esferas escolares com o Programa Pilares, com foco especificamente na justiça restaurativa. É fundamental ressaltar que, antes de ser encarada como uma ideia definitiva e conclusiva, é, principalmente, uma sugestão conceitual que permanece em aberto.

Segundo Sica (2007), a justiça restaurativa é descrita como uma ação ou, de forma mais específica, um grupo de ações em busca de fundamentação teórica. Pallamolla (2009) destaca que a justiça restaurativa possui uma definição flexível e sujeita a interpretações variadas; está em uma transformação contínua, consoante a suas ações, e isso tem ocorrido desde os primórdios das investigações e vivências restaurativas.

Essa edificação em constante evolução é, curiosamente, um dos aspectos mais favoráveis da justiça restaurativa, uma vez que não há uma rigidez na maneira como é aplicado, os cenários habituais e as soluções convencionais permanecem indefinidos, visando se adaptar a cada situação e aos diferentes contextos culturais. Conforme descrito por Shapland et al., (2006), a justiça restaurativa deve surgir, muitas vezes de maneira difícil, a partir de elementos essenciais pelos próprios participantes envolvidos que se reúnem em decorrência do ocorrido. Quando se fala em justiça restaurativa, não se trata apenas de alterar processos, mas principalmente de promover uma transformação cultural, já que a quebra do padrão do crime e punição é um dos seus aspectos, que promove a mudança na dinâmica de

poder entre os indivíduos envolvidos (acusados e profissionais do direito) e a reconfiguração da maneira como os eventos considerados crimes são analisados.

Passaram-se mais de 30 anos desde o início dos primeiros testes de justiça restaurativa de origem anglo-saxônica. Esse costume se espalhou por várias nações, com sua regulamentação sendo guiada pela Resolução n. 2002/12, formulada pelo Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU), que define as diretrizes para as práticas restaurativas na área da Justiça Criminal. Na esfera nacional, coube ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Resolução n. 225/16³, a regulamentação da prática da justiça restaurativa (Brasil, 2012, 2016).

Apesar de estar devidamente regulamentada do ponto de vista normativo, ainda existem questionamentos no debate teórico acerca das restrições impostas à aplicação da justiça restaurativa, com ênfase nos seguintes assuntos: terceirização do sistema penal, cujo resultado poderia ser uma chance maior de punições injustas e o julgamento feito por indivíduos sem autoridade legal; vantagem exagerada para o transgressor, considerando que a prática do acordo restaurativo pode até mesmo resultar na eliminação da pena de forma convencional, bem como na expansão da malha de monitoramento penal (Brasil, 2023).

Dentro da realidade do Brasil, a justiça restaurativa tem se concentrado principalmente na resolução de conflitos considerados menos graves, tanto no sistema judicial criminal de adultos - Juizados Especiais Criminais, quanto na Justiça Juvenil. Busca-se discutir de que maneira a preservação dessa particularidade pode ajudar na expansão da rede de controle penal, levando em consideração, por outro lado, que as mudanças em andamento - como o tratamento de situações graves, também trazem desafios para essa abordagem (Brasil, 2023).

Pallamolla (2009) argumenta que a aplicação de métodos restaurativos em situações de menor importância (*bagatelares*) pode ajudar a expandir a rede de controle penal ao encaminhar para procedimentos restaurativos casos que geralmente resultariam em advertência policial ou seriam encaminhados para outras instâncias que não a área criminal,

³ Art. 29-A. O Conselho Nacional de Justiça fomentará e apoiará a implementação de programas, projetos e ações de Justiça Restaurativa no contexto do ambiente escolar, em parceria com os tribunais, a comunidade e as redes de garantia de direitos locais, observando-se as seguintes diretrizes: I – voluntariedade quanto à participação nos programas, projetos e nas ações de Justiça Restaurativa; II – foco nas três dimensões, de forma a contribuir com o desenvolvimento de dinâmicas participativas de convívio nas instituições de ensino para fortalecer a democracia e o sentimento de pertencimento, bem como envolver e fortalecer a comunidade; e III – desenvolvimento de metodologias de transformação de conflitos e situações de violências por pessoas devidamente capacitadas para todos os integrantes da comunidade escolar. § 1º O Conselho Nacional de Justiça, dentre outras ações, desenvolverá cursos de sensibilização e gestão de implementação, e, os tribunais, em parceria com os demais setores sociais locais, buscarão formações qualificadas de facilitadores restaurativos (Brasil, 2023).

direcionamento facilitado devido à impossibilidade de consenso entre as partes, ou de sua efetivação pelo infrator, o que resultaria na tramitação regular do processo na esfera criminal.

2.1.1 Programa Pilares

Diante da integração que ocorre naturalmente no contexto escolar, através da troca de vivências e conceitos, Dominic Barter menciona em uma entrevista que a escola precisa ser um local seguro em que se possa discutir a verdade e estabelecer uma colaboração próxima e pacífica. Ou seja, ela se configura como o ambiente perfeito para experienciar a democracia e a liberdade de maneira dinâmica e fortalecida e os conflitos não são desconsiderados, mas encarados como uma oportunidade pedagógica, cívica e essencial para o crescimento dos indivíduos (Barter, 2017).

Nesse contexto, a instituição educativa deve confrontar o modelo punitivo que a impede de incorporar o diálogo e a comunicação pacífica em suas práticas diárias, possibilitando a adoção de um novo paradigma baseado na proteção dos Direitos Humanos: o sócio-restaurativo. Este modelo propõe uma abordagem de justiça que, primeiramente, busca satisfazer necessidades e corrigir situações, ao focar na relação entre “vítima e ofensor”. Além disso, ressalta a importância da reparação dos danos sociais, a valorização da reciprocidade, o comportamento responsável e a promoção da reconciliação (Zehr, 2008).

Essa mudança de paradigma, entretanto, é complexa, uma vez que o punitivismo está profundamente enraizado na sociedade contemporânea, demandando, assim, um esforço coletivo intenso de todos os integrantes da comunidade escolar (Barter, 2017).

É fundamental que a escola promova formação em práticas restaurativas que incluam tanto alunos quanto professores, com a intenção de oferecer uma nova perspectiva sobre conflitos, sobre a própria identidade e sobre o próximo, além de refletir sobre a natureza humana. Isso irá ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a convivência interpessoal e social, alinhadas aos princípios da justiça restaurativa, que se baseia em valores como respeito, verdade, confiança, autocontrole, autodisciplina, aceitação, responsabilidade, compromisso, colaboração e prestação de contas (Zehr, 2008).

É importante destacar, adicionalmente, que as formações mencionadas adotam uma abordagem prática, interativa, reflexiva e comunicativa, focando em habilidades como a comunicação eficaz, a escuta atenta, a clareza na comunicação, além de promover a compaixão e a empatia (Jayme; Araújo, 2018).

Destaca-se, ainda, que a educação associada à Justiça Restaurativa promove o surgimento de instituições de ensino que incentivam a paz e a humanização, objetivando a proteção dos Direitos Humanos e oferecendo suporte equitativo a todos os membros da comunidade escolar, conforme será demonstrado a seguir: Em contextos educacionais, a Justiça Restaurativa promoverá uma cultura de relacionamentos saudáveis, visando estabelecer ambientes de inclusão que atendam às necessidades de todos (Barter, 2017).

Isso se fundamenta em princípios que buscam fomentar espaços justos e iguais, nos quais tanto alunos quanto colaboradores são valorizados e respeitados em sua individualidade, abrangendo aspectos como raça, gênero, orientação sexual, situação econômica, religião, idioma, entre outros. Cuidar de relações saudáveis envolve entender que o bem-estar social e emocional é essencial para o aprendizado e a vida. Tanto educadores quanto estudantes prosperam quando são valorizados e reconhecidos por aqueles ao seu redor (Jayme; Araújo, 2018).

Dessa forma, para integrar a justiça restaurativa nas instituições de ensino e prevenir a interferência do Estado nas disputas internas, é necessário preparar a comunidade escolar e implementar práticas restaurativas. Essas práticas incluem diversas metodologias que, efetivamente, traduzem a justiça restaurativa, sendo as três mais relevantes: a mediação (vítima-ofensor ou restaurativa); os círculos de paz e os círculos restaurativos (Passos; Ribeiro, 2016).

Para Ferraz (2022), o círculo restaurativo consiste em um encontro que envolve não apenas as partes em desacordo e o mediador ou facilitador, mas também inclui a participação de outros membros da escola, familiares ou até mesmo representantes da comunidade. Há um plano a ser cumprido, no qual as pessoas se sentem protegidas ao abordar o conflito e desenvolver soluções, estabelecendo acordos conciliatórios, sempre utilizando uma comunicação não agressiva. O mediador deve ter a devida formação e pode atuar ao lado de um co-mediador que também possua essa qualificação. Esse é um modo impressionante de iniciar o debate sobre a controvérsia, evidenciando que, em situações de conflito, é fundamental reconhecer que a mediação é o primeiro passo em direção a uma resolução.

No que diz respeito à mediação, é importante ressaltar que pode envolver tanto um mediador profissional quanto os próprios estudantes, conhecidos como “jovens mediadores”. Este processo é estruturado em cinco fases sequenciais que visam promover uma conversa acerca do incidente prejudicial, suas consequências, as soluções que satisfaçam as necessidades das partes envolvidas, a formalização de um acordo e a supervisão do cumprimento das obrigações estabelecidas (Passos; Ribeiro, 2016).

Quanto aos círculos de paz, eles serão guiados por facilitadores que ajudam o grupo a estabelecer e preservar um ambiente coletivo por meio de questões e objetos que promovem a reflexão entre alunos e funcionários das escolas que estão participando do conflito. Assim, todos têm a oportunidade de se manifestar de forma clara e direta, respeitando os outros. Os círculos são, de acordo com Ferraz (2022), reuniões realizadas para reparar as relações, em que os participantes se organizam em um círculo e as conversas acontecem em grupos. Os métodos utilizados podem variar, assim como os termos empregados, dependendo da localidade ou do país. Para fins práticos, é útil referir-se à prática de mediação, que envolve apenas as partes em desacordo e o mediador. Em contrapartida, o círculo restaurativo inclui, além das partes em conflito, outras pessoas que possam ter interesse ou contribuir para encontrar uma solução para a questão, como familiares, professores, funcionários ou membros da comunidade, entre outros.

Durante um encontro desse tipo, a comunicação flui de um membro para outro de forma contínua, proporcionando aos participantes a oportunidade de refletir, se reconciliar, restabelecer a tranquilidade e a harmonia. Essa abordagem é recomendada para lidar com qualquer tipo de conflito, incluindo os mais sérios, seja entre indivíduos ou grupos. Ela apresenta diversas adaptações, dependendo da estrutura, da organização e dos princípios de cada instituição de ensino, e, assim, não se caracteriza como um modelo fixo (Ferraz, 2022).

A condução do círculo restaurativo acontece essencialmente em três fases: a fase preparatória, o círculo propriamente dito, e a fase pós-círculo. A fase inicial, chamada de pré-círculo, é quando o facilitador – a pessoa responsável por conduzir o círculo – se encontra separadamente com cada um dos participantes do conflito. Nesses encontros, o facilitador tem a oportunidade de entender as verdadeiras circunstâncias que levaram à situação conflituosa. Após ouvir todas as partes, ele deve detalhar como funcionará o processo dos círculos restaurativos e como se dará o encontro. Neste momento, após a apresentação e concordância dos participantes para a inclusão no círculo restaurativo, é fundamental identificar indivíduos que, embora não estejam diretamente envolvidos, têm ligação com o conflito, como parentes, membros da comunidade, amigos, e representantes da escola (Passos; Ribeiro, 2016).

Dessa forma, seleciona-se um grupo de pessoas que fará parte do círculo, em que cada um terá a oportunidade de compartilhar suas perspectivas e esclarecer questões relacionadas à origem do conflito (Figura 1).

Figura 1 – Ciclos da Justiça Restaurativa.



Fonte: Ferraz (2022, online)

É importante destacar que as situações, mesmo aquelas julgadas sérias, cuja influência não se estendam além do ambiente escolar, serão tratadas exclusivamente na escola. Isso porque nem toda ação inadequada deve ser classificada como ato infracional, segundo o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, devem ser informados à Delegacia ou à Justiça da Infância e Juventude os casos cuja gravidade impossibilita que sejam solucionados apenas pela instituição de ensino, como por exemplo, abuso sexual, tentativa de homicídio, tráfico de drogas, entre outros. Caso esses incidentes sejam reportados à escola por outras entidades públicas, a instituição deve colaborar com os órgãos que fizeram a notificação (Jayme; Araújo, 2018).

Finalmente, os círculos restaurativos consistem em encontros coletivos que têm como objetivo explorar as diversas facetas e consequências do conflito dentro da comunidade escolar. Esses encontros são conduzidos por facilitadores e estão situados entre os pré-círculos, que são fundamentais para reconhecer os danos, necessidades e emoções, e os pós-círculos, que servem para avaliar a eficácia dos métodos restaurativos aplicados às partes que participaram do processo de diálogo (Jayme; Araújo, 2018).

Sem dúvida, as abordagens restaurativas, incluindo a mediação e os círculos de diálogo, visam proporcionar uma plataforma para que a comunidade escolar se manifeste, permitindo que estudantes, educadores e outros colaboradores expressem suas emoções e apresentem propostas que favoreçam a resolução de conflitos, sempre alinhadas aos princípios

dos Direitos Humanos. Dessa forma, a justiça restaurativa proporciona à escola uma verdadeira autonomia, libertando-a das limitações da violência institucional e ajudando-a a desconstruir a ideia de que os conflitos podem ser adequadamente resolvidos apenas por meio da intervenção judiciária (Tonche, 2016), frequentemente marcada por ações cruéis e desumanas.

Em 2023 foi consagrado pelo CNJ como o ano da “Justiça Restaurativa na Educação”, no contexto do Poder Judiciário, que propõe ações de Justiça Restaurativa no ambiente escolar de forma a desenvolver dinâmicas participativas de convívio nas instituições de ensino, para fortalecer a democracia e o sentimento de pertencimento, bem como envolver e fortalecer a comunidade, em consonância às metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Agenda 2030⁴ da Organização das Nações Unidas (ONU) de “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016), bem como, de acordo com a Resolução CNJ nº 458/2023 (Brasil, 2023), que acrescenta o artigo 29-A à Resolução CNJ nº 225/2016 (Brasil, 2016), que instituiu a Política Nacional de Justiça Restaurativa no Poder Judiciário.

Cabe ressaltar aqui o impacto dos programas de JR nas escolas, pois no contexto educacional, o diálogo desempenha um papel fundamental ao potencializar diversas ações. Dentre elas, destaca-se o trabalho em equipe, que se desenvolve por meio da colaboração entre os envolvidos. Além disso, a relação professor-aluno é construída respeitando-se a importância do afeto e da escuta mútua. Nesse sentido, a participação dos pais ou responsáveis é fortalecida, visto que eles passam a ter um papel ativo nas práticas escolares (Jayme; Araújo, 2018).

Ademais, vale ressaltar que a mediação no ambiente escolar contribui para a valorização de princípios éticos, justos e solidários. Ainda, proporciona a oportunidade para a qualificação profissional e a adoção de práticas diárias que visam à solução pacífica dos conflitos, por meio do restabelecimento das relações sociais. É imprescindível pensar em novas estratégias para superar a violência no âmbito escolar, visando eliminar o exercício

⁴ A Agenda 2030 reconhece a violência infantojuvenil como uma questão abrangente, apresentando compromissos específicos voltados para diversos objetivos e metas. O ODS 4 destaca, de maneira especial, a relevância do saber e das competências para fortalecer os direitos humanos e fomentar uma cultura de paz e não violência (meta 4.7). Além disso, aborda a necessidade de criar espaços físicos adequados para crianças, que levem em conta a questão de gênero e deficiências, assim como a promoção de ambientes de aprendizado que sejam seguros, inclusivos e livres de violência, acessíveis a todos (meta 4.a). No que diz respeito à promoção de sociedades harmoniosas e inclusivas (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 16), a Agenda 2030 estabelece uma meta específica que visa erradicar o abuso, a exploração, o tráfico e todas as formas de violência e tortura direcionadas às crianças (meta 16.2). Medidas para enfrentar a violência nas escolas e o *bullying* são elementos fundamentais de diversas convenções e acordos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, que exige que os países assegurem a proteção das crianças contra abusos.

negativo do poder, de forma a possibilitar a restauração das relações através da mediação.

2.2 TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência nas instituições de ensino é um problema alarmante no Brasil, manifestando-se de várias maneiras nas escolas. Isso torna imprescindível a análise das dimensões sociais, políticas e psicológicas envolvidas, a fim de aprofundar a compreensão e fomentar o pensamento crítico acerca desse tema. A escola é encarada como um local de ensino, crescimento e aquisição de conhecimento, um ambiente que proporciona segurança e amparo (Castro et al., 2011).

Atualmente, casos de violência e desrespeito nas instituições estão se tornando cada vez mais evidentes nas mídias e em estudos, conforme mencionado por Debarbieux (2001). A atenção da mídia a esse tema tem ajudado a aumentar a visibilidade desses eventos. As ofensas não se restringem apenas ao aspecto físico; a violência psicológica é, na verdade, bastante recorrente e frequentemente subestimada, já que muitas vezes é interpretada como uma simples brincadeira.

A taxa de violência nas instituições de ensino é preocupante. Conforme aponta Souza (2019), em 2019, 81% dos alunos e 90% dos educadores estavam cientes de situações de violência em suas instituições estaduais no ano anterior. As formas mais comuns de violência nas escolas estaduais incluíram *bullying*, ofensas verbais, ataques físicos e atos de vandalismo.

Atualmente, a violência é uma das maiores inquietações da sociedade. Ela afeta tanto a vida quanto a saúde física dos indivíduos. Trata-se de um resultado de paradigmas de evolução que se baseiam em acontecimentos históricos. É fundamental esclarecer o conceito de violência para entender melhor a violência no ambiente escolar. Trata-se de uma quebra das normas e da ordem que regem a convivência social. Trata-se de um ataque direto e físico a um indivíduo, cuja vida, bem-estar, integridade corporal ou liberdade pessoal estão em risco devido à ação de terceiros (Castro et al., 2011).

A violência escolar é um acontecimento que já persiste por muito tempo, possuindo traços e particularidades que variam conforme o período histórico. O aumento da violência ao longo dos anos levou a uma reavaliação do tema, fazendo com que se tornasse foco de reflexão e fosse abordada por certas políticas públicas como uma séria questão social. Entre as diversas mudanças, a violência tem sido relacionada à introdução de armamentos nas escolas, ao crescimento do consumo de substâncias ilícitas e à presença de grupos criminosos que

afetam adversamente o dia a dia dessas instituições. A escola já não é mais um ambiente seguro e de proteção para os alunos, uma vez que suas proximidades também passaram a ser consideradas áreas vulneráveis e expostas, em virtude do aumento da violência nas cidades (Castro et al., 2011).

As instituições de ensino têm experimentado um aumento nas manifestações de violência, incluindo ofensas verbais, vandalismo no patrimônio escolar e até agressões físicas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a violência é definida como o emprego deliberado de força física ou de poder, seja de forma real ou por meio de ameaças, direcionado a si mesmo, a outra pessoa, a um grupo ou a uma comunidade, que possa ocasionar ou que tenha alta probabilidade de causar ferimentos, morte, danos psicológicos, limitações no desenvolvimento ou privação (Krug et al., 2002).

A violência está se tornando uma presença cada vez mais preocupante tanto nas escolas quanto na sociedade, manifestando-se como um perigo que aumenta de forma alarmante. Abramovay e Rua (2002) destacam que a definição de violência pode mudar conforme a instituição de ensino, a posição de quem se expressa (seja professores, diretores ou alunos), a faixa etária e, possivelmente, o gênero da pessoa envolvida. Esses autores sustentam que o principal desafio reside na interpretação e na avaliação da violência, especialmente no contexto escolar, uma vez que não há um entendimento unificado acerca do que se considera violência.

Segundo Abramovay (2015), ao se expor um conceito sobre violência, é necessário ter uma abordagem cautelosa, pois ela é, sem dúvida, algo que se altera e evolui. As suas representações, as diferentes facetas e os seus significados são moldados conforme as mudanças nas sociedades. A violência nas escolas pode ser entendida como qualquer forma de agressão, comportamentos hostis, prejuízos ao patrimônio, ações ilegais, exclusão e discriminação, entre outros, que ocorrem dentro da comunidade educacional, englobando alunos, docentes, funcionários e familiares, durante o período escolar.

Assim, é fundamental abordar o fato de que a violência está intrinsecamente ligada ao poder, uma vez que frequentemente os que ocupam posições de autoridade (como professores, diretores e equipe pedagógica) também podem utilizar a violência em suas ações. Esses comportamentos violentos podem incluir assassinatos, suicídios, furtos, assaltos, lesões, espancamentos, agressões sexuais, posse de armas, consumo de substâncias ilícitas, desrespeito à autoridade, intimidação, *bullying*, entre outros, ocorrendo tanto em ambientes escolares quanto fora deles (Abramovay; Rua, 2002).

Nesse contexto, a violência deve ser compreendida como a falta e o desprezo pelos direitos alheios. Na pesquisa conduzida pela autora em uma escola, o objetivo foi entender a percepção de violência entre os professores e alunos da instituição. Para os alunos, a violência consiste em atos de agressão física, evidenciados por situações como o estupro, conflitos familiares e a ausência de respeito mútuo (Castro et al., 2011). Por outro lado, para os professores, a violência é entendida como a violação de normas legais e a carência de condições de vida da população, vinculando-a à pobreza, à exclusão social e à falta de respeito ao indivíduo. É fundamental pensarmos sobre a distinção entre agressão, criminalidade e violência (Abramovay; Rua, 2002).

A agressividade é uma forma intensa de comportamento adaptativo. Assim, uma pessoa que sofre com violência frequente enfrenta desafios para se conectar com os outros e para definir limites, já que esses aspectos podem não ter sido desenvolvidos no ambiente familiar. A pessoa que demonstra agressividade age de maneira hostil como forma de autoproteção, sem ser considerada violenta. Seus comportamentos refletem valores de educação que se opõem às regras de convivência e respeito ao próximo. A construção da paz tem se manifestado em várias esferas, evidenciando que a agressividade faz parte da essência humana, assim como a capacidade de amar. Por isso, é fundamental direcionar essa agressividade para propósitos construtivos. Em outras palavras, a indignação pode ser válida, desde que seja empregada de forma positiva (Abramovay; Rua, 2002).

O crime é uma classificação social, e por isso é determinado pela sociedade; trata-se de uma identificação que se faz em relação a alguém que praticou algo que desaprovamos. Não condenamos a ação por ser ilícita. É ilícita porque a condenamos. A violência pode surgir como uma resposta a uma sensação de perigo ou à incapacidade de lidar com as diversas pressões internas e externas enfrentadas (Dias; Zenaide, 2003).

A agressão praticada por crianças e adolescentes é, em essência, resultado das influências que recebem do ambiente ao seu redor. Na escola, a criança manifesta as insatisfações que enfrenta em sua rotina cotidiana. É nesse cenário que ressaltamos as diversas formas de agressão que ocorrem no ambiente escolar. Agressões ao patrimônio escolar - referem-se à violência direcionada ao espaço físico da escola. Os pré-adolescentes e adolescentes, que passam cerca de oito a nove horas diárias nesse ambiente, tornam-se responsáveis por essas ações que se voltam contra a própria estrutura da instituição (Colombier et al., 1989).

Agressões no ambiente familiar referem-se aos atos violentos realizados por membros da família ou indivíduos que mantêm um relacionamento próximo e cotidiano com o jovem.

A violência simbólica é aquela que a instituição educacional impõe ao estudante, ao incapacitar sua habilidade de refletir e restringi-lo a uma mera reprodução de conteúdo (Castro et al., 2011).

A violência simbólica é frequentemente difícil de identificar, pois se manifesta através da sociedade ao falhar em integrar os jovens ao mercado de trabalho, ao não oferecer chances para o desenvolvimento de sua criatividade e atividades de lazer. Isso ocorre, ainda, quando as instituições de ensino apresentam conteúdo sem relevância ou significado para a vida dos estudantes, ou quando os educadores se omitem em oferecer orientações adequadas, deixando os alunos sem apoio e desvalorizando-os por meio de palavras e atitudes depreciativas. Além disso, a violência simbólica também pode ser direcionada aos professores, que enfrentam a indiferença e o desinteresse dos alunos em seu ambiente de trabalho (Castro et al., 2011).

Violência física é agredir, cometer estupro, furtar, assaltar, trocar tiros, agredir severamente, provocar brigas, ver alguém machucado, estar em conflito com outra pessoa, portar armas e, igualmente, estar envolvido com as ações das gangues, de acordo com Abramovay (2015).

Dessa forma, é frequente encontrarmos uma variedade de expressões de violência no ambiente escolar, como o consumo de substâncias ilícitas e o *bullying*, que geram sérios problemas em diferentes contextos, especialmente nas instituições de ensino. De acordo com Lopes (2011), a questão do *bullying* e outras expressões de violência no ambiente escolar está intimamente associada à desorganização familiar ou a uma educação excessivamente permissiva.

A análise do autor pode ser vista como "conservadora" ou "sem uma crítica adequada", uma vez que não considera que a violência está relacionada a fatores que vão além da simples educação dos pais, ou à obediência e desobediência das crianças. A realidade é que, se a sociedade consente com a violência em atrações televisivas ou em discursos políticos, há uma chance de que isso faça com que as pessoas considerem comportamentos violentos como algo comum. Lopes (2011) aborda a questão da violência nas instituições de ensino apenas como um problema associado à delinquência juvenil, o que é uma visão simplista. Na realidade, a violência se apresenta de diversas maneiras e é uma experiência comum em várias partes do mundo, manifestando-se através de preconceitos, agressões físicas e verbais, *bullying*, homofobia e atos de violência contra mulheres, crianças, adolescentes, idosos, entre outros.

Conforme o Atlas da Violência (2020), a violência está ligada de maneira direta à transformação no paradigma de segurança pública, ao planejamento, à busca por resultados, à capacitação das forças policiais e às iniciativas de prevenção no âmbito social. A violência se

manifesta quando um indivíduo ou um conjunto de indivíduos emprega deliberadamente a força física para atacar, intimidar ou retirar a liberdade de outras pessoas, resultando em prejuízos emocionais, psicológicos, ferimentos físicos ou até mesmo em fatalidades.

Ao abordar o tema da violência, a literatura tenta descrevê-la de forma mais ampla, destacando não apenas os atos que geram ferimentos físicos a pessoas ou grupos, mas também incluindo crimes como furtos, assaltos, suicídios, agressões físicas, assassinatos e até mesmo abusos sexuais. Portanto, os efeitos dessas atitudes agressivas podem ser devastadores, tanto para o desenvolvimento social e emocional da criança quanto para seu desempenho acadêmico. Dessa forma, é importante incentivar a contemplação por meio de materiais sobre direitos humanos e desenvolver iniciativas educativas que promovam valores éticos, além de ações de conscientização, entre outros, é essencial.

2.3 CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

A educação desempenha uma função fundamental para que jovens e crianças consigam amadurecer e se desenvolver plenamente. Na escola, é onde muitas das violências vividas no seio familiar e na comunidade se tornam visíveis. Muitas vezes, é a professora ou o professor que ouve os alunos relatarem, pela primeira vez, suas experiências de dor. A escola serve como um ambiente que fortalece tanto meninas quanto meninos, capacitando-os a identificar situações de violência e a procurar suporte, assistência e segurança (Abramovay, 2015).

Os conflitos não podem deixar de existir, pois são intrínsecos ao ser humano, constituindo parte integrante do seu crescimento moral e emocional. Da mesma forma, eles existem em todas as escolas. A escola está inserida em um espaço no qual o conflito se manifesta diariamente e assume relevância, sendo resultado das múltiplas relações interpessoais que ocorrem no contexto escolar. Assim, o conflito faz parte da vida escolar, o que implica que os professores devem ter competências para gerir o conflito de forma construtiva (Hakvoort, et al., 2020).

Reconhecendo a diversidade dos conflitos escolares, este capítulo teve como objetivo apresentar suas causas, destacando as principais na sala de aula, na relação professor-aluno. É importante enfrentá-los e resolvê-los com habilidades para administrá-los de forma adequada e construtiva, estabelecendo relações cooperativas e produzindo soluções integradoras. A harmonia e a apreciação devem coexistir em um ambiente de sala de aula e o conflito não deve interferir, negativamente, no processo de ensino e aprendizagem (Hojbotãa, et al., 2014).

A escola, como microcosmos da sociedade, reúne diferentes visões de mundo, diferentes formas de ser, pensar e viver, tornando-se assim um espaço de representação das diferenças sociais e sendo um local onde ocorrem diariamente diferentes conflitos. Lidar com este tipo de situação requer aprendizagem e por isso os professores necessitam de formação em gestão de conflitos para que possam gerir corretamente os conflitos em sala de aula e educar também os seus alunos para a gestão de conflitos (Hojbotãa, et al., 2014).

Reconhecendo que a escola é uma organização que reúne a diversidade social e adotando como pressuposto que os conflitos interpessoais são inerentes às relações humanas, definimos os conflitos escolares como tema deste capítulo. Nesse sentido, este capítulo aborda os conflitos escolares com foco nos conflitos de sala de aula na relação professor-aluno. Na primeira parte é feita uma breve referência ao conflito. Isto é seguido por uma revisão da bibliografia sobre as causas dos conflitos escola/sala de aula (Hakvoort, et al., 2020).

Pelas suas características intrínsecas, a escola é um meio favorável para o desenvolvimento de situações de conflito. Assim, o conflito no sistema educativo pode ser visto a partir da dialética entre a macroestrutura do sistema educativo, as políticas gerais orientadas para ele e os processos de gestão que prevalecem em cada escola (Lane-Garon; Yergat; Kralowec, 2012).

O conflito apresenta possibilidades formativas, uma vez que a percepção das diferenças existentes entre pessoas/ou grupos e suas necessidades, valores, ideias e diferentes modos de viver são essenciais para uma sociedade democrática. Neste sentido, é importante realçar as características positivas do conflito e reduzir as negativas. Assim, a dificuldade na resolução de conflitos deve-se em grande parte às dificuldades existentes entre os envolvidos no conflito para conseguirem comunicar de forma eficaz (Hojbotãa et al., 2014). Portanto, o potencial construtivo e educativo dos conflitos depende, em grande parte, das competências dos envolvidos. Assim, saber comunicar e respeitar os direitos dos outros e as diferenças existentes são essenciais para que os conflitos revertam em benefícios sociais e de desenvolvimento humano (Abramovay; Rua, 2002).

A preocupação em melhorar a convivência nas escolas, centrada na variável conflito, é abordada em diferentes estudos, cujos objetivos balizam tanto a compreensão do conflito escolar, como a prevenção da sua ocorrência. Sendo impossível eliminar os conflitos escolares, é essencial e urgente reduzir a sua intensidade, duração e gravidade, para que o processo de ensino e aprendizagem não seja prejudicado (Hakvoort et al., 2020).

O conflito é definido e classificado sob diferentes perspectivas, e sua definição pode diferir, em contexto, processo, intervenção e áreas de estudo. O conflito é um fenómeno de

incompatibilidade entre indivíduos ou grupos com fins e/ou valores inconciliáveis entre eles, considerando-o um processo social. Ainda para Hakvoort, quatro elementos estão presentes e devem ser abordados em todos os conflitos: as causas que os originam; os protagonistas do conflito; o processo e a forma como os protagonistas enfrentam o conflito; e o contexto em que ocorre (Lane-Garon; Yergat; Kralowec, 2012).

Por sua vez, Chrispino (2007) entende conflito como qualquer opinião divergente ou forma diferente de ver ou interpretar um acontecimento, ou seja, o conflito tem origem na diferença de interesses, desejos, aspirações ou posições entre os indivíduos. Ele acrescenta que os conflitos podem surgir de dificuldades de comunicação e assertividade.

Desta forma, pode-se dizer que, existe um conflito quando duas ou mais pessoas interagem entre si e percebem diferenças incompatíveis, ou ameaças aos seus recursos, necessidades ou valores e quando respondem de acordo com o que foi percebido, surgem então as condições ideais para conflitos, são criados. A intensidade, duração ou gravidade do conflito pode, então, aumentar ou diminuir dependendo das estratégias utilizadas para resolvê-lo. Independentemente das diferentes definições de conflito, não há conflito se os indivíduos envolvidos não tiverem consciência da sua existência (Hojbotã et al., 2014). Esta conclusão é consensual à maioria das propostas de definição e às tentativas de conceituação do conflito encontradas na literatura especializada.

Além de diferentes definições de conflito, também existem diferentes propostas para classificá-lo. No que diz respeito às diferentes classificações de conflitos, a ênfase está nas propostas teóricas, em que os conflitos podem ser classificados em cinco tipos diferentes: estruturais, de valor, de relacionamento, de interesse e de dados. Nos conflitos estruturais, as causas estão associadas a situações desiguais de controle, posse ou distribuição de recursos, poder desigual e fatores de autoridade, geográficos, físicos ou ambientais que impedem a cooperação e pressões de tempo. Nos conflitos de valores, destacam-se situações de ideias ou comportamentos opostos, diferentes modos de vida, ideologia ou religião (Hojbotã et al., 2014).

Os conflitos de relacionamento são causados por emoções fortes, percepções equivocadas ou estereótipos, comunicação inadequada ou deficiente e comportamentos negativos e/ou repetitivos. As causas dos conflitos de interesse são a competição, percebida ou real, por interesses fundamentais (conteúdo), interesses processuais e interesses psicológicos. Por fim, sobre conflitos de dados, destaca-se a falta de informação ou informações erradas, diferentes pontos de vista sobre o que é importante, diferentes interpretações de dados e diferentes procedimentos de avaliação (Abramovay; Rua, 2002).

Por sua vez, Torrego (2003) apresenta uma tipologia que parece refletir o tipo de conflitos escolares: conflitos de relacionamento-comunicação; conflitos de interesses/necessidades; e conflitos de preferências, valores e crenças. Quanto aos conflitos relacionais-comunicacionais, não se pode afirmar que exista uma causa concreta que justifique o seu aparecimento, no entanto, surge como resultado da própria deterioração da relação. Assim, fazem parte deste tipo de conflito agressões, brigas, ofensas, difamações, boatos, humilhações, mal-entendidos, mas também conflitos de percepção, pois, apesar de a realidade do conflito ser uma só, este facto não invalida que os envolvidos tenham a sua opinião disso.

Os conflitos de interesses ou necessidades ocorrem geralmente quando uma das partes considera que só conseguirá satisfazer as suas necessidades/interesses se a outra ceder aos seus. Este tipo de conflito pode incluir aqueles que decorrem de divergências sobre a forma de realizar trabalhos ou tarefas e aqueles que resultam da necessidade sentida por uma das partes de possuir ou ser coagida a ceder: objetos, tempo, espaço ou qualquer tipo de apelo. Finalmente, conflitos de preferências, valores e crenças resultam quando estes sistemas são discordantes ou vistos como tal pelos envolvidos no conflito. Porém, esse tipo de conflito pode ser resolvido caso as partes identifiquem valores superiores comuns a ambas (Hojbotã et al., 2014).

É importante dizer que o paradigma construtivo do conflito indica que o conflito tem aspectos positivos e negativos, vantagens e desvantagens. Este novo modelo se opõe ao modelo clássico e indica que níveis moderados de conflito são percebidos como positivos (Hakvoort, et al., 2020). Os efeitos do conflito são positivos, quando bem geridos, para estabelecer relações mais cooperativas e procurar chegar a uma solução integrada, em benefício dos envolvidos no conflito. Em qualquer organização, a existência de baixos níveis de conflito deixa a organização vulnerável à estagnação, à tomada de decisões empobrecidas, até mesmo à falta de eficácia; por outro lado, ter muitos conflitos leva a organização diretamente ao caos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os conflitos são inerentes às relações humanas, uma vez que o ser humano é caracterizado pela diversidade. A escola, ao reunir pessoas de diferentes grupos sociais, com diferentes valores e visões de mundo, torna-se um locus de conflitos (Hojbotã et al., 2014).

Os conflitos na escola podem ser classificados de acordo com suas causas e os envolvidos. Para Martinez (2005), os conflitos entre professores são causados principalmente pela falta de comunicação, interesses pessoais, conflitos anteriores, questões de poder ou

diferenças políticas e ideológicas. Este autor indica que os conflitos entre alunos e professores, pois acontecem pela falta de compreensão da explicação do professor, pelas notas arbitrárias e divergência nos critérios de avaliação, pela falta de material didático, pela discriminação, pelo desinteresse pelo material de estudo e porque os alunos não são ouvidos. Por sua vez, os conflitos entre estudantes podem surgir devido a mal-entendidos, brigas, rivalidade entre grupos, discriminação, *bullying*, uso de espaços e bens, namoro, assédio sexual, perda ou dano de bens escolares, eleições diversas, viagens e festas.

Os conflitos entre pais, professores e administradores podem surgir devido a agressões ocorridas entre alunos e entre professores, devido à perda de material de trabalho, problemas na cantina escolar ou similar, falta de professores, falta de assistência pedagógica por parte dos professores, avaliação, critérios de aprovação e reprovação, descumprimento de exigências burocráticas e administrativas de gestão. A disponibilidade de informações, o desenvolvimento de competências e a chance de investir em um projeto de vida elevam a autoconfiança e são elementos cruciais para quebrar o ciclo da violência (Hakvoort et al. 2020).

Conforme Gonçalves e Sposito (2002), a proposta do projeto visava envolver as instituições de ensino, com o objetivo de permitir que a comunidade utilizasse o espaço público de forma construtiva e benéfica. Os autores ressaltam também que a iniciativa buscava contribuir para a ativação das Associações de Pais e Mestres, Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis, permitindo que esses grupos participassem da gestão dos recursos humanos, matérias e financeiros da escola, com a autoridade que lhes é atribuída. Conforme apontado pelos autores, a proposta inicial não foi colocada em prática em sua totalidade, uma vez que as iniciativas voltadas para a promoção da participação comunitária resumiram-se, em muitas instituições da rede, a apenas seguir um protocolo das diretrizes do projeto. Dessa forma, mais se assemelhou a um processo burocrático do que à criação de um ambiente efetivo e bem estruturado que permitisse a participação das famílias dos estudantes.

Após a conclusão desse projeto, percebe-se um espaço temporal, uma vez que somente em 2004 a SEESP implementa o Programa Escola da Família, visando estabelecer, no contexto das instituições de ensino, uma cultura de paz, aprendizado e lazer. De acordo com Chakur e Oliveira (2005, p. 8), “a finalidade principal do programa não é abordar diretamente a violência nas escolas, mas entende sua intervenção como um resultado indireto e uma forma de prevenção”. Assim, através da prática esportiva e de diversas atividades culturais, procura-se engajar os integrantes da comunidade no ambiente escolar. Contudo, conforme apontam os autores, uma das questões fundamentais do Programa parece estar relacionada à dimensão

socializadora das atividades, e não à sua vertente educacional, como foi sugerido inicialmente no documento oficial.

Hirakawa e Barros (2007) destacam dificuldades ao sugerirem que, embora o Programa tenha como meta integrar as famílias ao ambiente escolar, essa ideia ainda não se concretizou, uma vez que as atividades realizadas nos finais de semana são realmente participadas apenas pelos alunos, acompanhados de primos, irmãos e amigos próximos. Segundo as autoras, o Programa Escola da Família estimula as instituições de ensino a aceitarem o papel de cuidar de crianças e adolescentes, implicando uma possível falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos, o que gera conflitos na definição dos papéis educacionais e familiares.

Gall e Guedes (2009, p. 67) destacam, ao examinarem os impactos do projeto na mediação de conflitos, que a habilidade de colaborar com outros envolvidos é essencial para que o facilitador possa direcionar questionamentos a outros especialistas, compartilhar responsabilidades e incentivar a participação ativa de pais e mães em atividades junto às demais famílias dos alunos.

Por outro lado, o relatório formal indica que houve oposições dentro das instituições de ensino, envolvendo diretores, coordenadores, docentes e demais colaboradores, os quais destacavam que a desordem não poderia ser controlada, já que apenas conversar não solucionaria os problemas conflitantes, além de resultar na diminuição de sua autoridade (São Paulo, 2007a).

É importante destacar que não é fácil desvincular-se de práticas disciplinares que estão profundamente arraigadas nas culturas escolares – e frequentemente, também respaldadas pelas famílias. Essa situação pode reforçar maneiras de punir crianças e adolescentes, uma vez que muitos dos indivíduos envolvidos podem pensar que esse estilo de disciplina continua sendo o mais apropriado para promover a aprendizagem e garantir um ambiente ordenado.

2.4 GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA COMO FACILITADORA DA CULTURA DA PAZ

Freire (2022) destaca que um dos fundamentos da democracia participativa é a necessidade de se estabelecer estruturas que promovam a democratização, ao invés de estruturas que impeçam a participação ativa da sociedade civil na administração do Estado. Freire acredita que a verdadeira aprendizagem da democracia ocorre através da vivência prática da participação. Ele afirma que ninguém pode experimentar plenamente a democracia

ou contribuir para seu desenvolvimento se, inicialmente, lhe for negado o direito de expressar suas opiniões, de se fazer ouvir e de desenvolver um discurso crítico; além disso, isso se agrava se a pessoa não se envolve, de alguma maneira, na luta pela defesa desse direito, que, na essência, é também o direito de agir.

O termo 'gestão' é muito abrangente, e é certamente mais amplo do que organização e administração. Gestão significa o ato de reunir pessoas para atingir os objetivos desejados. A gestão compreende planejar, organizar, obter recursos, liderar ou dirigir e controlar uma organização (um grupo de uma ou mais pessoas ou entidades) ou esforço com o propósito de atingir um objetivo. A utilização de meios e recursos para a realização dos objetivos específicos é conhecida como gestão (Moura; Bispo, 2019).

A gestão educacional é a administração que supervisiona um sistema educacional. Esta administração é responsável por projetar, planejar e implementar estruturas de aprendizagem. A gestão educacional, às vezes também conhecida como administração educacional, é comumente associada a escolas primárias e secundárias, bem como a institutos de ensino superior, como faculdades e universidades. A gestão educacional faz parte de uma trilogia de conceitos sobrepostos, com a administração educacional e a liderança educacional. Esses três conceitos estão relacionados, mas ainda assim possuem diferenças de definição dependendo do lugar em que os termos são aplicados (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018).

Gerenciar uma organização ou negócio é um trabalho complexo e desafiador. Para que as empresas tenham sucesso, muitas vezes é essencial que os gestores implementem estratégias específicas que ajudem a garantir uma administração eficaz e a adequar-se às operações ou estratégias da empresa. Compreender como implementar estratégias para manter um negócio pode ajudar a garantir que a empresa opere sem problemas. Neste item, discute-se a gestão administrativa, suas teorias, e competências relevantes para administradores, e ainda se destacam estratégias de implementação e apresentação dos benefícios de adotá-las (Silva et al., 2015; Souza; Castro, 2012).

A gestão administrativa eficaz inclui a adoção de estratégias para promover os funcionários a cargos de liderança. Promover funcionários para posições de liderança exige desenvolver as habilidades dos funcionários e prepará-los para prosperar em tais posições. O desenvolvimento da liderança também é semelhante ao planejamento de sucessão, pois ambas as estratégias ajudam a garantir que a empresa possa continuar a funcionar mesmo quando tiver de substituir funcionários essenciais (Silva et al., 2015).

Monitorar o desempenho dos funcionários é essencial para qualquer organização. Estratégias administrativas bem-sucedidas incluem medidas para que gerentes e supervisores

forneçam orientação e *feedback* aos membros da equipe. Essas medidas ajudam a garantir que os funcionários compreendam as suas responsabilidades e valor para a organização. Também os ajudam a se concentrar em trabalhar em direção a um objetivo comum (Souza; Castro, 2012).

Toda empresa passa por contratempos e desafios e, normalmente, a implementação de estratégias de gestão de problemas pode ajudar a empresa a superá-los. Essas estratégias ajudam a identificar os problemas, investigar suas causas e propor soluções para mitigar seus efeitos e evitar que ocorram no futuro. Os administradores são responsáveis por fornecer informações precisas aos funcionários e partes interessadas. É útil garantir que todos os relatórios sejam precisos e que os funcionários e as partes interessadas possam acessar informações relevantes sobre a empresa e suas operações. Além disso, a transparência mostra aos clientes e funcionários que você os respeita. Estratégias de gestão eficazes utilizam dados relevantes associados aos processos de negócios como base para a tomada de decisões. Isso pode melhorar a resolução de problemas e ajudá-lo a escolher a solução mais adequada para cada situação (Souza; Castro, 2012).

A complexidade da gestão educacional como conceito é evidenciada pela inclusão de noções relacionadas, mas subsidiárias, embora importantes, como ética, cultura e diversidade em diferentes sistemas educacionais. O objetivo geral da gestão educacional é criar e manter de forma eficaz e eficiente ambientes dentro das instituições educacionais que promovam, apoiem e sustentem o ensino e a aprendizagem eficazes, mas a forma como esses objetivos principais são definidos e os meios pelos quais eles são alcançados podem diferir significativamente dependendo de sistema ou nível educacional e entre culturas educacionais. Ao esforçar-se para atingir estes objetivos, os gestores educacionais, através da aplicação prática cuidadosa dos princípios de gestão, mobilizam e organizam os recursos disponíveis de uma sociedade para atingir os objetivos educacionais que foram estabelecidos pelos líderes políticos dessa sociedade (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018).

Como tal, os vários objetivos educativos definidos pelas diferentes sociedades, aos quais os gestores educativos a todos os níveis do sistema educativo devem responder, são, por definição, mutáveis, como as mudanças nas condições socioeconômicas dentro de uma sociedade e a inquietação ocasionada pelo rápido desenvolvimento das tecnologias digitais utilizadas como gestão (Moura; Bispo, 2019).

A gestão educacional, embora oriente a mudança planeada, deve responder às mudanças disruptivas e não planeadas criadas por mudanças rápidas nas estruturas sociais e nas culturas, bem como pelos avanços nas tecnologias digitais. É aqui que assume particular

importância o elemento de liderança educativa que dirige e orienta todo o processo de gestão e administração educativa. A liderança inclui a ética profissional, tanto do gestor como do professor, e é expressa numa variedade de teorias de liderança ética na educação que respondem a imperativos culturais em diferentes sociedades (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018).

A gestão educacional deve responder às mudanças globais e locais devido aos desenvolvimentos tecnológicos que impactam diretamente o ensino e a aprendizagem através de mudanças no currículo em termos de práticas pedagógicas e de avaliação. É na forma como a gestão educacional, como disciplina, evolui para atender efetivamente às necessidades dos sistemas educacionais dependentes dos desafios derivados das mudanças tecnológicas, sociais, culturais e econômicas que varreram o mundo nas primeiras décadas do século XXI que se determinará a eficácia e eficiência das práticas de gestão no futuro. A gestão eficaz e inovadora da mudança é o principal desafio que a gestão educacional enfrenta a nível local, regional e global nas próximas décadas (Moura; Bispo, 2019).

Apesar da conquista da gestão democrática constar na forma de lei, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, e acompanhar a tendência da hegemonia mundial com destaque para três aspectos: descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas (Brasil, 1996), muitos impasses na prática dificultam a sua aplicação.

Assim, de acordo com Lima (2021, p. 4):

No Brasil, o paradigma gerencial pós-burocrático materializou-se fortemente após a implementação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado por Bresser Pereira, Ministro da Reforma do Estado, entre 1995-1999. A partir desse período, houve uma evolução progressiva de formas mistas ou híbridas de seleção e nomeação de diretores nas redes públicas de ensino do país “com o propósito de tornar participativa mecanismos compatíveis, enraizados na gestão democrática, com as competências técnicas necessárias ao desempenho da função do diretor”. Porém, devido à autonomia, à multiplicidade, bem como à composição diversificada de forças políticas e aos diferentes interesses dos poderes Executivo e Legislativo das Unidades Federativas, a avaliação da capacidade técnica dos diretores escolares baseia-se em determinados instrumentos, tais como: qualificações, currículo, exame, apresentação de plano/projeto de gestão antes ou depois de sua eleição, juntamente com a participação da comunidade escolar como parte integrante desse processo.

Portanto, a gestão educacional é a administração do sistema educacional com o auxílio de profissionais e recursos materiais. Seu objetivo é supervisionar, planejar, traçar estratégias e implementar estruturas para a implementação de um sistema educacional. Cabe ressaltar que a gestão educacional não se limita às escolas; em vez disso, abrange todos os tipos de instituições, incluindo institutos de ensino superior, escolas públicas e escolas privadas.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Neste trabalho é utilizada a pesquisa exploratória-descritiva com abordagem de pesquisa quanti-qualitativa, abrangendo o período de 2018 a 2023, desde a implementação do Programa Pilares.

Para o aprofundamento na presente temática, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica de levantamento do Estado da Arte da Justiça Restaurativa e da ferramenta Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz, nas obras de Zehr (2008, 2015), em Pranis (2011), Boyes-Watson; Pranis (2011), bem como outras obras de autores e artigos científicos, incluídos de acordo com sua relevância para a compreensão da Justiça Restaurativa e suas metodologias.

Ressalte-se que a Justiça Restaurativa surge no contexto do Judiciário brasileiro com uma série de princípios, métodos, abordagens técnicas e também com atividades específicas, objetivando a busca da conscientização acerca dos motivos e das causas dos conflitos e das violências, considerando as influências dos aspectos relacionais, institucionais e sociais que geram esses conflitos e essas violências, de forma a estruturar abordagem dos conflitos que geram danos e violências de forma estruturada (Brasil, 2016).

No campo da Educação, as obras de Freire (2022, 2008) abordam a pedagogia da experiência. Acrescente-se Brandão (1981; 2008), cujas obras apresentam, ainda, o conceito de Pedagogia da solidariedade, que se coaduna com os princípios e os valores da Justiça Restaurativa e com a origem antropológica dos Círculos de Construção de Paz, que remontam à cultura dos povos indígenas.

Inclui-se, também, a abordagem que trata das medidas de diagnóstico, monitoramento e avaliação (Kaplan; Norton, 1997), visto que a discussão, no campo da Gestão Estratégica, abarca a política pública em sua eficiência e sua efetividade, que, caracterizada pela Administração Pública, de perfil gerencial, busca estabelecer, como objetivo, o atendimento das necessidades do seu público, com foco nos resultados e na garantia de uma implementação com qualidade.

Vale destacar Bucci (2019), que enfatiza a relevância da investigação científica dos fenômenos sociais e o estudo da ação governamental, que busca contemplar as demandas públicas pelas ações e pelos programas.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO

A população envolvida no Programa Pilares inclui gestores escolares, facilitadores de Círculos Restaurativos e de Construção de Paz, alunos e professores das Escolas Municipais de Goiânia, totalizando aproximadamente duas mil pessoas. A amostra para este estudo foi por conveniência, tendo sido composta por 322 pessoas dentre gestores escolares, facilitadores de círculos restaurativos e professores.

Os dados foram coletados com aplicação de questionário estruturado (Apêndice B) buscando-se apreender qual a percepção dos participantes em relação à Justiça Restaurativa e seus resultados na prevenção de conflitos e violências no ambiente escolar.

A coleta de dados foi realizada mediante obtenção de consentimento informado dos participantes (Apêndice A), entre os meses de fevereiro e maio de 2025, atendendo a todos os preceitos da ética em pesquisa com seres humanos. Foram utilizados indicadores próprios para avaliar os índices de violência e os impactos da política no ambiente escolar.

O questionário foi elaborado com 24 questões fechadas, com a finalidade de responder ao problema: Qual a percepção dos profissionais do Programa Pilares em relação aos resultados alcançados pelo programa na prevenção e resolução de conflitos e violências no contexto escolar?

O Quadro 1 ilustra a forma como foi desenvolvido o questionário aplicado. Foram criadas 24 questões fechadas com utilização de uma Escala tipo Likert⁵ de 5 pontos: discordo totalmente, discordo parcialmente, nem discordo e nem concordo. Concordo parcialmente e concordo totalmente. O Quadro 1 mostra a relação entre as questões, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico.

⁵ A escala de Likert de cinco pontos é um método de pesquisa utilizado para medir as opiniões, preferências e percepções dos participantes. Essa ferramenta é eficaz para captar as percepções dos indivíduos. Os diferentes níveis da escala podem ser compreendidos da seguinte maneira: 1 – Discordo totalmente. Essa resposta demonstra uma forte oposição à afirmação. O respondente acredita que a afirmação definitivamente não é correta ou precisa. 2 – Discordo Esta resposta demonstra uma discordância ampla em relação à afirmação. Eles não consideram que a declaração seja correta ou exata. 3 - Neutro/Nem concordo nem discordo. Esta opção indica que a pessoa entrevistada se posiciona de forma neutra em relação à declaração, sem manifestar apoio ou desaprovação. Além disso, pode indicar que não possui certeza ou não possui dados suficientes para formar uma opinião sobre o tema. 4 – **Concordo** Esta resposta expressa uma aceitação ampla da declaração. O entrevistado acredita que a afirmação é verdadeira ou correta. 5 – **Concordo**.

Quadro 1 – Matriz de amarração do questionário.

QUESTÃO	OBJETIVO GERAL OU ESPECÍFICOS	REFERENCIAL TEÓRICO
Parte II: Conhecimento e Participação no Programa Pilares 6. Como facilitador já participou de alguma formação sobre Justiça Restaurativa? 7. Você teve acesso a informações sobre o Programa Pilares antes de sua implementação na escola? 8. Qual o seu nível de envolvimento com o Programa Pilares na escola? 9. Você participou de atividades relacionadas ao Programa Pilares?	- Avaliar a percepção dos profissionais com relação aos resultados do Programa Pilares, implementado como ferramenta na prevenção e na transformação dos conflitos e das violências no contexto de escolas municipais de Goiânia.	Howard Zehr (2008); Kay Pranis (2011); Brasil. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº. 225 Brasília, 2016
Parte III: Percepções sobre a Implementação do Programa 10. Houve clareza das orientações fornecidas sobre o Programa Pilares. 11. O Programa Pilares foi bem recebido pelos profissionais da escola. 12. O programa contou com apoio suficiente da administração escolar. 13. Os recursos disponibilizados para a implementação do Programa Pilares foram adequados.	- Descrever a criação e implementação do Programa Pilares na gestão escolar municipal de Goiânia;	Howard Zehr (2008); Kay Pranis (2011); Brasil. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº. 225 Brasília, 2016
Parte IV: Impactos na Prevenção e Transformação de Conflitos 14. O Programa Pilares tem contribuído para a redução dos conflitos escolares. 15. Houve impactos do Programa Pilares na melhoria do clima escolar. 16. Os alunos envolvidos em práticas restaurativas têm mostrado mudanças positivas em seu comportamento. 17. A frequência de situações de violência escolar diminuiu após a implementação do Programa Pilares.	- Analisar e verificar os resultados alcançados pela JR na resolução de conflitos entre alunos, professores e a comunidade;	Pranis (2011) Boyes-Watson; Pranis (2011). Howard Zehr (2008).

Parte V: Efetividade das Práticas Restaurativas 18. As práticas restaurativas adotadas pelo programa foram eficazes na resolução de conflitos. 19. Houve participação dos alunos nas práticas restaurativas. 20. Houve impactos positivos nas relações entre alunos e professores após a adoção do Programa Pilares.	- Analisar e verificar os resultados alcançados pela JR na resolução de conflitos entre alunos, professores e a comunidade;	Pranis (2011) Boyes-Watson; Pranis (2011). Howard Zehr (2008).
Parte VI: Desafios e Limitações 21. Existem vários desafios enfrentados na implementação do Programa Pilares. 22. O programa enfrentou resistência por parte dos alunos. Parte VII: Satisfação e Sugestões 23. O Programa Pilares atendeu às expectativas esperadas. 24. Existe sugestões para melhorar o Programa Pilares.	- Identificar os desafios e os obstáculos na adoção da Justiça Restaurativa nas gestões escolares da Rede Municipal de Goiânia	Pranis (2011) Boyes-Watson; Pranis (2011). Howard Zehr (2008).

Fonte: Organizado pela Autora (2024).

A pesquisa também contou com dados qualitativos, coletados junto a 8 profissionais-chave no mês de agosto de 2025. A presente pesquisa adotou abordagem qualitativa e exploratória, por considerar a riqueza das narrativas e percepções dos sujeitos envolvidos no processo de implementação do Programa Pilares: edificando a cultura de paz na escola. Buscou-se compreender os desafios enfrentados, os resultados percebidos e as sugestões de aprimoramento do programa, a partir da perspectiva dos/as professores/as que atuam diretamente na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Participaram do estudo oito professores/as vinculados ao Centro Municipal de Mediação Educacional, que possuem formação específica em práticas restaurativas ofertada pelo Programa Pilares, fruto da parceria entre a Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás (CCJG) e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). A escolha foi intencional (amostragem por critério), considerando a atuação direta desses profissionais na condução de Círculos de Construção de Paz nas escolas.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice C), com roteiro previamente elaborado, contemplando três eixos centrais: 1) Desafios enfrentados

na implementação do Programa Pilares; 2) Expectativas atendidas em relação aos objetivos e práticas propostas; e 3) Sugestões de melhoria para fortalecer a execução e sustentabilidade do programa.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, registradas por escrito e organizadas em categorias analíticas correspondentes aos eixos da pesquisa.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

O uso de questionário é um procedimento para coletar dados e respostas dos servidores mediante uma série de indagações organizadas. Essas questões foram meticulosamente formuladas para explorar aspectos concretos ligados às metas do Programa Pilares. Os dados foram examinados com o objetivo de fundamentar a criação de estratégias e planejamentos internos relacionados ao programa. As informações reunidas foram organizadas e sintetizadas em uma tabela do programa Excel, e então foram feitos cálculos de porcentagens para examinar as respostas a cada uma das perguntas, e foram apresentados em formato de gráficos e tabelas, com as devidas discussões com a literatura.

Já, os depoimentos foram examinados segundo a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011), que envolve três etapas principais: Pré-análise: leitura flutuante das entrevistas para identificação de ideias centrais; Exploração do material: categorização das falas de acordo com os eixos definidos (desafios, expectativas e sugestões), destacando convergências e divergências entre os participantes; Tratamento e interpretação: articulação dos achados com a literatura sobre práticas restaurativas, cultura de paz e políticas educacionais. Dessa forma, as falas dos professores foram agrupadas em unidades de sentido que permitiram construir uma análise crítica dos fatores que favorecem ou limitam a efetividade do Programa Pilares.

Foram preservados o anonimato e a confidencialidade dos/as entrevistados/as, identificados apenas como Entrevistas A a H, de modo a garantir a integridade dos sujeitos. A pesquisa seguiu as recomendações éticas de estudos qualitativos, assegurando o direito de recusa e a utilização das informações estritamente para fins acadêmicos.

A metodologia escolhida possibilitou uma compreensão aprofundada das percepções dos professores sobre a implementação do Programa Pilares. A utilização das entrevistas semiestruturadas e da análise de conteúdo favoreceu a identificação de desafios recorrentes, dos avanços já alcançados e das propostas de melhoria, garantindo validade interpretativa e consistência na análise dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CONHECENDO O PROGRAMA PILARES

A Justiça Restaurativa instituída como política pública no TJGO pelo Decreto nº 1.346/2017 (Brasil, 2017), desenvolve ações na comunidade, de forma preventiva, e que promovam uma cultura de paz, destacando-se em seu conjunto de princípios e valores o respeito, o diálogo e a convivência pacífica. Por sua vez, contempla área de interesse do TJGO de estudo e pesquisa do Judiciário brasileiro (Goiás, 2023).

Corroborando com o estudo “Raio – X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil (2002 – 2023)”, realizado pelo Instituto Sou da Paz, constatou-se a ocorrência de 137 vítimas, e 45 pessoas vieram a óbito em decorrência da violência no ambiente escolar, registrando uma elevação em 2019, com o dobro de casos registrados em 2018, o que revela uma ascendência na curva de violência nas escolas, recomendando-se a implementação de iniciativas direcionadas aos alunos, visando incentivar crianças e adolescentes a reconhecer e gerenciar suas emoções e frustrações, promover o respeito à diversidade e cultivar uma convivência harmoniosa. Estabelecer programas de mediação e justiça restaurativa nas instituições de ensino, proporcionando um ambiente propício para debater e resolver conflitos e processos de *bullying*⁶ e etc (Langeani, 2023).

Com efeito, no contexto das escolas municipais de Goiânia, tal proposta pode resultar em impactos na melhoria do clima escolar entre alunos, professores e comunidade e diminuição das ocorrências de conflitos e violências. Pesquisar esses impactos por intermédio do presente estudo pode garantir que tal política se desenvolva, de forma a alcançar resultados significativos e que incidam em benefícios para a comunidade escolar e para a sociedade em geral.

Assim, o Projeto Pilares foi idealizado pela Juíza Sirlei Martins da Costa, que há alguns anos, almejava desenvolver ações compartilhadas com a comunidade educacional, no sentido de contribuir para o aprimoramento de competências socioemocionais, através da

⁶ É um termo em inglês que se refere a um ato de agressão que pode ser físico, verbal ou psicológico, caracterizando-se por sua intenção e recorrência. Esse comportamento, na maior parte das situações, está associado ao ambiente escolar, caracterizado por agressões físicas, insultos verbais e ações depreciativas que visam menosprezar a reputação de alguém. Após esse ponto, as consequências do *bullying* podem resultar em uma significativa ocorrência de violência nas instituições de ensino, uma vez que esses locais são onde os jovens mais interagem, o que pode ocasionar dificuldades para a saúde mental, incluindo depressão, ansiedade, fobias e exclusão social (Unicef, 2023).

elaboração de estratégias que facilitassem a resolução de conflitos por meio do diálogo compassivo. Nessa perspectiva, este Projeto objetiva a disseminação da cultura de paz no ambiente escolar, a começar pela construção de valores humanos que ajudem a reduzir hostilidades, curar a dor e fortalecer relacionamentos, especialmente em crianças e adolescentes (TJGO, 2019).

E, em março de 2018, o TJGO por meio da Corregedoria-Geral da Justiça (CGJ) e da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, em profícua parceria firmaram o Termo de Cooperação e estrearam o Projeto Pilares na Rede de Educação Municipal de Goiânia.

A implementação do Projeto Pilares está baseada na missão principal para a qual foi concebido, que é promover a cultura de paz no ambiente escolar, com ênfase na prevenção e resolução de conflitos, por meio dos Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz. Uma cultura pacífica consiste em um conjunto de princípios, mentalidades, heranças, ações e modos de vida que valorizam a vida, buscam o fim da violência e incentivam a prática da não violência através da educação, do diálogo e da cooperação (TJGO, 2019).

A metodologia de Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz consiste em processos de diálogo, através de um facilitador, nos quais intenciona-se criar um espaço seguro que traga luz aos próprios sentimentos e julgamentos, a fim de discutir questões e solucionar conflitos, respeitando a Individualidade e o direito de expressar as emoções diante da situação experimentada, baseando-se na comunicação compassiva, através de métodos circulares, aparentemente básicos, mas de forma inovadora (TJGO, 2019).

O Programa Pilares está demonstrando ser uma ferramenta eficaz de intervenção, com impactos significativos na promoção de uma cultura de paz nas escolas. Ele atinge não só os alunos, mas também suas famílias, por meio da atuação de facilitadores capacitados, incluindo diretores, coordenadores e outros profissionais da educação. Após constatar os bons resultados obtidos nas escolas da Rede Municipal de Goiânia, a CGJ decidiu expandir o Projeto para outros municípios do Estado. Além disso, no final de 2019, foi estabelecida uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (TJGO, 2019).

Neste período de crescimento, impera o espírito de cooperação em prol de um objetivo comum, sempre com escopo na busca por justiça, na qual a luminosidade é intensa o bastante para dissipar a obscura sombra da cultura da agressão, perpetuada, desconsiderada, e até mesmo incentivada, por muitos e em diversas circunstâncias.

Em oposição a essas ações, acredita-se firmemente que, um reduzido número de indivíduos conscientes e comprometidos tem o poder de modificar uma realidade de

violência para um ambiente em que a paz é promovida como um valor essencial. Acredita-se que, unidos, pode-se impactar positivamente na criação de bases sólidas para a formação do ‘indivíduo’, principalmente, daqueles que estão em fase de crescimento.

Acerca do papel do facilitador, qualquer pessoa, com a qualificação adequada em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz pode ser facilitador, buscando desenvolver as habilidades necessárias e praticá-las. E as características importantes a serem desenvolvidas pelos facilitadores são: compromisso com o diálogo; desejo de escutar o outro; flexibilidade; disposição em aceitar a autonomia da vontade das partes (respeito as decisões). Portanto, um bom facilitador é uma pessoa que:

- Tem capacidade de escuta e tolerância e sabe sentir o que o outro está sentindo;
- Possui estabilidade emocional;
- Tem atitude de confiança, segurança e senso de justiça;
- Se interessa de verdade pelo outro e faz perguntas para conhece-lo melhor,
- E respeitoso e trata as partes com compreensão;
- Possui confidencialidade: o coordenador não pode revelar os fatos, situações e acordos feitos durante a mediação ou nos círculos;
- Gosta mais de observar as pessoas do que fazer julgamentos e críticas;
- Tem facilidade em se expressar e em se expor;
- Fica animado com novos desafios e aprendizados;
- Faz treinamento e adquire competência para exercer a tarefa quando estiver minimamente habilitado (TJGO, 2019, p. 72).

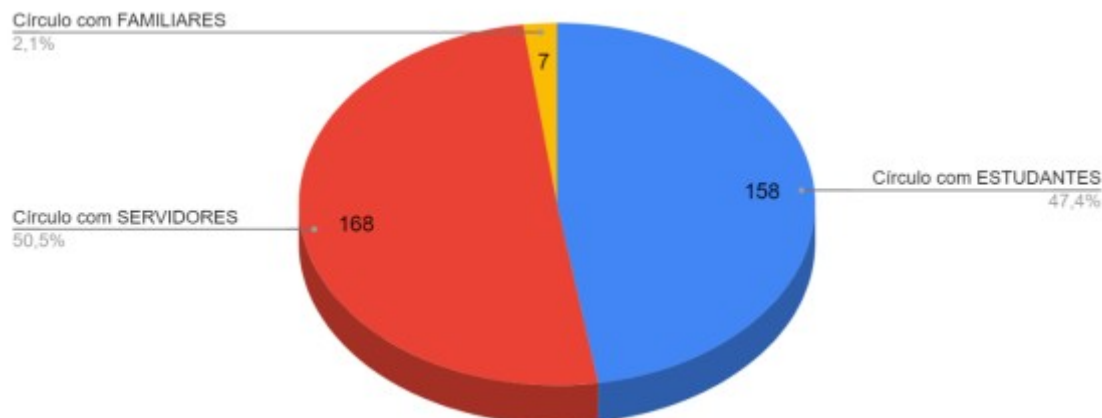
O facilitador, também, possui o papel de ajudar o grupo a criar e manter um espaço seguro e respeitoso, monitorando a qualidade deste espaço durante o desenvolvimento do Círculo, ou seja, chamando a atenção do grupo para os valores e diretrizes estabelecidos quando há problemas; convidando o grupo a refletir e se expressar sobre como melhorar a qualidade do espaço, quando isso ocorre no sentido de envolvê-los no compartilhamento da responsabilidade pela manutenção da qualidade do espaço; estimulando as reflexões do grupo por meio de perguntas norteadoras que incentivem a linguagem do "eu", ou seja, que encorajem os participantes a compartilharem suas próprias experiências vivenciadas⁷ (TJGO, 2019).

Recentemente, o TJGO encaminhou o relatório dos Círculos de Justiça Restaurativas e Construção de Paz realizados pelos 14 apoios de campo da Comissão de Mediação Educacional, referente aos meses de janeiro e dezembro de 2023. Foram feitos 333 Círculos em 47 Unidades Educacionais-UE da Rede Municipal de Educação e 8 departamentos da Secretaria Municipal de Educação, atendendo a um público de 4.212 participantes, conforme

⁷ Então sugerem aos facilitadores que devem: usar e incentivar a escuta ativa; promover a igualdade na comunicação entre os participantes, permitindo que todos expressem seus pensamentos e opiniões com respeito ao posicionamento dos outros participantes; zelar pelo bem-estar de cada membro do círculo.

ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Quantidade de Círculos realizados por público-alvo



Quantidade de participantes por categoria:

Quantidade de participantes ESTUDANTES DE 0 A 12 ANOS	1411
Quantidade de participantes ESTUDANTES DE 13 A 18 ANOS	980
Quantidade de participantes ESTUDANTES ADULTOS	80
Quantidade de participantes FAMILIARES	73
Quantidade de participantes SERVIDORES(AS)	1668
TOTAL	4212

De acordo com a Corregedoria-Geral da Justiça do TJGO, acerca da avaliação, a Secretaria Interprofissional Forense apresentou relatório das atividades desenvolvidas na 1ª etapa de intervenções do Projeto Pilares, em que a 1ª etapa do Projeto Pilares consistiu na realização de vivências, com o objetivo de proporcionar uma experiência introdutória dos Círculos de Construção de Paz, oportunizando a compreensão sobre a metodologia enquanto ferramenta de trabalho para promoção do diálogo, compartilhamento e resolução de conflitos, de modo a oportunizar a reflexão acerca dos julgamentos em relação ao outro, tendo como fundamento da Comunicação Não Violenta (CNV), ou seja, observar sem julgar, para o desenvolvimento de uma comunicação compassiva.

Deste modo, foram realizados 10 Círculos de Construção de Paz, 2 em cada Regional, com o tema “O despertar do Olhar”, alcançando o total de 98 pessoas, em situação de liderança e gestão, com participação de 15 facilitadoras do TJGO, entre servidoras e magistradas, para o seu desenvolvimento das ações. A Secretaria, como integrante da Coordenação do Projeto Pilares, avalia como produtiva a primeira etapa transcorrida. A maioria dos profissionais participantes mostraram-se receptivos e colaborativos nas atividades, tendo manifestado o desejo de se aperfeiçoarem na utilização da ferramenta.

O exercício de “falar” e “escutar”, bem como a relevância de conhecer todas as partes

envolvidas em uma situação de comunicação conflitiva ou não. A dinâmica dessa primeira etapa se deu de maneira particular em cada círculo: alguns participantes exercitaram com facilidade essa reflexão, enquanto outros encontraram dificuldades de falar dos próprios sentimentos e se reconhecerem como sujeitos ativos e responsáveis pela transformação de suas realidades.

Portanto, de acordo com a literatura (Passos; Ribeiro, 2016 Jayme; Araújo, 2018; Tonche, 2016; Langeani, 2023), é importante destacar que a educação deve ser focada na paz. Nesse sentido, a justiça restaurativa, baseada na cultura de paz, dentro do ambiente educacional, contribui para a efetivação dos Direitos Humanos essenciais das crianças e adolescentes, plenamente reconhecidos pela legislação brasileira. Vale destacar que as metodologias restaurativas são fundamentais na formação de indivíduos que se afastam da ideologia punitiva imposta pelo sistema penal, possibilitando que estejam aptos a enfrentar os conflitos de maneira humanizada e autônoma.

Como exemplo de participação da comunidade, em 1996, foi iniciado o Projeto Comunidade Presente, que, de acordo com a SEESP, visava capacitar professores e oferecer ferramentas que possibilitassem às escolas públicas de São Paulo atuar na mediação de conflitos. O intuito era assegurar uma convivência harmoniosa e a integração com a comunidade, promovendo uma abordagem estratégica que envolvesse a participação de todos os integrantes da comunidade escolar, e assim, reforçar valores que ajudem a reduzir a vulnerabilidade social enfrentada por crianças e adolescentes (Gonçalves; Sposito, 2002).

Ao concluir este item, observa-se que a justiça restaurativa precisa ser implementada nas instituições de ensino, através de programas de formação e atividades práticas (como círculos e mediações, portanto, encontros de diálogo), para que as emoções expressas nesse contexto sejam valorizadas e não criticadas.

4.1.1 Escolas em outros estados que implementaram a Justiça Restaurativa

Goiás tem implementado várias ações para inserir a Justiça Restaurativa nas escolas, com o intuito de fomentar uma cultura de paz e solucionar conflitos de maneira pacífica no ambiente educacional. Uma das iniciativas destacadas é o Projeto Pilares, fruto de uma parceria técnica entre o TJGO e a Secretaria de Educação. O propósito desse projeto é preparar facilitadores para liderar Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz nas escolas, tratando os conflitos de forma dialogada e preventiva. O Núcleo de Justiça Restaurativa (NUCJUR) do TJGO tem uma função essencial na administração e no

crescimento dessas práticas no estado. Estabelecido pelo Decreto Judiciário nº 2.762/2022, o NUCJUR coordena a aplicação da Justiça Restaurativa, incentivando a capacitação de facilitadores e formando colaborações com várias organizações, como escolas (TJGO, 2024).

O Projeto de Lei nº 1204/2019 destaca-se no cenário legislativo ao sugerir a implementação obrigatória de métodos de Justiça Restaurativa nas instituições de ensino da rede pública estadual. A proposta visa resolver desavenças no ambiente escolar de forma construtiva e educativa, usando o diálogo como sua principal estratégia. O projeto ainda contempla a criação de Núcleos de Mediação em cada escola, formados por professores, funcionários, alunos, pais e integrantes da comunidade, todos treinados para desempenhar o papel de mediadores na resolução de conflitos. Essas ações demonstram a dedicação do Estado de Goiás em criar um ambiente educacional mais pacífico e seguro, empregando a Justiça Restaurativa como elemento fundamental na promoção de uma cultura de paz nas instituições de ensino.

De acordo com o CNJ (2024), a Justiça Restaurativa vem sendo aplicada em várias localidades do Brasil, com o objetivo de fomentar a cultura de paz e solucionar disputas no contexto escolar. Desde 2014, a juíza Larissa Antunes tem estado à frente de iniciativas no Amapá que levaram a uma diminuição de 15% nos casos na Vara da Infância em um período de dois anos. O programa ‘É Paz’ foi incorporado como uma política pública a nível estadual, passando a fazer parte da Secretaria de Educação. No estado de Mato Grosso, o projeto "Eu e Você na Construção da Paz" teve início em Campo Verde em 2022, com a supervisão da juíza Maria Lúcia Prati. O programa treina educadores para atuarem como mediadores de métodos restaurativos e realiza encontros temáticos, com o objetivo de aprimorar a atmosfera nas escolas e em casa.

Em novembro de 2023, o CNJ e o Ministério da Educação (MEC)⁸ estabeleceram um convênio de cooperação técnica visando promover a Justiça Restaurativa nas instituições de

⁸ “O Acordo de Cooperação Técnica para implementação do projeto “Justiça Restaurativa nas Escolas” tem o objetivo de contribuir com recursos para que as escolas possam criar ambientes que facilitem o enfrentamento da violência e da sua banalização no ambiente escolar, a partir da escuta qualificada, da ressignificação, da restauração e do fortalecimento das relações que permeiam o ambiente. A ideia é que essas ações ocorram por meio do comprometimento da comunidade escolar, de dirigentes, professores, alunos, pais e sociedade, bem como da capacitação de profissionais e estudantes que têm interface com a rede de ensino. O projeto também conta com a parceria entre os tribunais, com a participação dos magistrados e servidores; os parceiros institucionais e o sistema de educação com suas escolas. A realização de ações para divulgar noções básicas sobre as várias possibilidades e funcionalidades da Justiça Restaurativa cabe ao Comitê Gestor da Justiça Restaurativa, do CNJ. Para alcançar as ações propostas pelo acordo de cooperação técnica, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Justiça promoverão ações de articulação, gestão, sensibilização e capacitação para o fomento da Justiça Restaurativa. Participantes – Além do Ministro Camilo Santana, também estavam na cerimônia Izolda Cela, secretária executiva; Janaína Farias, secretária de Gestão da Informação, Inovação e Avaliação de Políticas Educacionais; Kátia Schweickardt, secretária de Educação Básica; e Zara

ensino em todo o Brasil. Este pacto tem como objetivo mudar a cultura organizacional, priorizando a convivência ética, a administração democrática e a colaboração comunitária, incentivando abordagens de resolução de conflitos baseadas no diálogo (CNJ, 2024).

Em 2024, o Ministério Público do Estado de Mato Grosso do Sul incorporou o Programa Justiça Restaurativa na Escola ao assinar o Termo Aditivo ao Convênio nº 02.019/2021, que formaliza a parceria entre o Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), através da Coordenadoria de Inclusão e Justiça (CIJ), e o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, representado pela Secretaria de Estado de Educação (SED). O Poder Judiciário de Mato Grosso do Sul, junto ao Ministério Público do Estado e à Administração Estadual, promoveu a reunião inaugural de 2025 com o objetivo de sincronizar as iniciativas do Programa Justiça Restaurativa nas Escolas. A reunião teve lugar na Coordenadoria da Criança e do Adolescente (CCA) do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. Entre as atividades planejadas, encontra-se a promoção de Círculos de Construção de Paz envolvendo toda a comunidade educacional (gestores, coordenadores, docentes, familiares, colaboradores e alunos), além de Rodas de Conversa, Oficinas de Comunicação Não-violenta e Círculos Restaurativos voltados para lidar com conflitos e situações de violência no ambiente escolar.

A Justiça Restaurativa é caracterizada por um conjunto estruturado de abordagens, processos e métodos específicos, cujo objetivo é promover a reflexão acerca dos elementos relacionais, institucionais e sociais que impulsionam conflitos e atos de violência. De maneira mais abrangente, refere-se a um novo modelo, uma perspectiva que visa prevenir e resolver disputas através da comunicação. Assim, implementar Práticas Restaurativas nas escolas pode auxiliar na criação de uma educação que prioriza o diálogo e o fortalecimento das relações.

Uma das maneiras de promover a “transformação significativa” na convivência social é por meio da educação. Uma das alternativas para isso envolve ensinar as crianças a interagir de maneira pacífica e empática, estabelecendo laços saudáveis e favorecendo a cultura da paz. É fundamental que as crianças sejam instruídas, desde cedo, sobre a possibilidade de resolver suas divergências de maneira pacífica e não agressiva. O ambiente escolar, sendo o primeiro espaço de interação social da vida, parece ser ideal para essa formação. Segundo o jurista Kazuo Watanabe (2019), ter acesso à justiça significa ter acesso a um sistema jurídico que seja justo.

A repartição da justiça é uma responsabilidade que vai além do Poder Judiciário, englobando também o Estado em sua totalidade (os três poderes) e a sociedade como um

todo. “Promover a justiça” pode ser entendido como possibilitar que os indivíduos resolvam conflitos de maneira apropriada e agir de uma forma que previna sua emergência, através de orientações e informações disponibilizadas à sociedade, representando um autêntico exercício de cidadania. Esse é, vale lembrar, um dos propósitos essenciais da República Federativa do Brasil, na qual todos têm o dever de trabalhar em prol de uma sociedade que seja livre, justa e solidária, conforme estabelecido no artigo 3º, inciso I, da Constituição Federal de 1988.

As novas legislações voltadas para o público infantojuvenil enfatizam a necessidade de manter uma conexão contínua entre os elementos da rede de proteção, com o Poder Judiciário assumindo a liderança. Espera-se que os juízes se envolvam ativamente com a comunidade, adotando uma atitude de protagonismo, sem deixar de lado a ética em suas ações. A autonomia do Poder Judiciário é um princípio ético que deve ser rigorosamente respeitado para assegurar a confiança da sociedade em sua atuação neutra e desprovida de influências externas. Passados dez anos desde a divulgação da Resolução nº 125/2010, observa-se que o CNJ consolidou, no Brasil, a implementação de métodos eficazes para a resolução de disputas.

Além disso, ao implementar o sistema conhecido como multiportas, o Poder Judiciário passou a demonstrar que sua função vai além da resolução de disputas já estabelecidas; ele também busca promover medidas preventivas que evitem o surgimento de conflitos e, quando estes ocorrerem, que não fiquem restritos à necessidade da atuação do Judiciário para serem resolvidos. Com a adoção de práticas restaurativas nas instituições de ensino, pode-se afirmar que a colaboração entre as escolas e o sistema judiciário tem o potencial de mudar a situação de uma sociedade marcada por conflitos e violência, em que as escolas se tornam ambientes essenciais e propícios para promover a Justiça Restaurativa e seus princípios.

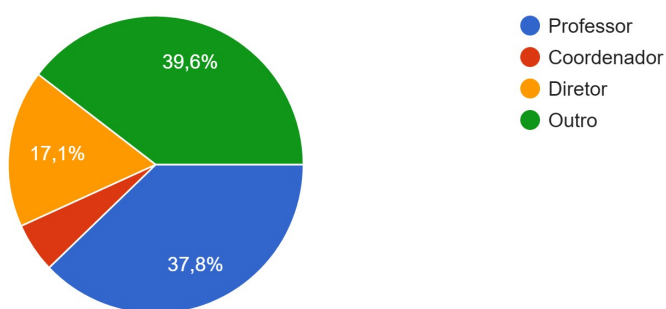
4.2 PESQUISA COM PROFISSIONAIS DO PROGRAMA PILARES

Com relação à função desempenhada, a maior parte dos respondentes se enquadra na categoria Outro, representando 39,6% do total. Isso sugere uma diversidade de funções além das tradicionais, como auxiliares administrativos, profissionais de apoio, técnicos, mediadores ou outros cargos não especificados diretamente na pesquisa. Em seguida, os professores compõem 37,8% dos participantes, o que demonstra uma forte representatividade do corpo docente na amostra. Já os diretores representam 17,1%, indicando uma presença significativa da gestão escolar. Por fim, os coordenadores correspondem a 5,4%, sendo o grupo menos

numeroso entre os respondentes (Gráfico 1).

Essa distribuição revela que, embora os professores e diretores tenham participação expressiva, há uma grande variedade de profissionais atuando nas escolas, o que reforça a complexidade e a multidisciplinaridade do ambiente escolar. A predominância da categoria Outro também pode indicar a necessidade de uma categorização mais detalhada em futuras pesquisas, para melhor compreender os diferentes papéis desempenhados no contexto educacional.

Gráfico 1 – Função na escola.



Fonte: autora (2025)

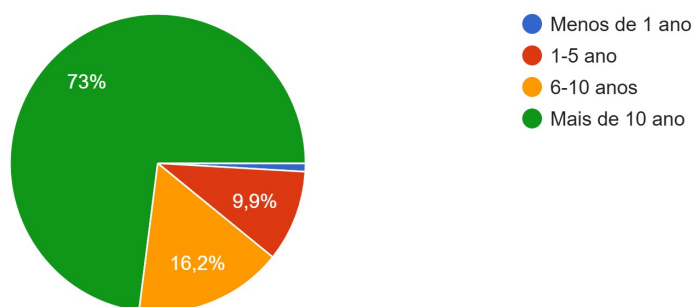
A análise revela que a grande maioria dos respondentes, 73%, atua na rede há mais de 10 anos, o que demonstra um quadro funcional altamente experiente e consolidado. Esse dado sugere estabilidade na carreira e um acúmulo significativo de conhecimento prático e institucional por parte desses profissionais.

Em seguida, 16,2% dos participantes indicaram ter entre 6 e 10 anos de atuação, representando um grupo com experiência intermediária, que provavelmente já passou por diversas formações e mudanças no sistema educacional. Apenas 9,9% dos respondentes estão na rede há entre 1 e 5 anos, o que indica um ingresso mais recente de profissionais, mas ainda assim com tempo suficiente para adaptação ao ambiente escolar (Gráfico 2). Notavelmente, nenhum dos participantes declarou estar na rede há menos de um ano, o que pode indicar baixa rotatividade ou ausência de contratações muito recentes no momento da pesquisa.

Esse panorama evidencia uma rede composta majoritariamente por profissionais veteranos, o que pode ser um indicativo positivo de retenção e comprometimento, mas também levanta a necessidade de políticas de renovação e formação continuada para garantir

a sustentabilidade e inovação no sistema educacional.

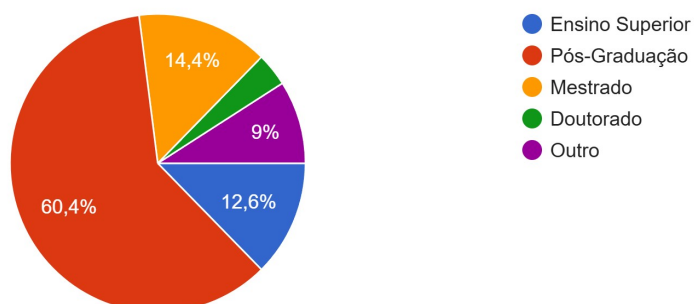
Gráfico 2 – Tempo de trabalho na rede municipal de ensino



Fonte: autora (2025)

A maioria expressiva, 60,4%, possui Pós-Graduação, o que demonstra um forte investimento em formação continuada e especialização por parte dos profissionais. Em seguida, 14,4% possuem Mestrado, indicando um grupo significativo com formação acadêmica avançada, voltada à pesquisa e aprofundamento teórico. Apenas 12,6% dos participantes possuem apenas o Ensino Superior, o que mostra que a maioria vai além da formação básica exigida para o exercício da docência. Já 3% possuem Doutorado, representando um grupo pequeno, porém altamente especializado, com potencial para contribuir com práticas pedagógicas inovadoras e produção de conhecimento. Por fim, 9% se enquadram na categoria "Outro", que pode incluir formações técnicas, cursos em andamento ou outras modalidades não especificadas (Gráfico 3).

Essa distribuição evidencia um corpo profissional com alto nível de qualificação, o que pode refletir positivamente na qualidade do ensino oferecido. Também reforça a importância de políticas públicas que valorizem e incentivem a formação continuada dos educadores.

Gráfico 3 – Nível de formação

Fonte: autora (2025)

Em relação ao local da pesquisa, cinco foram na sede da SME; quatro na Escola Eva Vieira de Almeida; cinco na Escola Municipal Presidente Vargas e Escola Municipal Marechal Castelo Branco (Tabela 1).

Tabela 1 – Principais escolas que participaram da pesquisa

Nome Normalizado	Ocorrências
sede sme	2
eva vieira de almeida	2
sme sede	3
escola municipal presidente vargas	2
presidente vargas	3
escola municipal eva vieira de almeida	2
escola municipal marechal castelo branco	2

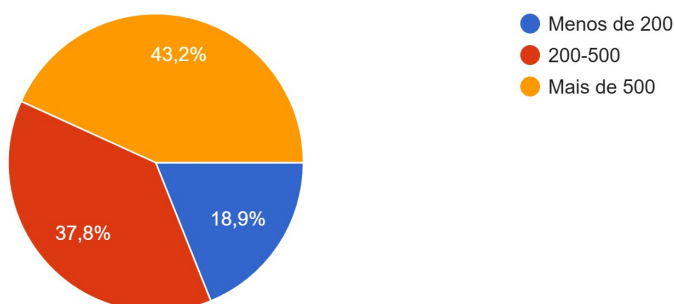
Fonte: autora (2025)

A maior parte dos respondentes, 43,2%, indicou que suas escolas possuem mais de 500 alunos, revelando a predominância de instituições de grande porte na rede. Esse dado pode estar relacionado à concentração de matrículas em regiões mais populosas ou à centralização de serviços educacionais em unidades maiores. Em seguida, 37,8% dos participantes afirmaram que suas escolas atendem entre 200 e 500 alunos, representando um grupo significativo de escolas de médio porte. Essas instituições tendem a ter uma estrutura

mais equilibrada entre demanda e capacidade de atendimento. Por fim, 18,9% dos respondentes atuam em escolas com menos de 200 alunos (Gráfico 4), caracterizando unidades de pequeno porte, que podem estar localizadas em regiões periféricas ou com menor densidade populacional.

Essa distribuição mostra que a rede municipal é composta, majoritariamente, por escolas de médio a grande porte, podendo implicar desafios específicos em termos de gestão, infraestrutura e atendimento à diversidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, a presença de escolas menores sugere a importância de políticas educacionais que considerem diferentes realidades e necessidades locais.

Gráfico 4 – Número aproximado de alunos em sua escola.



Fonte: autora (2025)

4.2.1 Conhecimento e participação no Programa Pilares

Nas instituições de ensino, as Práticas Restaurativas como o Programa Pilares, têm conquistado cada vez mais destaque globalmente, tanto para prevenir comportamentos indesejados e atos de violência nas escolas quanto para resolver diversos conflitos, que variam desde os mais simples até os mais complexos. No Brasil, o projeto tem se expandido para diversas cidades, e a Secretaria de Educação do Estado de Goiânia tem promovido a implementação e o crescimento dos Círculos Restaurativos em várias localidades.

Existem várias abordagens restaurativas que podem ser aplicadas no ambiente escolar, incluindo, entre outras, a pergunta restaurativa, o diálogo restaurativo, a mediação no âmbito escolar, os encontros restaurativos, as conferências restaurativas, os círculos de paz e os círculos de restauração.

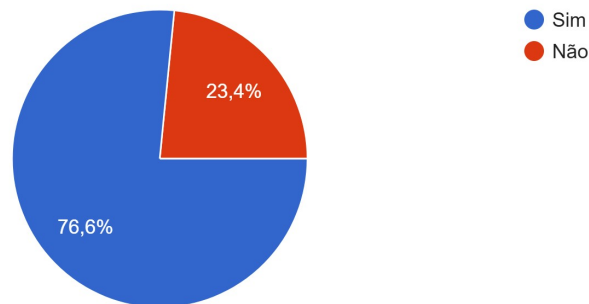
A análise revela que a grande maioria dos respondentes, 76,6%, afirmou já ter participado de alguma formação sobre Justiça Restaurativa. Esse dado é bastante positivo, pois indica um alto nível de engajamento com práticas restaurativas, que são fundamentais para a promoção de uma cultura de paz, resolução de conflitos e fortalecimento dos vínculos no ambiente escolar. Por outro lado, 23,4% dos participantes informaram não ter participado de nenhuma formação sobre o tema (Gráfico 5). Esse grupo representa uma parcela significativa que ainda não teve acesso a esse tipo de capacitação, apontando para a necessidade de ampliação das oportunidades formativas, garantindo que todos os profissionais estejam preparados para atuar com base nos princípios da Justiça Restaurativa.

Em resumo, o gráfico evidencia um cenário promissor, com ampla adesão às formações, mas também destaca a importância de políticas educacionais que assegurem a formação contínua e equitativa para todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, as abordagens socioeducativas e restaurativas, como os “Círculos Restaurativos”, têm se destacado como uma referência exemplar na mediação de conflitos sociais no ambiente escolar, além de contribuírem para a formação de crianças e adolescentes, preparando-os para evitar futuros conflitos de diversas naturezas. Desenvolver habilidades para interagir de maneira harmoniosa é um objetivo valioso e extremamente proveitoso, capaz de impactar não apenas o contexto escolar, mas igualmente de formar indivíduos engajados na convivência pacífica e aptos a gerenciar autonomamente suas próprias disputas sociais, e também de se tornarem autênticos agentes de mudança em seus lares e nas suas comunidades (Amstutz; Mullet, 2012).

Portanto, preparar educadores e estudantes tutores para a prevenção e habilidade de autogestão de conflitos sociais no ambiente escolar desempenha uma função social importante ao promover os direitos de crianças e adolescentes à proteção e segurança à saúde, à liberdade, à educação e, acima de tudo, à vida.

Finalmente, a capacitação de profissionais competentes para aplicar estratégias restaurativas e educacionais em instituições de ensino traz consigo a vantagem de superar a mentalidade punitiva como a única alternativa diante dos desafios dos conflitos sociais, assim como a atribuição de responsabilidade, sem punições, pelos atos realizados pelos indivíduos envolvidos. Isso poderia culminar em uma transformação nas condutas, percepções e atitudes, dentro da cultura de paz e da não-violência, consoante ao princípio da mínima interferência do Estado e à promoção do aspecto educativo da ação.

Gráfico 5 – Participação de alguma formação sobre Justiça Restaurativa

Fonte: autora (2025)

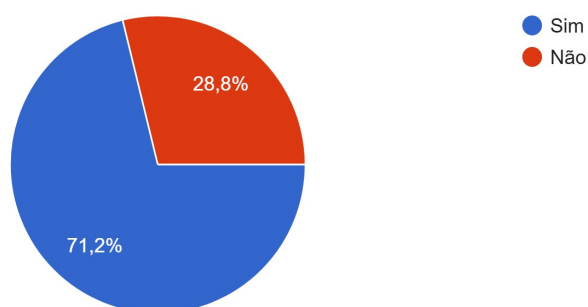
A análise mostra que a maioria dos respondentes, 71,2%, afirmou ter tido acesso prévio a informações sobre o programa. Esse dado é relevante, pois indica que, para a maior parte dos profissionais, houve algum tipo de comunicação ou preparação antes da chegada efetiva do Programa Pilares às escolas. Isso pode ter contribuído para uma melhor compreensão dos objetivos e metodologias do programa, favorecendo sua aceitação e aplicação prática. Por outro lado, 28,8% dos participantes relataram não ter recebido informações antecipadas, o que representa uma parcela significativa. Essa lacuna pode ter gerado insegurança, resistência ou dificuldades na implementação inicial, evidenciando a importância de estratégias de comunicação mais amplas e acessíveis para garantir que todos os envolvidos estejam devidamente informados e preparados (Gráfico 6).

Em síntese, o gráfico revela um cenário predominantemente positivo em termos de acesso à informação, mas também aponta para a necessidade de aprimorar os canais de divulgação e formação prévia, assegurando que todos os profissionais da educação estejam igualmente preparados para a adoção de novas práticas e programas institucionais.

Portanto, as instituições de ensino vêm se transformando em um espaço significativo para a discussão e implementação dos princípios, valores e ações da JR. Embora apresentem diversas semelhanças com os programas de Justiça Restaurativa na área criminal, as estratégias aplicadas no contexto educacional precisam se adaptar às características do ambiente escolar (Zehr, 2015). Sob esse ponto de vista, o objetivo da JR nas instituições de ensino é reconectar as relações entre os indivíduos envolvidos em desavenças, promovendo uma cultura de diálogo, respeito e harmonia. O objetivo é fortalecer os laços com os outros integrantes da escola e da comunidade, contribuindo para um ambiente escolar que valorize a

convivência ética e respeitosa. A essência da JR na escola em Goiânia reside na comunicação e na compreensão do outro, fundamentadas em respeito recíproco.

Gráfico 6 - Acesso a informações sobre o programa Pilares antes da sua implementação na escola

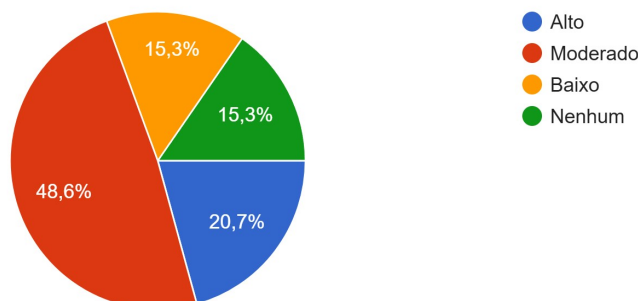


Fonte: autora (2025)

A maior parte dos respondentes, 48,6%, declarou ter um envolvimento moderado com o programa. Esse dado sugere que, embora o programa esteja presente no cotidiano escolar, ainda há espaço para aprofundar sua integração e engajamento entre os participantes. Em seguida, 20,7% dos participantes relataram um envolvimento alto, o que indica que uma parcela significativa da comunidade escolar está bastante engajada com as ações e propostas do Programa Pilares. Por outro lado, 15,3% dos respondentes afirmaram ter um envolvimento baixo, e outros 15,3% disseram não ter nenhum envolvimento com o programa. Esses números revelam que cerca de um terço dos participantes ainda não se sentem integrados ou impactados pelas iniciativas do programa, o que pode apontar para desafios na comunicação, implementação ou adesão às atividades propostas.

Trata-se de um panorama que evidencia a importância de estratégias que ampliem o alcance e a efetividade do Programa Pilares, promovendo maior participação e engajamento de toda a comunidade escolar. A adoção de métodos restaurativos na educação social é uma demanda destacada por especialistas do setor, que indicam a importância de abordagens que realmente fomentem a responsabilidade e o desenvolvimento de planos de vida para os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, bem como a aplicação de recursos que ultrapassem a abordagem punitiva, ainda muito evidente nas instituições socioeducativas.

Gráfico 7 - Nível de envolvimento com o Programa Pilares na escola



Fonte: autora (2025)

Assim, conforme o autor Zehr (2015), a JR não deve ser confundida com mediação, pois as práticas restaurativas são relevantes mesmo na ausência de uma das partes, realizando-se além do simples encontro. Em um conflito que envolve mediação, acredita-se que as partes se comportem de maneira ética equivalente, frequentemente compartilhando responsabilidades; contudo, a terminologia imparcial utilizada na mediação pode levar a mal-entendidos. Embora a palavra “mediação” tenha sido utilizada desde o começo no âmbito da JR, atualmente ela tem sido trocada por “encontro” ou “diálogo”.

A JR desempenha a função de ser uma proposta reflexiva em relação ao modelo predominante de punição, servindo como uma ferramenta para promover mudanças sociais com o objetivo de transcender o paradigma da dominação, da disputa e do controle sobre o próximo, buscando formas de convivência que beneficiem a todos e que não deixem ninguém de fora. Sob essa ótica, a JR transcende a simples técnica ou abordagem de resolução de conflitos, tratando-se de um chamado para transformar a forma de perceber a realidade e para a elaboração de uma política pública que priorize a colaboração mútua e a divisão de responsabilidades em relação aos desafios da convivência social, promovendo um ambiente mais justo, humano, seguro e pacífico para todos (Zehr, 2015).

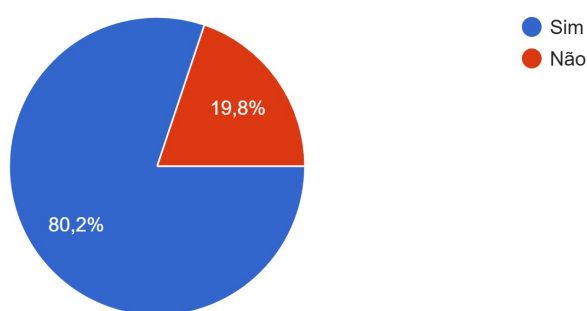
Os resultados do Gráfico 8 mostram que a grande maioria dos respondentes, 80,2%, afirmou ter participado dessas atividades relacionadas a JR. Esse dado é bastante positivo, pois indica um alto nível de adesão às ações promovidas pelo programa, sugerindo que ele tem conseguido mobilizar e envolver a comunidade escolar em suas propostas. Por outro lado, 19,8% dos participantes responderam que não participaram de nenhuma atividade relacionada ao programa. Embora seja uma minoria, esse grupo representa uma parcela importante e que

pode estar enfrentando barreiras de acesso, falta de informação ou desinteresse, o que merece atenção para garantir que o programa seja verdadeiramente inclusivo e alcance todos os públicos-alvo.

Apresenta-se, pois, um cenário de ampla participação, mas também aponta para a necessidade de estratégias que ampliem ainda mais o alcance e a efetividade das ações do Programa Pilares. Em busca de uma sociedade mais equitativa, pautada por interações de respeito e colaboração entre os indivíduos, a JR oferece diversas abordagens que sustentam esse processo e fornece, além de sua fundamentação teórica (com base em sua origem, definição, princípios e valores), uma contribuição pragmática, apresentando uma abordagem tangível para refletir sobre justiça no contexto da resolução de conflitos e promoção da paz (Zehr, 2015).

A área da Justiça Restaurativa, ao longo do tempo, se expandiu e se diversificou, incluindo atividades como as reuniões entre vítimas e agressores (que envolvem principalmente os indivíduos afetados diretamente e aqueles que causaram o prejuízo), as reuniões de grupos familiares (que englobam parentes ou outras pessoas importantes para aqueles diretamente afetados) e os métodos circulares, dando ênfase nas atividades relacionadas (Pranis, 2011; Boyes-Watson; Pranis, 2011; Howard Zehr, 2008).

Gráfico 8 - Participou de atividades relacionadas ao Programa Pilares



Fonte: autora (2025)

4.2.2 Percepções sobre a implementação do programa

Os dados revelam que a maioria expressiva dos respondentes, 56,8%, afirmou concordar totalmente que as orientações foram claras. Além disso, 25,2% disseram concordar

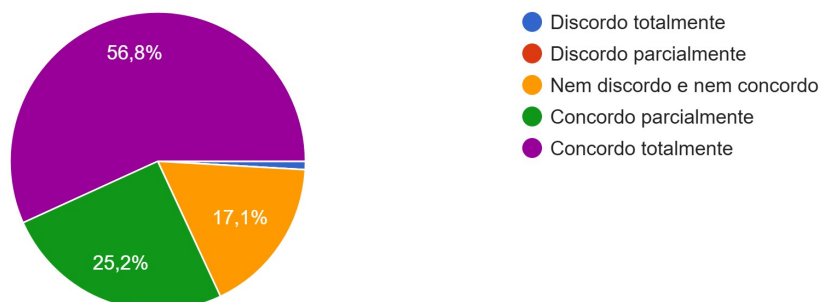
parcialmente, o que reforça a ideia de que, para mais de 80% dos participantes, as informações transmitidas foram compreensíveis e bem estruturadas. Um grupo menor, 17,1%, declarou-se neutro, ou seja, nem concorda nem discorda quanto à clareza das orientações (Gráfico 9). Esse dado pode indicar dúvidas pontuais ou uma percepção de que as informações poderiam ter sido mais detalhadas ou acessíveis. Importante destacar que nenhum participante afirmou discordar, seja parcial ou totalmente, um indicativo muito positivo sobre a comunicação do programa. Em resumo, o Programa Pilares tem sido bem-sucedido em transmitir suas orientações de forma clara à maioria dos envolvidos, embora ainda haja espaço para aprimorar a comunicação com uma parcela menor do público.

Segundo Freire (2022, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, Dessa forma, nas práticas de restauração, é fundamental que o facilitador utilize uma metodologia educacional que reconheça o aprendizado do indivíduo como um membro com direitos, e não apenas como um simples beneficiário. A criação de laços e a construção de uma relação igualitária entre trabalhadores e beneficiários são essenciais para que o processo educacional atinja suas metas.

Assim, espera-se que, através da educação, o indivíduo por meio da informação e da reflexão adquira maior autonomia para transitar no ambiente social e faça escolhas sobre como direcionar sua vida progredir na compreensão de sua cidadania e engajar-se em diversas áreas da esfera pública, principalmente nas relacionadas ao monitoramento social (Gonçalves e Sposito, 2002).

Sob essa ótica, compreender a gênese, os conceitos, os fundamentos e as abrangências, as ações, diretrizes legais e os cenários de atuação da JR pode ser uma das alternativas viáveis para avançar na criação de um paradigma que reconheça a cooperação como um elemento central fundamentado na proposta de refletir sobre a justiça como um princípio da convivência comunitária e em transformações necessárias. Dessa forma, abre-se a oportunidade de abordar os conflitos, suas partes envolvidas e a comunidade afetada de uma perspectiva diferente, considerando a adoção de novas práticas, estilos de vida, formas de agir e de coexistir em sociedade (Pranis, 2011; Boyes-Watson; Pranis, 2011; Howard Zehr, 2008).

Gráfico 9 - Houve clareza das orientações fornecidas sobre o Programa Pilares



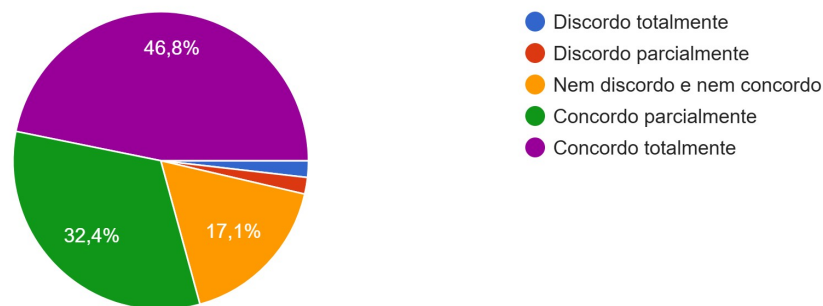
Fonte: autora (2025)

Os dados indicam que a maioria dos respondentes percebeu uma recepção positiva ao programa: 46,8% afirmaram concordar totalmente que o Programa Pilares foi bem recebido, enquanto 32,4% concordam parcialmente com essa afirmação. Ou seja, quase 80% dos participantes reconhecem uma aceitação significativa do programa entre os profissionais da escola. Além disso, 17,1% (Gráfico 10) dos respondentes se mostraram neutros, ou seja, nem concordam nem discordam, podendo indicar uma percepção de recepção variável ou ainda em construção. Note-se que nenhum participante declarou discordar, seja parcial ou totalmente, o que reforça a ideia de que o programa foi acolhido de forma amplamente positiva. Em resumo o Programa Pilares tem sido bem recebido pelos profissionais da escola, o que é um indicativo importante para sua continuidade e fortalecimento no ambiente educacional.

Penido (2016) também faz uma conexão entre a cultura de paz e a Justiça Restaurativa. Segundo o autor, é essencial deixar para trás as práticas e os princípios de uma JR e abraçar o modelo da Justiça Restaurativa que envolve a cooperação, a divisão de responsabilidades, a valorização de diferentes formas de pensar, a comunicação e a mediação de desavenças, em um clima de compreensão e colaboração mútua.

É importante ressaltar que, para formar uma sociedade mais solidária, que avance em direção à paz, é essencial transformar atitudes, valores e comportamentos nas interações entre as pessoas, com o objetivo de criar uma sociedade mais equitativa, fundamentada em interações de respeito e colaboração entre os indivíduos. Portanto, é necessário procurar por formas de justiça que estejam alinhadas com os princípios e objetivos que promovam a cultura de paz (Pranis, 2011; Boyes-Watson; Pranis, 2011; Howard Zehr, 2008).

Gráfico 10 - O Programa Pilares foi bem recebido pelos profissionais da escola



Fonte: autora (2025)

Os dados indicam que a maioria dos respondentes percebeu um apoio significativo por parte da gestão escolar, e 49,5% afirmaram concordar totalmente que houve apoio suficiente, enquanto 30,6% concordam parcialmente. Isso representa quase 80% dos participantes reconhecendo o envolvimento da administração na implementação do programa. Além disso, 15,3% dos respondentes se mostraram neutros, ou seja, nem concordam nem discordam, o que pode indicar uma percepção de apoio variável ou pouco visível em alguns contextos.

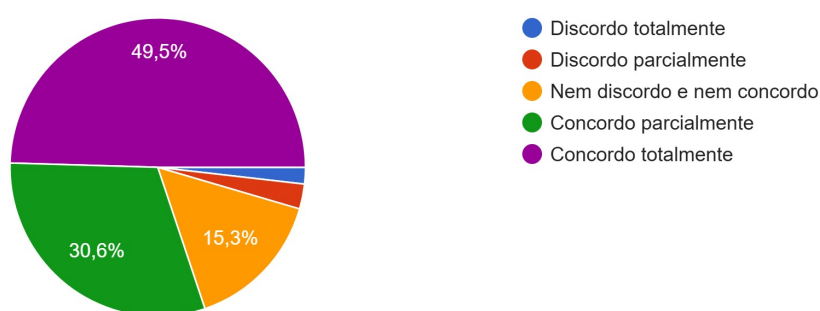
Uma minoria expressou opiniões negativas: 4,5% discordam parcialmente e 0,9% discordam totalmente (Gráfico 11), sugerindo que, embora pontual, há espaço para melhorias na comunicação ou no engajamento da gestão escolar. Revela uma avaliação amplamente positiva quanto ao apoio da administração escolar ao Programa Pilares, o que é um fator essencial para o sucesso e continuidade das ações propostas.

A gestão é relevante nesse contexto, sendo necessária na colaboração entre gestão e professores, pois a educação contemporânea apresenta características bem distintas; uma dessas características é que, atualmente, a escola se destaca pela diversidade de seus alunos, algo que não ocorria anteriormente. Com a ampliação do acesso à educação e a sua definição como requisito obrigatório, o sistema começou a englobar grupos que anteriormente eram excluídos, promovendo diversidade em seu interior é fundamental para considerarmos os direitos básicos do ser humano e o papel crucial que a educação exerce na integralidade do desenvolvimento de cada indivíduo. Essa estrutura gerou diversas mudanças que exigem a adaptação e o ajustes dos especialistas que atuam nesse setor (Penido, 2016).

Assim, é necessário promover a educação voltada para a diversidade, e é um desafio enfrentado pelas instituições de ensino atualmente, especialmente quando essas não se sentem

empoderadas e corresponsáveis pela formação desse aprendizado. Estudantes, docentes, colaboradores, responsáveis e a comunidade, de maneira geral, devem participar de experiências práticas e diárias que contribuam para esse processo de desenvolvimento. Nesse contexto, é fundamental desenvolver nas escolas a capacidade de explorar o aspecto educativo dos conflitos (Zehr, 2015).

Gráfico 11 - O programa contou com apoio suficiente da administração escolar



Fonte: autora (2025)

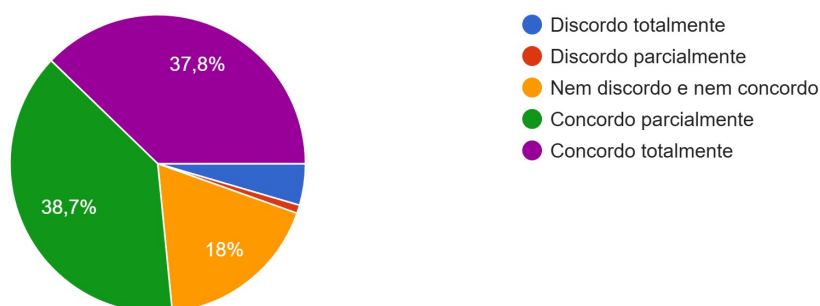
Os dados revelam que a maioria dos respondentes considera os recursos adequados: 38,7% concordam parcialmente e 37,8% concordam totalmente com essa afirmação. Isso representa mais de 76% dos participantes reconhecendo que os recursos oferecidos foram, em alguma medida, suficientes para a execução do programa. Além disso, 18% dos respondentes se mostraram neutros, ou seja, nem concordam nem discordam (Gráfico 12), o que pode indicar dúvidas quanto à suficiência ou à distribuição dos recursos. Embora o gráfico também inclua categorias de discordância (parcial e total), os percentuais exatos dessas respostas não foram especificados, sugerindo que representam uma parcela muito pequena ou irrelevante estatisticamente.

Os dados apontam para uma avaliação predominantemente positiva quanto à adequação dos recursos fornecidos, embora ainda haja espaço para melhorias, especialmente no que diz respeito à percepção de clareza e equidade na distribuição desses recursos.

O ambiente escolar é intrincado e, normalmente, carece de recursos e abordagens adequadas para lidar com as disputas. O modelo punitivo é mantido, o que, como mencionado, não favorece a aprendizagem de uma convivência moral e respeitosa, nem promove o fortalecimento da autonomia. Ademais, agir através da repressão e da penalização

vai de encontro aos princípios educativos e formativos que valorizam a autonomia, a interação dialogal e a conscientização sobre a responsabilidade de todos os participantes nos conflitos (Pranis, 2011; Boyes-Watson; Pranis, 2011; Howard Zehr, 2008).

Gráfico 12 - Os recursos disponibilizados para a implementação do Programa Pilares foram adequados



Fonte: autora (2025)

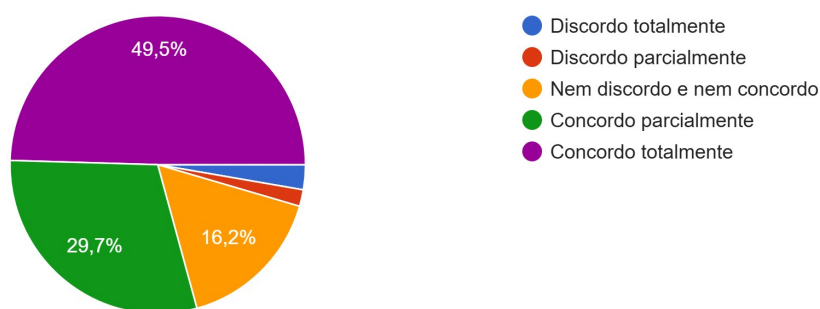
4.2.3 Impactos na prevenção e transformação de conflitos

Os dados indicam uma avaliação amplamente positiva, em que 49,5% dos respondentes concordam totalmente que o programa tem contribuído para diminuir os conflitos nas escolas, enquanto 29,7% concordam parcialmente. Isso representa quase 80% dos participantes reconhecendo um impacto positivo do programa nesse aspecto. Além disso, 16,2% dos respondentes se mostraram neutros, ou seja, nem concordam nem discordam (Gráfico 13), o que pode indicar que ainda não perceberam mudanças significativas ou que os efeitos do programa ainda não foram plenamente observados em seu contexto. Apenas uma pequena parcela expressou discordância: 3,6% discordam parcialmente e 0,9% discordam totalmente, sugerindo que, para uma minoria, os resultados ainda são limitados ou inexistentes. Assim, o Programa Pilares tem sido percebido como um agente importante na promoção de um ambiente escolar mais pacífico, embora ainda haja desafios a serem enfrentados para alcançar uma percepção positiva mais unânime.

Dentro das instituições de ensino, existe a convicção de que é fundamental uma intervenção tangível e perceptível, que confere legitimidade àqueles que atuam na educação de maneira punitiva. Acredita-se que a punição seja necessária para evitar a reincidência de comportamentos considerados criminosos, que podem se intensificar e se tornar mais complicados (Pranis, 2011; Boyes-Watson; Pranis, 2011; Howard Zehr, 2008).

A forma como se lida com as violências ou micro violências no ambiente escolar oculta um risco significativo que representa a nutrição da heteronomia, em que se age unicamente para evitar reprimendas ou sanções. A ideia é que métodos mais eficazes para solucionar desavenças, que são frequentes nas interações humanas, devem ser ensinados nas instituições de ensino, promovendo assim o desenvolvimento da autonomia moral (Pranis, 2011; Howard Zehr, 2008). As respostas obtidas sobre os impactos do Programa Pilares na redução dos conflitos, demonstram sua efetividade nesse sentido.

Gráfico 13 - O Programa Pilares tem contribuído para a redução dos conflitos escolares



Fonte: autora (2025)

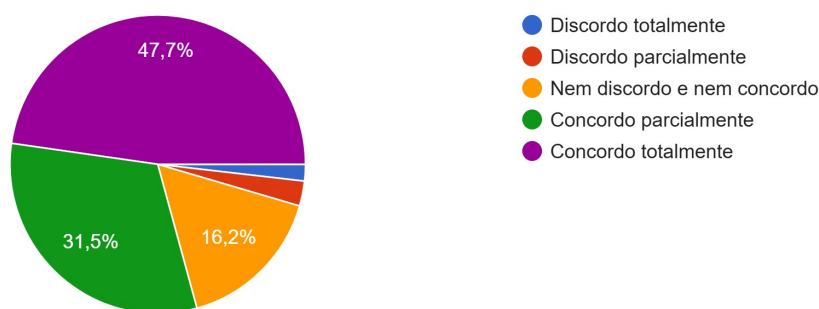
Os dados revelam uma avaliação majoritariamente positiva: 47,7% dos respondentes concordam totalmente que o programa contribuiu para melhorar o clima na escola, enquanto 31,5% concordam parcialmente. Assim, quase 80% dos participantes percebem efeitos positivos do programa nesse aspecto. Além disso, 16,2% dos respondentes se mostraram neutros, ou seja, nem concordam nem discordam, indicativo de que os impactos ainda não foram plenamente percebidos ou que variam conforme o contexto escolar. Apenas uma pequena parcela expressou discordância: 3,6% discordam parcialmente e 0,9% discordam totalmente, sugerindo que, para uma minoria, os efeitos do programa ainda são limitados ou não evidentes.

O Programa Pilares tem sido amplamente reconhecido como um fator positivo na melhoria do clima escolar, embora ainda haja espaço para fortalecer sua atuação e ampliar seus resultados em algumas realidades específicas. À luz do que foi apresentado, é possível concluir que as instituições de ensino devem estar cientes do tipo de educação que oferecem aos seus estudantes, optando pelo caminho que desejam seguir em relação aos conflitos que surgem no ambiente escolar. Embora os ensinamentos educacionais mencionem conceitos

como cidadania, democracia, autonomia e responsabilidade, a permanência de práticas baseadas na JR tende a evitar a violência nas interações tanto pessoais quanto institucionais. Na escola, não atuamos como um tribunal no qual o agressor é sempre considerado culpado e passível de punição.

Em uma organização dedicada à educação, a abordagem dos conflitos é um processo que se desenvolve paulatinamente, que deve ser considerado como uma prática diária em que, a cada dia, realiza-se um pouco para desenvolver indivíduos autônomos. Dessa maneira, além de aplicar punições justas, a escola deve instruir os estudantes em maneiras de lidar com seus desentendimentos (Pranis, 2011; Boyes-Watson; Pranis, 2011; Howard Zehr, 2008). As respostas obtidas sobre o clima escolar, refletem o sucesso do Programa Pilares nesse sentido.

Gráfico 14 - Houve impactos do Programa Pilares na melhoria do clima escolar



Fonte: autora (2025)

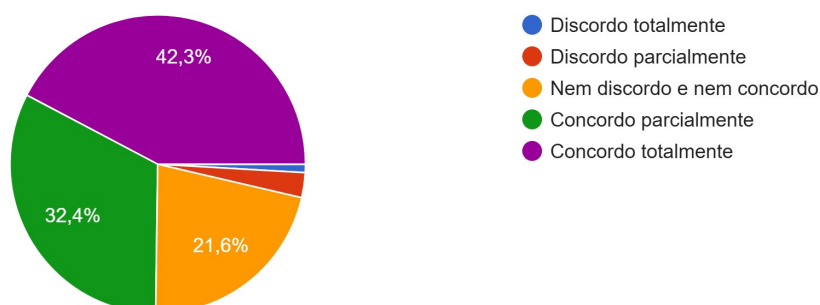
A maioria expressou uma visão positiva sobre o efeito das práticas restaurativas no comportamento dos alunos: 42,3% concordam totalmente e 32,4% concordam parcialmente que os alunos envolvidos nessas práticas demonstraram mudanças comportamentais positivas. Além disso, 21,6% se mantiveram neutros (Gráfico 14), indicando que não concordam nem discordam da afirmação. Apenas uma pequena parcela discorda parcialmente ou totalmente, o que representa uma minoria pouco expressiva.

Esses dados sugerem que as práticas restaurativas têm sido eficazes na promoção de melhorias comportamentais entre os alunos, sendo bem recebidas pela maioria dos participantes. A predominância de respostas positivas reforça a importância de continuar investindo nessas abordagens como estratégia para o desenvolvimento socioemocional e a resolução de conflitos no ambiente escolar.

A concepção mais frequentemente mencionada pelos autores é que “a escola atua principalmente como um meio de transmissão cultural ou de saberes”, mas eles ressaltam que sua função não deve restringir-se apenas a esse papel. A educação precisa empenhar-se na formação holística do indivíduo, levando em conta suas diversas dimensões (emocional, social, moral, cultural), estimulando iniciativas para desenvolver uma nova visão sobre o conhecimento, uma reflexão crítica sobre o próprio processo de pensar e suas abordagens, o que sempre requer um retorno às origens. Não é uma repetição sem fim, mas sim um processo em espiral que enriquece o saber a cada nova volta e, portanto, caminha *pari passu* com a natureza incompleta do ser humano o aprendizado é uma jornada contínua (Pranis, 2011; Boyes-Watson; Pranis, 2011; Howard Zehr, 2008).

A instituição educacional precisa focar no “conhecimento transformador”, que se opõe ao “conhecimento dos que estão no poder”, capaz de estimular novos modos de refletir sobre o mundo. Nesse contexto, a instituição escolar precisa trabalhar na superação de saberes que estejam vinculados ideologicamente com grupos dominantes e ajudar a desenvolver uma visão do mundo a partir de diferentes ângulos; em outras palavras, a sabedoria capacita o indivíduo, permitindo-lhe perceber a realidade sob diferentes ângulos, transcendendo visões que estão associadas aos interesses dos influentes (Howard Zehr, 2008). As respostas obtidas demonstram o sucesso do Programa Pilares na transmissão do conhecimento transformador.

Gráfico 15 - Os alunos envolvidos em práticas restaurativas têm mostrado mudanças positivas em seu comportamento



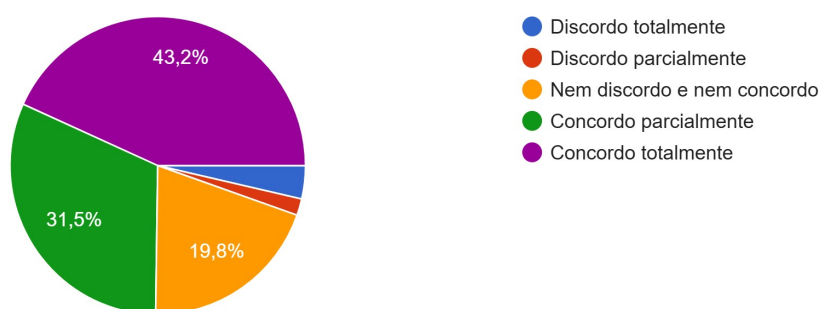
Fonte: autora (2025)

Conforme ilustrado no Gráfico 16, a análise dos dados revela que a maioria dos respondentes percebe uma redução na violência, em que 43,2% concordam totalmente e

31,5% concordam parcialmente com essa afirmação. Por outro lado, 19,8% discordam parcialmente, enquanto uma pequena parcela (cerca de 5%) está dividida entre discordar totalmente ou permanecer neutra (nem concordam nem discordam).

Esses resultados indicam que o Programa Pilares tem sido eficaz na diminuição de episódios de violência no ambiente escolar, segundo a percepção da maioria dos participantes. A predominância de respostas positivas reforça a relevância da continuidade e expansão de iniciativas como essa, que promovem um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Gráfico 16 - A frequência de situações de violência escolar diminuiu após a implementação do Programa Pilares



Fonte: autora (2025)

Até este ponto, argumentamos e fundamentamos a função educativa da escola. Nesse contexto, o espaço escolar e as interações que ocorrem nele são igualmente formativas em relação aos ensinamentos abordados nas aulas. Portanto, analisar e agir em relação aos conflitos nas escolas, enxergando-os como chances de aprendizado, é uma atitude que se alinha com o aspecto educacional da instituição. O Programa Pilares, ao sugerir interações dialogais, incentivar a consideração das condutas pessoais e coletivas, promover penalidades por reciprocidade e restaurar conexões que foram desfeitas, configura-se como uma alternativa viável para que a escola se torne uma entidade responsável por moldar indivíduos mais empáticos, respeitosos e tolerantes diante das diversas manifestações da humanidade.

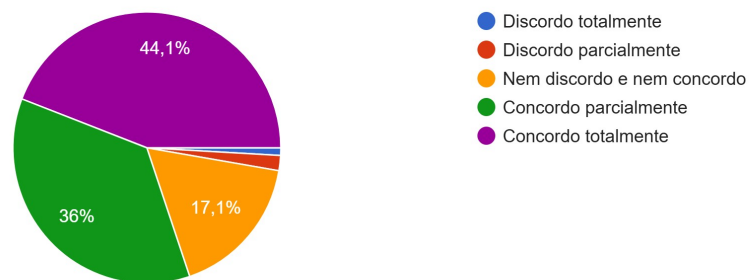
A JR pode facilitar o progresso ético dos indivíduos, uma vez que utiliza punições baseadas na reciprocidade, fundamentais para a formação da autonomia moral. A JR tem como objetivo recuperar a conexão prejudicada pelo conflito, sempre que viável, com a

reparação dos danos infligidos à vítima. Ao invés de atribuir culpa e realizar punições, a ênfase está em reparar as conexões entre os indivíduos afetados pelo desentendimento, promovendo uma atmosfera de conversação, respeito recíproco e harmonia.

4.2.4 Efetividade das práticas restaurativas

A análise dos dados, ilustrada através do Gráfico 17, revela que a maioria dos respondentes considera essas práticas eficazes, em que 44,1% concordam totalmente e 36% concordam parcialmente com essa afirmação. Em contraste, 17,1% discordam parcialmente, enquanto uma pequena parcela se manteve neutra, sem concordar nem discordar. Importante destacar que não houve nenhuma resposta indicando discordância total. Esses resultados reforçam a ideia de que as práticas restaurativas têm desempenhado um papel relevante na mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, sendo bem avaliadas pela maioria dos participantes. A ausência de discordância total e a predominância de avaliações positivas indicam que o programa tem alcançado seus objetivos nesse aspecto.

Gráfico 17 - As práticas restaurativas adotadas pelo programa foram eficazes na resolução de conflitos



Fonte: autora (2025)

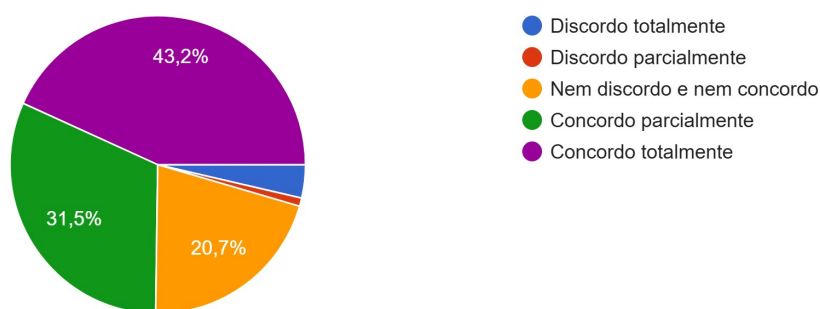
Ao promover a comunicação entre os indivíduos que estão em desacordo, cria-se a oportunidade de que, através do relato de experiências, novas perspectivas sobre a disputa possam ser negociadas. Por meio da troca de narrativas pessoais, é viável situar as experiências de vida, os desafios enfrentados, as necessidades, as emoções e as interpretações relacionadas ao conflito que aconteceu. Este intercâmbio representa uma chance para que as pessoas entendam os significados gerados nas narrativas uns dos outros e, mesmo em caso de divergência, serve como uma oportunidade para explorar o que se passa no contexto e na

trajetória pessoal de cada um, fatores que contribuíram para a ocorrência daquele conflito (Melo et al., 2008).

Esse compartilhamento promove uma ampliação na compreensão e frequentemente resulta na criação de consensos, oferecendo às pessoas a oportunidade de se relacionarem com diferentes aspectos de suas vidas (Melo et al., 2008). Nesse contexto, a Justiça Restaurativa por meio do Programa Pilares tem se expandido e se revelado efetiva na resolução de conflitos que envolvem danos e/ou agressões.

A análise dos dados revela que a maioria dos respondentes reconhece essa participação, e 43,2% concordam totalmente e 31,5% concordam parcialmente com a afirmação. Em contrapartida, 20,7% discordam parcialmente, enquanto 2,7% se mantêm neutros (nem concordam nem discordam) e apenas 1,8% discordam totalmente (Gráfico 18). Esses resultados indicam que, de modo geral, os alunos estiveram envolvidos nas práticas restaurativas, segundo a percepção da maioria dos participantes. A predominância de respostas positivas reforça a ideia de que o engajamento estudantil foi um componente importante na implementação dessas ações, o que pode ter contribuído para os efeitos positivos observados em outros aspectos, como a resolução de conflitos e a redução da violência escolar (Melo et al., 2008).

Gráfico 18 - Houve participação dos alunos nas práticas restaurativas



Fonte: autora (2025)

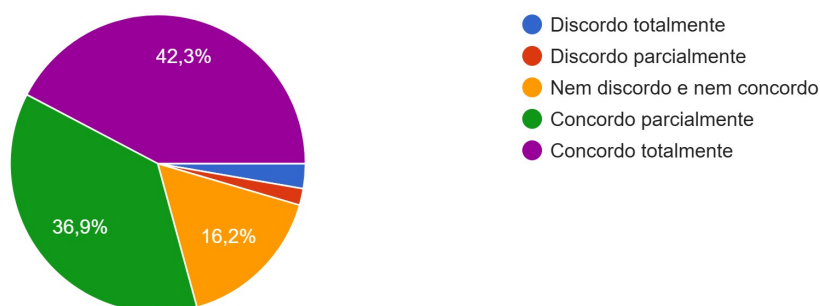
A análise dos dados revela uma avaliação predominantemente positiva: 42,3% dos respondentes concordam totalmente e 36,9% concordam parcialmente que houve impactos positivos após a adoção do programa. Em contrapartida, 16,2% discordam parcialmente, 1,8% discordam totalmente e 2,7% se mantêm neutros, sem concordar nem discordar (Gráfico 19).

Esses resultados indicam que a maioria dos participantes percebe melhorias nas interações entre alunos e professores, sugerindo que o Programa Pilares contribuiu para fortalecer o vínculo e promover um ambiente escolar mais colaborativo e respeitoso. A predominância de respostas positivas reforça a relevância de iniciativas que promovem o diálogo e a construção de relações saudáveis no contexto educacional.

O processo educacional demanda a troca entre os indivíduos, e essa troca deve ser enriquecida com atividades formativas que promovam a convivência de todos na instituição de ensino, incentivando a elaboração conjunta de reflexões e intervenções dialogadas para a resolução de conflitos. Entretanto, a JR se dedica à promoção de contextos democráticos, participativos, colaborativos, éticos e dialogais. E não se vislumbra uma perspectiva futura para essa atuação que não comece pela educação das pessoas (Passos; Ribeiro, 2016).

Conectar a teoria com a prática é um desafio considerável quando realmente tentamos explorar novas abordagens, mas é fundamental para garantir boas oportunidades de trabalho e resultados que sejam satisfatórios. Amstutz e Mullet (2012) destacam que, para adotar uma abordagem restaurativa nas instituições de ensino, não é suficiente apenas colocar em prática novos programas, projetos e metodologias, embora estes desempenhem um papel fundamental. Consiste em proporcionar uma nova organização para as interações sociais, empregando métodos restaurativos não formais juntamente com as normas disciplinares existentes. Entretanto, o mais apropriado é que as instituições de ensino incluam todos na discussão, levando em conta as normas e métodos já estabelecidos, mas buscando, em conjunto, maneiras de deixar de lado as práticas ineficazes e adotar novas estratégias.

Gráfico 19 - Houve impactos positivos nas relações entre alunos e professores após a adoção do Programa Pilares



Fonte: autora (2025)

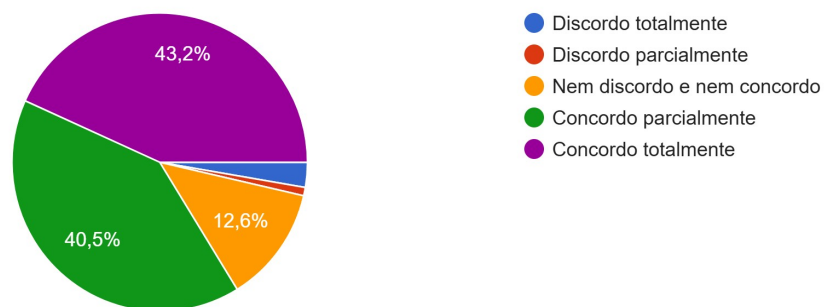
Chega-se à conclusão de que pensar sobre a Justiça Restaurativa é uma forma de promover a educação cidadã, visando à formação de indivíduos com direitos habilitados a aceitar a responsabilidade no mundo através de suas ações, com o objetivo de formar indivíduos conscientes de seus direitos, aptos a se comprometerem no ambiente político e a fortalecer a busca pela justiça e pela implementação do direito.

4.3 DESAFIOS E LIMITAÇÕES

A análise dos dados revela que a grande maioria reconhece a existência de dificuldades: 43,2% concordam totalmente e 40,5% concordam parcialmente com a afirmação de que há vários desafios. Além disso, 12,6% se mantêm neutros, sem concordar nem discordar (Gráfico 20), enquanto apenas uma pequena parcela discorda parcialmente ou totalmente, representando uma minoria pouco expressiva.

Esses resultados indicam que, embora o programa tenha gerado impactos positivos em diversos aspectos do ambiente escolar, sua implementação não foi isenta de obstáculos. A percepção majoritária de que há desafios sugere a necessidade de ajustes, apoio contínuo e estratégias mais eficazes para garantir a sustentabilidade e o sucesso das ações propostas pelo Programa Pilares.

Gráfico 20 - Existem vários desafios enfrentados na implementação do Programa Pilares

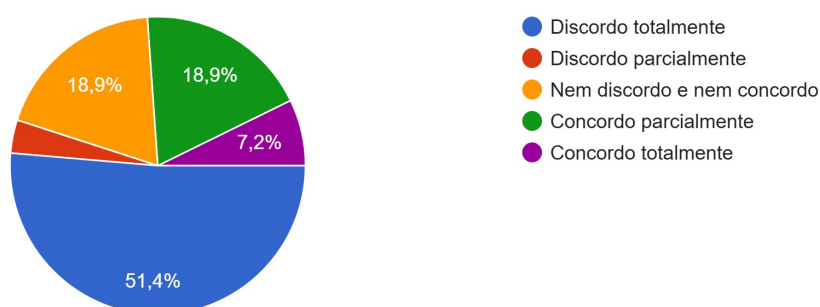


Fonte: autora (2025)

A análise dos dados revela que a maioria dos respondentes discorda totalmente (51,4%) da afirmação de que houve resistência. Além disso, 18,9% discordam parcialmente e outros 18,9% se mantêm neutros, sem concordar nem discordar. Apenas uma pequena parcela concorda parcialmente (7,2%) ou totalmente (3,6%) com a existência de resistência (Gráfico

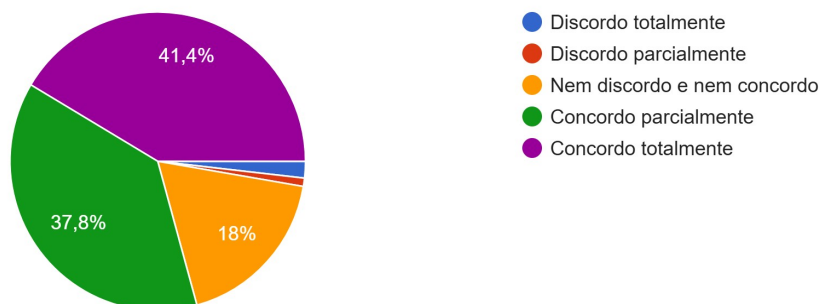
21). Tais resultados indicam que, segundo a percepção predominante, os alunos aceitaram bem o programa, com baixa incidência de resistência. Isso sugere que as estratégias adotadas para engajar os estudantes foram eficazes, contribuindo para a boa receptividade e adesão às práticas propostas pelo Programa Pilares.

Gráfico 21 - O programa enfrentou resistência por parte dos alunos



Fonte: autora (2025)

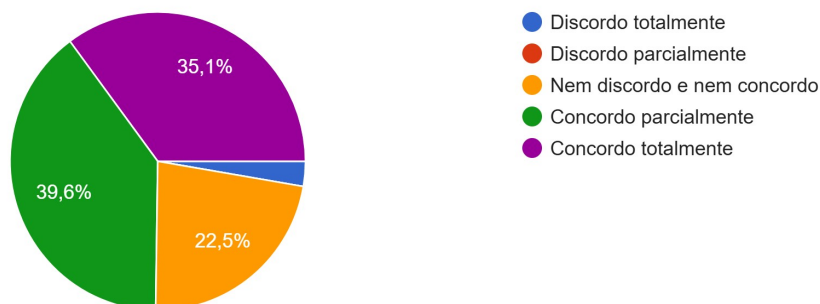
A análise dos dados mostra que a maioria dos respondentes avalia o programa de forma positiva: 41,4% concordam totalmente e 37,8% concordam parcialmente que o programa atendeu às expectativas, totalizando aproximadamente 79,2% de aprovação. Além disso, 18% se mantêm neutros, sem concordar nem discordar (Gráfico 22), e apenas uma pequena parcela discorda parcialmente ou totalmente, representando uma minoria pouco expressiva. O Programa Pilares foi em grande parte, bem-sucedido em alcançar os objetivos propostos, segundo a percepção dos participantes. A predominância de respostas positivas reforça a relevância da iniciativa e sugere que ela foi bem recebida pela comunidade escolar.

Gráfico 22 - O Programa Pilares atendeu às expectativas esperadas

Fonte: autora (2025)

A análise dos dados revela que a maioria reconhece a necessidade de melhorias: 39,6% concordam parcialmente e 35,1% concordam totalmente com essa afirmação. Em contrapartida, 22,5% discordam parcialmente e apenas 2,7% discordam totalmente (Gráfico 23). Observe-se que nenhum participante se manteve neutro, o que indica que todos os respondentes têm uma opinião formada sobre o tema.

Esses resultados sugerem que, embora o programa tenha sido bem avaliado em diversos aspectos, há um reconhecimento coletivo de que ele pode ser aperfeiçoado. A predominância de respostas positivas quanto à existência de sugestões reforça a importância de manter canais abertos para escuta e aprimoramento contínuo, garantindo que o Programa Pilares evolua de acordo com as necessidades da comunidade escolar.

Gráfico 23 - Existem sugestões para melhorar o Programa Pilares

Fonte: autora (2025)

De acordo com Passos e Ribeiro (2016), a criação de um contexto ético que transcenda o tempo, o espaço e as interações escolares se estabelece como uma ferramenta fundamental para que a educação seja reinterpretada na atualidade. O autor enfatiza, além disso, que, atualmente, cresce a ideia de que a educação deve ultrapassar os limites da escola, entretanto, é essencial considerar as interações com as famílias e outras pessoas do entorno, possibilitando que a comunidade se envolva, de acordo com suas capacidades e responsabilidades, nas atividades escolares.

A contribuição certamente irá ajudar na formação desse ambiente de ética. Incentivar a inclusão das pessoas nas tomadas de decisão e tornar a convivência em grupo e as interações pessoais mais democráticas. Fortalecer a democracia participativa exige educação, e essa educação demanda a oportunidade de adquirir saber. Apoiar a noção de que uma das formas mais eficazes de melhorar a compreensão e a valorização mútua é por meio de iniciativas colaborativas que confluem os objetivos dos envolvidos e os incentivem a executar atividades conjuntas. A execução de projetos colaborativos é a evidência mais clara de que se alcançou uma interação baseada na ética e no respeito mútuo.

4.4 ANÁLISE DA FALA DOS/AS ENTREVISTADOS/AS

As entrevistas realizadas com oito professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, atuantes no Centro Municipal de Mediação Educacional e responsáveis pela condução dos Círculos de Construção de Paz, revelaram percepções importantes sobre os desafios, avanços e perspectivas do Programa Pilares. As falas das oito participantes permitem compreender não apenas as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar, mas também os resultados já observados e as sugestões para potencializar o impacto do programa. A seguir, são apresentadas as análises em torno das três questões centrais propostas que se tornaram eixos.

Eixo 1 – Desafios na implementação do Programa Pilares

A análise dos desafios enfrentados pelos professores revela a complexidade de inserir práticas restaurativas no cotidiano escolar. Ao serem questionados sobre as barreiras que dificultam a consolidação do Programa Pilares, os entrevistados destacaram tanto aspectos institucionais, ligados ao apoio político e burocrático, quanto dimensões culturais, relacionadas à resistência de profissionais, famílias e estudantes. Além disso, fatores

estruturais, como limitações de tempo, espaço e recursos materiais, também se mostraram recorrentes. Esses relatos permitem compreender que a implementação do programa demanda não apenas formação técnica, mas também um processo de mudança cultural e institucional.

O desejo político é um dos desafios que enfrentamos na Secretária Municipal de Educação para implantação do programa. Além da resistência inicial dos profissionais da escola porque muitos ainda espera respostas punitivas e não compreende logo de início o valor das práticas restaurativas. Também tivemos dificuldade com a falta de tempo dentro da rotina escolar e com a necessidade de engajar todos – professores, alunos, famílias e até a gestão. Outro ponto é manter o programa vivo no dia a dia, e não deixar que ele vire só uma atividade pontual (Entrevista A).

As instituições não têm muita clareza do que se trata! Temem! Outro fator é o excesso de burocracias e demandas a cumprir, e qualquer novidade se torna "algo mais" pra sobrecarregar. (Entrevista B).

O primeiro desafio diz respeito a execução do cronograma de ações previamente acordado com a gestão da escola. Em função do calendário e agenda interna de cada unidade escolar, muitas vezes temos que adiar os Círculos. Por exemplo, programamos uma sequência de cinco Círculos, porém só conseguimos realizar três ou quatro. O segundo desafio diz respeito a não permanência de alguns professores durante o Círculo; alguns se justificam por algum motivo e outros, nem isso (Entrevista C).

Resistência inicial de alguns servidores e estudantes em aderir às novas práticas. Falta de formação continuada para todos os envolvidos (professores, gestores, alunos e comunidade). Dificuldade em conciliar a rotina escolar com os momentos destinados a círculos, mediações e práticas restaurativas. Limitação de recursos humanos e materiais para garantir a efetividade das ações. Necessidade de maior engajamento das famílias e da comunidade externa (Entrevista D).

No início, a maior dificuldade foi convencer a comunidade escolar de que os círculos de diálogo não substituem a disciplina, mas ampliam as formas de cuidado. Também enfrentamos a falta de recursos materiais para organizar os encontros e, às vezes, a sobrecarga dos professores, que já têm muitas demandas. Outro desafio é lidar com a rotatividade de alunos e professores, que exige sempre um recomeço na sensibilização (Entrevista E).

O maior obstáculo foi a falta de compreensão inicial das famílias, que achavam que o programa era perda de tempo. Outra dificuldade foi a cultura escolar enraizada no modelo punitivo. Além disso, precisamos conciliar os círculos com os conteúdos curriculares, e isso exige uma boa gestão do tempo (Entrevista F).

A dificuldade foi sensibilizar os professores mais antigos, que estavam acostumados a métodos mais rígidos. Também sentimos falta de maior integração com outros programas da rede, como aqueles voltados à saúde mental. E ainda há o desafio de manter a continuidade, porque às vezes as práticas restaurativas ficam em segundo plano em períodos de maior pressão pedagógica (Entrevista G).

No começo, tivemos dificuldade em organizar a logística, como o espaço físico adequado e o tempo dentro da grade escolar. Outra barreira foi a ansiedade dos alunos, que achavam que seria mais uma reunião cansativa, até perceberem a importância. E ainda enfrentamos o desafio de engajar os pais, que nem sempre participam das atividades propostas (Entrevista H).

As respostas apontam um conjunto diversificado de dificuldades, que podem ser

agrupadas em quatro eixos principais: Fatores institucionais e políticos: falta de clareza institucional sobre a proposta (Entrevista B), ausência de apoio político consistente e excesso de burocracia (Entrevistas A e B). Resistências culturais e pedagógicas: profissionais acostumados ao modelo punitivo resistem às práticas restaurativas (Entrevistas A, E, F e G). Além disso, famílias e comunidade escolar, em alguns momentos, demonstraram incompreensão sobre os objetivos do programa (Entrevistas E, F e H). Limitações estruturais e logísticas: escassez de tempo na rotina escolar, dificuldade em conciliar calendário pedagógico com os círculos, rotatividade de alunos e professores, e falta de recursos humanos e materiais (Entrevistas C, D, E, F e H). Engajamento e continuidade: necessidade de maior envolvimento das famílias e da comunidade, bem como a preocupação em não deixar que os círculos se tornem atividades pontuais, mas práticas permanentes (Entrevistas A, D e G).

Os desafios demonstram que a efetividade do Programa Pilares depende de apoio político-institucional, mudança cultural na escola, maior investimento em recursos e estratégias de engajamento comunitário. A superação dessas barreiras é condição essencial para a consolidação das práticas restaurativas como parte da rotina escolar.

Eixo 2 – Expectativas atendidas pelo Programa

No que se refere ao alcance dos objetivos, os professores relataram que o Programa Pilares conseguiu atender às expectativas propostas, ainda que enfrentando alguns obstáculos. Os depoimentos apontam avanços significativos no clima escolar, com a redução de conflitos e o fortalecimento da comunicação não violenta. Destaca-se também a transformação das relações interpessoais, marcada pelo desenvolvimento de empatia, respeito às diferenças e protagonismo estudantil. Esses elementos sugerem que, apesar dos desafios, o programa tem gerado impactos concretos e positivos na construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Sim, conseguimos ver avanços importantes. Os alunos começaram a se ouvir mais, os professores relataram melhora na comunicação com a turma e muitos conflitos que antes se repetiam foram diminuindo. Também percebi que os estudantes passaram a se sentir mais valorizados, com mais espaço para falar e serem ouvidos. Isso ajudou a criar um ambiente mais acolhedor e de pertencimento (Entrevista A).

Quando executado de acordo com a proposta, atende sim as expectativas. (Entrevista B).

Sim, apesar de alguns adiamentos e imprevistos, o Programa Pilares atendeu as expectativas de oferecer a vivência/participação nos Círculos, com a criação de um espaço privilegiado de escuta, reflexão e trocas importantes para os estudantes (Entrevista C).

Promoveu espaços de diálogo mais respeitosos entre estudantes, professores e equipe escolar. Contribuiu para a redução de conflitos e para a construção de um ambiente mais acolhedor. Fortaleceu a cultura da paz e da corresponsabilidade no ambiente escolar. Ampliou a conscientização sobre comunicação não violenta e práticas de escuta ativa. Criou oportunidades de protagonismo estudantil e participação coletiva nas decisões. (Entrevista D).

Sim, notei uma mudança significativa na forma como os alunos resolvem os problemas. Antes eles recorriam logo à briga, agora procuram conversar. Além disso, professores que eram mais resistentes passaram a apoiar, depois que viram resultados concretos de melhora no clima escolar (Entrevista E).

Sim, principalmente no fortalecimento das relações. Os alunos passaram a respeitar mais as diferenças, a escutar sem interromper e a valorizar a diversidade de opiniões. Isso refletiu diretamente na redução de casos de bullying e até em um maior engajamento nas aulas (Entrevista F).

Sim, os estudantes demonstraram mais empatia e solidariedade. Tivemos relatos de alunos que começaram a apoiar colegas em situações de dificuldade e até de mediações feitas espontaneamente pelos próprios alunos, sem intervenção direta dos professores. Isso foi uma vitória enorme (Entrevista G).

Sim, hoje a escola tem um ambiente mais colaborativo. Percebemos menos conflitos sérios e maior disposição dos alunos para cooperar entre si. O sentimento de pertencimento cresceu, e muitos relatam que se sentem mais seguros dentro da escola (Entrevista H).

Apesar das dificuldades relatadas, todos os professores reconheceram impactos positivos do Programa Pilares. Os resultados destacados envolvem: Melhoria no clima escolar: redução de conflitos recorrentes, fortalecimento do diálogo e criação de um ambiente mais acolhedor (Entrevistas A, C, D e H). Transformação das relações interpessoais: alunos passaram a escutar mais uns aos outros, desenvolveram empatia, solidariedade e maior respeito às diferenças (Entrevistas A, D, F e G). Mudança de postura dos profissionais: professores inicialmente resistentes passaram a apoiar o programa ao observarem melhorias práticas (Entrevista E). Protagonismo estudantil: surgimento de mediações espontâneas realizadas pelos próprios alunos, além de maior engajamento em sala de aula e nas atividades escolares (Entrevistas D, F e G).

Portanto, as falas demonstram que o programa atendeu as expectativas ao promover transformação nas relações escolares, criando um espaço de escuta e pertencimento. Os avanços relatados indicam que as práticas restaurativas têm potencial para consolidar uma cultura de paz e corresponsabilidade na comunidade escolar.

Eixo 3 – Sugestões de melhoria para o Programa

Ao refletirem sobre possibilidades de aprimoramento, os entrevistados apresentaram

sugestões que abrangem tanto a dimensão pedagógica quanto a institucional. Entre elas, ressaltam-se a importância da formação continuada de professores e gestores, o envolvimento das famílias e a criação de estratégias de monitoramento e avaliação. Além disso, foram destacadas propostas de inovação, como o uso de tecnologias e a ampliação de parcerias com universidades e instituições comunitárias. Essas recomendações demonstram que os professores reconhecem o potencial transformador do Programa Pilares, mas defendem a necessidade de fortalecê-lo como uma política pública estruturada e sustentável.

Seria bom termos mais formações continuadas, porque os professores precisam se sentir preparados para conduzir os círculos. Outra sugestão é envolver mais as famílias, para que elas também compreendam e apoiem a proposta. Além disso, seria importante garantir tempo e espaço fixos na rotina da escola para os círculos e ter avaliações periódicas, para que possamos ver o que está dando certo e o que precisa melhorar (Entrevista A).

Que o Programa tenha espaço garantido na agenda escolar! Que não seja visto como "excedente", que vai atropelar a rotina pedagógica! Que os profissionais que trabalham com o Programa, interaja com sabedoria e humildade com as instituições e pessoas, tornando as Ações um momento de verdadeira acolhida naquele contexto. (Entrevista B).

Que a parceria entre o TJ e a SME seja fortalecida, visando um melhor acolhimento da escola em relação ao Programa. Realização de mais eventos sobre o tema e cursos de formação para agentes da escola (Entrevista C).

Ampliar a formação continuada em justiça restaurativa, mediação de conflitos e CNV. Criar equipes multiplicadoras em cada escola para fortalecer a sustentabilidade do programa. Estabelecer parcerias com instituições comunitárias e órgãos públicos para apoio e acompanhamento. Monitorar e avaliar os resultados com indicadores claros (redução de conflitos, melhora na convivência, engajamento). Estimular projetos integrados que envolvam família e comunidade no processo educativo (Entrevista D).

Gostaria que a Secretaria ampliasse a equipe de apoio, com mediadores formados exclusivamente para acompanhar as escolas. Também seria importante criar materiais pedagógicos adaptados por faixa etária, para facilitar a condução dos círculos. E claro, envolver o Conselho Escolar nas decisões, para que o programa tenha mais legitimidade (Entrevista E).

Acho fundamental realizar encontros inter-escolares, onde os estudantes de diferentes unidades possam trocar experiências sobre os círculos. Além disso, precisamos de formações específicas para gestores, porque são eles que dão o tom da prioridade do programa. Outra sugestão seria disponibilizar um manual prático com roteiros de círculos para diferentes situações (Entrevista F).

Seria interessante incluir oficinas práticas para os pais, mostrando como eles também podem aplicar os princípios restaurativos em casa. Outra ideia é ter registros mais sistemáticos dos círculos, para que possamos medir os avanços. E claro, garantir que o programa tenha orçamento fixo, evitando depender apenas de projetos pontuais (Entrevista G).

Penso que seria importante usar mais tecnologias, como plataformas digitais, para manter os alunos engajados e registrar os diálogos. Também seria útil ampliar as parcerias com universidades, que poderiam oferecer estágios ou pesquisas

aplicadas sobre práticas restaurativas. E claro, criar uma rede de apoio entre as escolas que já desenvolvem o programa (Entrevista H).

As sugestões apresentadas pelos entrevistados apontam para a necessidade de fortalecer a estrutura, ampliar a formação e integrar o programa a outras iniciativas. Entre elas: Formação continuada: maior investimento em capacitação para professores, gestores e comunidade escolar, incluindo oficinas e manuais práticos (Entrevistas A, C, D, F e G). Envolvimento da família e da comunidade: promoção de encontros, oficinas para pais e parcerias com organizações comunitárias (Entrevistas A, D, E e G). Estrutura e recursos: criação de equipes de apoio específicas, maior integração com outros programas da rede e disponibilização de materiais pedagógicos adaptados (Entrevistas E e G). Integração institucional: fortalecimento da parceria entre TJ e SME, legitimação pelo Conselho Escolar e garantia de espaço fixo no calendário escolar (Entrevistas B, C e E). Inovação e monitoramento: uso de tecnologias para engajamento, registro sistemático dos círculos e criação de indicadores claros para avaliação de resultados (Entrevistas D, G e H). As sugestões reforçam que o Programa Pilares deve evoluir de iniciativa pontual para política educacional estruturada, com formações regulares, maior apoio institucional, monitoramento de resultados e engajamento amplo da comunidade escolar e das famílias.

A análise das entrevistas evidencia que o Programa Pilares enfrenta desafios estruturais, culturais e institucionais, mas apresenta resultados concretos na melhoria das relações escolares e no fortalecimento da cultura de paz. As sugestões dos professores apontam caminhos para a sustentabilidade do programa, destacando a importância de formação continuada, engajamento comunitário, apoio político e institucional, além da inovação no acompanhamento dos resultados.

A consolidação do Programa Pilares depende de um esforço conjunto entre gestão pública, escolas, famílias e comunidade, garantindo que os círculos de construção de paz se tornem práticas permanentes e transformadoras na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Dentro dessa perspectiva dos desafios apresentados neste estudo, após essa análise apresenta-se aqui uma notícia⁹ recente, em que a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por meio do Centro Municipal de Mediação Educacional, aprimorou o Programa Pilares em agosto de 2025, com a criação o ‘Programa Educacional de Prevenção de Conflitos’ para combater a violência nas escolas. A iniciativa tem como foco a promoção da cultura de paz e a prevenção de conflitos por meio do diálogo, da comunicação não violenta e

⁹ Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/educacao-cria-programa-educacional-de-prevencao-de-conflitos-para-combater-violencia-nas-escolas/>

de práticas restaurativas e transformativas. No primeiro semestre de 2025, o programa atendeu aproximadamente 130 escolas da rede municipal, impactando diretamente cerca de sete mil estudantes e alcançando, no total, nove mil pessoas, incluindo professores, famílias e funcionários administrativos. Entre as principais estratégias estão a realização de assembleias escolares para pactuação de regras, a criação de núcleos de mediação para encaminhar conflitos e a promoção de rodas de diálogo que estimulam a convivência respeitosa.

Os profissionais envolvidos já possuem experiência desde 2017 e foram capacitados por meio do ‘Programa Pilares’, desenvolvido em parceria com a Corregedoria-Geral da Justiça. A coordenadora do programa, ressalta que os números expressivos alcançados e a integração com o judiciário evidenciam o comprometimento da administração municipal com a prevenção da violência. A relevância do programa está no fortalecimento dos vínculos escolares e comunitários, no engajamento de toda a rede educacional e na consolidação de um ambiente mais seguro e acolhedor. Em um contexto nacional em que índices de violência escolar e *bullying* preocupam gestores e famílias, a iniciativa de Goiânia desponta como exemplo de política pública voltada à construção de uma educação cidadã, democrática e pacífica, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e preparados para lidar com os conflitos do cotidiano.

O ‘Programa Educacional de Prevenção de Conflitos’ representa uma iniciativa significativa e promissora no combate à violência escolar em Goiânia. Com estratégias bem definidas, captação efetiva de toda a comunidade escolar, e fundamentação pedagógica e institucional sólida, ele pode servir de referência para políticas educacionais focadas na promoção da paz e na qualidade de convivência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo avaliou a percepção de profissionais sobre o Programa Pilares, criado para prevenir e transformar conflitos e violências nas escolas municipais de Goiânia, e respondeu ao problema de pesquisa que foi saber qual a percepção dos profissionais do Programa Pilares em relação aos resultados alcançados pelo programa na prevenção e resolução de conflitos e violências no contexto escolar. A partir das respostas obtidas, foi possível observar que a maioria dos participantes da pesquisa possui mais de dez anos de experiência, apresenta um alto nível de qualificação e formação continuada e participou de treinamentos em Justiça Restaurativa, embora ainda haja necessidade de mais oportunidades de formação.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que foi descrever a criação e implementação do Programa Pilares na gestão escolar municipal de Goiânia, constatou-se que, em Goiânia, a implementação ocorreu de acordo com o relatório da Secretaria Interprofissional Forense do TJGO, que apresentou um resumo das atividades da 1ª etapa do Projeto Pilares, que busca promover o diálogo e a resolução de conflitos através dos Círculos de Construção de Paz.

A primeira fase introduziu metodologias fundamentadas na Comunicação Não Violenta (CNV), visando incentivar a reflexão sobre julgamentos e a importância de uma comunicação compassiva. Durante esta etapa, foram realizados 10 círculos com a participação de 98 pessoas em posições de liderança, conduzidos por 15 facilitadoras do TJGO. A avaliação foi positiva, destacando a receptividade dos participantes e seu desejo de aprimorar suas habilidades. A dinâmica variou entre os grupos, com alguns participantes expressando-se facilmente, enquanto outros enfrentaram desafios em reconhecer seus sentimentos e sua responsabilidade nas interações. O objetivo central do projeto é fortalecer as habilidades de comunicação e promover um ambiente colaborativo.

O segundo objetivo específico de analisar e verificar os resultados alcançados pela JR na resolução de conflitos entre alunos, professores e a comunidade, e verificou-se que o programa foi bem recebido, com muitos reconhecendo sua eficácia na promoção de um ambiente escolar mais pacífico e na redução de comportamentos violentos. No entanto, o estudo também destacou desafios, incluindo resistência à implementação e a necessidade de suporte contínuo. Os resultados sugerem que o Programa Pilares tem potencial significativo, mas requer um maior engajamento e estratégias para aprimorar sua eficácia e sustentabilidade.

Foram identificados também os desafios e os obstáculos na adoção da Justiça

Restaurativa nas gestões escolares da Rede Municipal de Goiânia. A percepção predominante entre os respondentes indicou que existem obstáculos significativos que precisam ser superados. Isso sugere a necessidade de realizar ajustes no programa, além de oferecer apoio contínuo e desenvolver estratégias mais eficazes. O principal objetivo é garantir a sustentabilidade e o sucesso das ações propostas, evidenciando a importância de uma abordagem crítica e adaptativa para o aprimoramento das iniciativas educacionais.

E por fim, a leitura conjunta das falas dos professores entrevistados permitiu identificar que o Programa Pilares ocupa um lugar central no esforço de promover práticas restaurativas e de consolidar a cultura de paz nas escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Os relatos revelaram, de um lado, as dificuldades estruturais e culturais que marcam sua implementação e, de outro, os avanços significativos já conquistados, além de um conjunto consistente de propostas de aprimoramento.

Em relação aos desafios, as entrevistas apontaram para uma tensão entre a lógica tradicional da escola, ainda fortemente vinculada a práticas punitivas e ao cumprimento rígido de demandas burocráticas, e a proposta transformadora dos círculos de construção de paz, que exige mudança de postura, maior abertura ao diálogo e participação coletiva. O excesso de tarefas, a falta de recursos e a resistência inicial de alguns profissionais e famílias demonstram que a implementação do programa não se resume à aplicação de metodologias, mas envolve um processo de mudança cultural e institucional complexo.

Apesar disso, os professores reconhecem que o programa atingiu suas expectativas, produzindo efeitos concretos no cotidiano escolar. Houve melhoria na comunicação, diminuição dos conflitos, fortalecimento de vínculos, empatia entre os estudantes e até mesmo protagonismo juvenil em situações de mediação. Esses resultados mostram que, quando efetivamente aplicado, o Programa Pilares não apenas contribui para a resolução de conflitos imediatos, mas também favorece a construção de competências socioemocionais duradouras, alinhadas à formação integral dos alunos.

Assim, as sugestões apresentadas pelos participantes indicaram que há consciência coletiva de que o programa precisa se consolidar como política pública permanente, e não apenas como projeto pontual. As recomendações reforçam a necessidade de formações continuadas, ampliação de parcerias interinstitucionais, envolvimento das famílias e integração com outros programas da rede. Além disso, foi destacada a importância de garantir recursos materiais, tempo institucional e mecanismos de monitoramento, para assegurar sustentabilidade e mensuração de resultados.

De forma geral, a análise evidenciou que o Programa Pilares já produziu mudanças

relevantes, mas ainda depende de maior apoio político e institucional para sua consolidação. Os relatos dos professores deixam claro que, quando incorporado à rotina escolar com seriedade, o programa é capaz de transformar a cultura escolar, tornando-a mais inclusiva, democrática e voltada à promoção da paz. Assim, a continuidade e expansão do Programa Pilares representam não apenas um desafio, mas também uma oportunidade estratégica de avanço para a educação pública municipal.

Conforme indicam os resultados, o programa pode ser aprimorado, sendo que a importância de canais abertos para escuta e melhoria contínua, além de outras oportunidades de melhoria no Programa Pilares, indicam oportunidades para novos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. Programa de prevenção à violência nas escolas: violências nas escolas. **Flacso Brasil**, p. 7-19, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=violencias-nas-escolas-programa-de-prevencao-a-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2005. 404 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas** (Versão resumida). Brasília: Unesco, 2003. Disponível em: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1380/2003_Abramovay_Violencia%20nas%20Escolas_por.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 20 fev. 2025.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. 2. ed. Brasília-DF: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Guangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 1999.

ATLAS DA VIOLÊNCIA. IPEA. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlasda-violencia-2020>. Acesso em: 18 fev. 2025.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola**. São Paulo: Ed. Summus, 1989.

BARDIN, Laurice. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 1977.

BOYES-WATSON, C; PRANIS, K. **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, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BRANDÃO, C. R. **Humanizar é educar**: o desafio de formar pessoas através da educação. Escritos abreviados, 2008.

BRANDÃO, C. R. et al. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
BRAITHWAITE, John. Restorative justice and responsive regulation. Oxford: Oxford Press, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 225 de 31 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa. Brasília, 2016. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 458/2023 de 6 de junho de 2022**. Acrescenta o artigo 29-A à

Resolução CNJ nº 225/2016. Brasília, 2022. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original1733132022061062a380592b605.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **MEC e CNJ implementarão Justiça Restaurativa nas Escolas**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/mec-e-cnj-implementarao-justica-restaurativa-nas-escolas>

BUCCI, M. P. D. Método e Aplicações da Abordagem Direito e Políticas Públicas (DPP). **Revista Estudos Institucionais**, vol. 5, nº 3, 2019. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/430/447>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BOYES-WATSON, C; PRANIS, K. **No coração da esperança**: guia de práticas circulares. O uso de Círculos de Construção de 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.

CHAKUR, G. S. L.; OLIVEIRA, M. L. Programas educativos e a violência na escola. In: **Simpósio Internacional De Adolescência**, 1, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200019&script=sci_arttext

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos à mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**; v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007. DOI: 10.1590/S0104-40362007000100002

CNJ. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/justica-restaurativa/justica-restaurativa-nas-escolas/> Acesso em: 20 fev. 2025.

DATASENADO. Dados Recentes sobre o Bullying no Brasil. 2025. Disponível em: <https://institutohortense.org.br/noticias/o-bullying-escolar-no-brasil-numeros-alarmanes-e-seu-impacto-dentro-do-ambiente-escolar/> Acesso em: 15 out. 2025.

DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011. Acesso em: 20 fev. 2025.

FERRAZ, R. **Justiça Restaurativa nas Escolas**. 2022. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/justica-restaurativa-nas-escolas/1467051767>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 2ª reimpressão. São Paulo: Centauro, 2008.

FOWLER, P. J; TOMPSETT, C; BRACISZEWSKI, J; JACQUES-TIURA, A; BALTES, B. B. Community violence: a meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. **Development and Psychopathology**, 21, 227-259, 2009.

GALL, N.; GUEDES, P. M. **A reforma educacional de Nova York**: possibilidades para ao Brasil. São Paulo: Instituto Fernand Braudel, Fundação Itaú Social, 2009.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do estado de Goiás. **Decreto nº 1346/2017**. Implementa a Política Judiciária de Justiça Restaurativa no estado de Goiás. Goiânia, 2017.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do estado de Goiás. **Edital Ejug 02/2023**. 2023. Disponível em: https://www.tjgo.jus.br/images/docs/CCS/Edital_02-2023_servidores_Publicado.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do estado de Goiás. Agência de notícias TJGO. **Mês das Crianças**: Série Especial – Projeto Pilares educa pela paz e auxilia na pacificação de graves conflitos sociais nas escolas. 2022. Disponível em: <https://www.tjgo.jus.br/index.php/institucional/centro-de-comunicacao-social/153-destaques/25133-mes-das-criancas-serie-especial-projeto-pilares-educa-pela-paz-e-auxilia-na-pacificacao-de-graves-conflitos-sociais-nas-escolas>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do estado de Goiás. **Relatório Projeto Pilares**. 2020. Disponível em: <https://www.tjgo.jus.br/images/docs/corregedoria/RelatorioProjetoPilares.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas de redução da violência escolar: o caso de São Paulo. In: **REUNIÃO ANUAL ANPED**, 25., 2002, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/luizalbertogoncalvest03.rtf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

JOHNSTONE, Gerry; VAN NESS, Daniel W. The meaning of restorative justice. In: JOHNSTONE, Gerry; VAN NESS, Daniel W. (Orgs.). **Handbook of restorative justice**. Cullompton e Portland: Willan Publishing, 2007.

HAKVOORT, I; LARSSON, K; LUNDSTRÖM, A. Compreensão dos professores sobre conflitos emergentes. **Jornal Escandinavo de Pesquisa Educacional**; v. 64, n. 1, p. 37-51, 2020. DOI: 10.1080/00313831.2018.1484800

HOYLE, Carolyn. The case for restorative justice. In: HOYLE, Carolyn; CUNNEEN, Chris. **Debating restorative justice**. Oxford e Portland: Hart Publishing, 2010.

HOJBOTÃA, A. M; SIMONA, B; CARMEN, R; SILVIU, T. Enfrentando conflitos e violência nas escolas - uma proposta para uma nova ocupação: o conselheiro de mediação. **Procedia-Ciências Sociais e Comportamentais**. 2014; 142: 396-402. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.698

HIRAKAWA, A. P. R.; BARROS, I. P. M. B. Programa escola da família: o olhar das crianças sobre o espaço escolar aberto a comunidade. In: **Encontro Nacional Da Associação Brasileira De Psicologia Social**, 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/89.%20programa%20escola%20da%20fam%CDlia.pdf

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A estratégia em ação: balanced scorecard**. Rio de Janeiro: Campus. 1997.

LANGEANI, Bruno. **Raio X de 20 anos de ataques nas escolas no Brasil, 2002 –2023**. Instituto Sou da Paz. 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/o-que-fazemos/conhecer/pesquisas/control-de-armas/as-armas-do-crime/?show=documentos#9574-1>. Acesso em: 28 jul. 2023.

LANE-GARON P; YERGAT J; KRALOWEC C. Educação para resolução de conflitos e apoio comportamental positivo: um clima de segurança para todos os alunos. **Resolução de conflitos trimestralmente**; v. 30, n. 2, p. 197-217, 2012. DOI: 10.1002/crq.21059

LIMA, M. F. M. Seleção de diretores e o sentido da gestão escolar: percepções de diretores sobre o plano de gestão. **DOSSIÊ- Implementação de políticas públicas para o combate às desigualdades educacionais** • Educ. rev. 37 • 2021 • <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78290>

MARTINEZ, Z. D. **Mediação educativa e resolução de conflitos: modelos de implementação**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas; 2005

MANESIS N; VLACHOU E; MITROPOULOU F. Percepções dos professores gregos sobre os tipos e as consequências dos conflitos no contexto escolar. **Jornal Europeu de Pesquisa Educacional**; v. 8, n. 3, p. 781-799, 2019. DOI: 10.12973/eu-jer.8.3.781

MARTINS, A. M; MACHADO, C. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 157-173, jan./mar. 2016.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 157-173, jan./mar. 2016. <https://www.scielo.br/j/er/a/sTW4Vv8N9jLycKRdNF44bWz/?format=pdf>

MELO, E. R; EDNIR, M; YAZBEK, V. C. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul**: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: CECIP, 2008.

MONTEIRO, Joana; ROCHA, Rudi. Drug battles and school achievement: evidence from Rio de Janeiro's favelas. **The Review of Economics and Statistics**, Cambridge, MA, n. 99(2), p. 213–228, 2017. DOI: 10.1162/ REST. Doi: https://doi.org/10.1162REST_a_00628.

MOURA, E. O; BISPO, M. S. Compreendendo a prática da gestão escolar pela perspectiva da sociomaterialidade. **Revista Organizações e Sociedade**, 28(96), 35-163, 2021.

MORRIS, Alisson. Critiquing the critics: a brief response to critics of restorative justice. **The British Journal of Criminology**, v. 42, n. 3, p. 596-615, 2002.

NASCIMENTO, L. P; GUIMARÃES, V. N. Gestão escolar no Brasil: reflexões sob a ótica da reforma do estado e da modernização da gestão pública. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 36, n. 3, p. 1052-1071, 2018.

OLIVEIRA, A. V; PEREIRA PIZZONI, T. G. Gestão de conflitos e comunicação organizacional: Um estudo empírico em instituições públicas de ensino. **Cadernos de Gestão e Empreendedorismo**, 9(2), 14–24, 2021. Doi: <https://doi.org/10.32888/cge.v9i2.47665>

OLIVEIRA, I. C; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos De Pesquisa** v.48 n.169 p.876-900 jul./set, 2018.

OLIVEIRA, T. L. M. Justiça restaurativa: um novo paradigma de justiça criminal. **Boletim Científico ESMPU**, Brasília, a. 16 – n. 50, p. 233-255 – jul./dez. 2017. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrirjEbrPZmOAQAsA_z6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1728651548/RO=10/RU=https%3a%2f%2fescola.mpu.mp.br%2fpublicacoescientificas%2fineY- Acesso em: 26 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheone**: Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 26 jul. 2023.

PALLAMOLLA, R. P. **Justiça restaurativa**: da teoria à prática. São Paulo: IBCrim, 2009.

PENIDO, Egberto de Almeida; MUMME, Monica Maria Ribeiro; ROCHA, Vanessa Aufiero da. Justiça Restaurativa e sua humanidade profunda diálogos com a resolução 225/2016 do CNJ. In: CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça Restaurativa: Horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. 1. ed., Brasília: CNJ, 2016.

PRANIS, K. **Processos circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2011.

PRIOTTO, Elis Palma. Práticas Educativas de Prevenção da Violência em 2009. In: **IX Congresso Nacional De Educação - Educere - Iii Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia**, 2009. Anais... Curitiba: Champagnat, 2009, p. 6068-6069.

RUGGIERO, V. An abolitionist view of restorative justice. **International Journal of Law, Crime and Justice**, v. 39, n. 2, p. 100-110, 2011.

SEVERNINI, E.; FIRPO, S. et al. The relationship between school violence and student proficiency. **Department of Economics**, p. 1–35, 2009.

SECCO, M; LIMA, E. O. Justiça restaurativa – problemas e perspectivas. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2018, p. 443-460. DOI: 10.1590/2179-8966/2018/32715| ISSN: 2179-8966

SICA, L. **Justiça restaurativa e mediação penal**: o novo modelo de justiça criminal e de gestão do crime. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

SILVA, G., SILVA, A. V; SANTOS, I. M. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 533-549, 2016.

SOUZA, D. S. R. Professores graduados com o ensino a distância são diferentes dos graduados presencialmente? Uma análise do perfil sociodemográfico, da escolaridade e das condições laborais. **Revista Paidéi@**, v. 14, n. 26, p. 1-28, 2022.

<https://doi.org/10.29327/3860>

SOUZA, D.; CASTRO, D. Gestão democrática da educação sob perspectiva comparada Brasil-Portugal: entre a exigência legal e a exequibilidade real. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 33, n. 121, p. 1195-1213, 2012.

STRANG, H. **Repair or revenge: victims and restorative justice**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

SHAPLAND, J et al. Situating restorative justice within criminal justice. **Theoretical Criminology**, Londres, v. 10, n. 4, p. 505-532, 2006.

UNICEF. **Bullying e Violência Escolar: Suas consequências e como combatê-las**. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/bullying-e-violencia-escolar> Acesso em: 18 jan. 2025.

UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092/PDF/368092por.pdf.multi> Acesso em: 18 jan. 2025.

VAN NESS, D. W; STRONG, K. H. **Restoring Justice: An Introduction to Restorative Justice**. 4. a ed. Cincinnati, Ohio: Anderson Pub, 2010.

VIEIRA, L. **Violência nas escolas: causas, consequências e estratégias de prevenção** 2025. Disponível em: <https://www.administradores.com.br/artigos/violencia-nas-escolas-causas-consequencias-e-estrategias-de-prevencao> Acesso em: 15 out. 2025.

VINHA, Telma *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

TORREGO, J. C. **Mediação de conflitos em instituições educativas**. Porto: Edições Asa; 2003

ZEHR, H. **Teoria e prática: justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2015.

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

WATANABE, K. **Acesso à Ordem Jurídica Justa**. Belo Horizonte: Del Rey, 2019.

WALGRAVE, L. **Restorative justice, self-interest and responsible citizenship** Cullompton e Portland: Willan Publishing, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) senhor(a);

Eu, Gerzilei Rabelo de Almeida Costa, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“ANÁLISE DO PROGRAMA PILARES: UMA ABORDAGEM DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL DE GOIÂNIA”**, que tem por objetivo explorar a eficácia, as limitações e as possibilidades das práticas de gestão de conflitos e de justiça restaurativa dentro do ambiente escolar, exercidas pelo Facilitador, segundo a perspectiva do Programa Pilares na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Solicitamos o seu consentimento na participação desta pesquisa.

Sua forma de participação consiste em participar de uma entrevista semiestruturada, em data e horário pré-agendado de acordo com a sua e a nossa disponibilidade.

Seu nome não será divulgado em qualquer fase da pesquisa, garantindo assim o seu anonimato.

As informações obtidas dos participantes são confidenciais e somente serão utilizadas com propósito científico, resguardado o anonimato dos participantes e da instituição.

Não será cobrado nada, não haverá gastos nem riscos na sua participação deste estudo, não estão previstos ressarcimentos ou indenizações, não haverá benefícios imediatos pela sua participação.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação, se assim preferir, sem nenhum dano ou prejuízo.

Os participantes poderão receber os resultados da pesquisa quando estes forem publicados.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora. Desde já, agradecemos a sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ fui esclarecido (a) sobre todas as informações acima descritas e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“ANÁLISE DO PROGRAMA PILARES: UMA ABORDAGEM DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL DE GOIÂNIA”**, realizada por Gerzilei Rabelo de Almeida Costa, aluna do Programa de Mestrado da Unialfa.

Autorizo a utilização das informações obtidas através de entrevista semiestruturada com a finalidade de desenvolver a pesquisa citada. Concedo também o direito de uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas, desde que mantenha o sigilo sobre a minha identidade, podendo utilizar pseudônimos.

Fui informado(a) dos propósitos e objetivos da pesquisa, estando ciente de que a minha participação é voluntária e de que posso a qualquer momento me desligar da pesquisa sem nenhum constrangimento.

Tendo em vista os registros acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de

Assinatura

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Avaliação do Programa Pilares nas Escolas Municipais de Goiânia

Este questionário é um instrumento de pesquisa para uma dissertação de Mestrado em Administração da Unialfa, que tem por objetivo de verificar a percepção dos profissionais da educação em relação aos resultados do Programa Pilares na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Assim, gostaríamos de contar com sua valiosa colaboração no preenchimento das questões abaixo, sendo mantido total sigilo das respostas. De antemão, muito obrigado pela sua colaboração com esse estudo!

Parte I: Dados Demográficos

1. Qual é a sua função na escola?

- ☐ Professor
- ☐ Coordenador
- ☐ Diretor
- ☐ Outro: _____

2. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de ensino?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1-5 ano
- ☐ 6-10 anos
- ☐ Mais de 10 ano
- ☐ _____

3. Qual o seu nível de formação?

- ☐ Ensino Superior
- ☐ Pós-Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Outro: _____

4. Em qual escola municipal você atua? _____

5. Qual é o número aproximado de alunos na sua escola?

- ☐ Menos de 200
- ☐ 200-500
- ☐ Mais de 500

Parte II: Conhecimento e Participação no Programa Pilares

6. Você como facilitador já participou de alguma formação sobre Justiça Restaurativa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Você teve acesso a informações sobre o Programa Pilares antes de sua implementação na escola?

☐ Sim ☐ Não

8. Qual o seu nível de envolvimento com o Programa Pilares na escola?

☐ Alto ☐ Moderado ☐ Baixo ☐ Nenhum

9. Você participou de atividades relacionadas ao Programa Pilares?

☐ Sim ☐ Não

Parte III: Percepções sobre a Implementação do Programa

10. Houve clareza das orientações fornecidas sobre o Programa Pilares.

☐ Discordo totalmente
☐ Discordo parcialmente
☐ Nem discordo e nem concordo
☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo totalmente

11. O Programa Pilares foi bem recebido pelos profissionais da escola.

☐ Discordo totalmente
☐ Discordo parcialmente
☐ Nem discordo e nem concordo
☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo totalmente

12. O programa contou com apoio suficiente da administração escolar.

☐ Discordo totalmente
☐ Discordo parcialmente
☐ Nem discordo e nem concordo
☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo totalmente

13. Os recursos disponibilizados para a implementação do Programa Pilares foram adequados.

☐ Discordo totalmente
☐ Discordo parcialmente
☐ Nem discordo e nem concordo
☐ Concordo parcialmente.
☐ Concordo totalmente

Parte IV: Impactos na Prevenção e Transformação de Conflitos

14. O Programa Pilares tem contribuído para a redução dos conflitos escolares.

☐ Discordo totalmente
☐ Discordo parcialmente

- ☐) Nem discordo e nem concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

15. Houve impactos do Programa Pilares na melhoria do clima escolar.

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem discordo e nem concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

16. Os alunos envolvidos em práticas restaurativas têm mostrado mudanças positivas em seu comportamento.

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem discordo e nem concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

17. A frequência de situações de violência escolar diminuiu após a implementação do Programa Pilares.

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem discordo e nem concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

Parte V: Efetividade das Práticas Restaurativas

18. As práticas restaurativas adotadas pelo programa foram eficazes na resolução de conflitos.

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem discordo e nem concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

19. Houve participação dos alunos nas práticas restaurativas.

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem discordo e nem concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

20. Houve impactos positivos nas relações entre alunos e professores após a adoção do Programa Pilares.

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem discordo e nem concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

Parte VI: Desafios e Limitações

21. Existem vários desafios enfrentados na implementação do Programa Pilares.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Nem discordo e nem concordo
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

22. O programa enfrentou resistência por parte dos alunos.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Nem discordo e nem concordo
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

23. O Programa Pilares atendeu às expectativas esperadas.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Nem discordo e nem concordo
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

24. Existem sugestões para melhorar o Programa Pilares.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Nem discordo e nem concordo
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

Este questionário foi elaborado para captar a percepção dos profissionais da educação sobre diversos aspectos do Programa Pilares, desde a sua implementação até os resultados observados no ambiente escolar. É importante garantir a confidencialidade das respostas e que elas sejam usadas exclusivamente para fins acadêmicos.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

A) Quais desafios são enfrentados na implementação do Programa Pilares?

B) O Programa Pilares atendeu expectativas esperadas. Quais?

C) Quais sugestões para melhorar o Programa Pilares?

ANEXO A - TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA



PODER JUDICIÁRIO

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

Termo de Cooperação Técnica que entre si celebram o **Tribunal de Justiça do Estado de Goiás** e o **Município de Goiânia** para os fins que a seguir especificam.

Ao teor do PROAD nº 201802000077268, o **TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS**, com sede na Avenida Assis Chateaubriand, nº 195, Setor Oeste, Goiânia-GO, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 02.292.266/0001-80, neste ato representado pelo seu Presidente, Desembargador Walter Carlos Lemes, brasileiro, residente e domiciliado nesta Capital, com a interveniência do **Corregedor-Geral da Justiça do Estado de Goiás**, Desembargador **Kisleu Dias Maciel Filho**, brasileiro, residente e domiciliado nesta Capital, e a **Secretaria Municipal de Educação e Esporte do Município de Goiânia**, situada na Rua 226, nº 794, Setor Leste Universitário – Goiânia-Goiás inscrita no CNPJ: 01.414.457/0001-05, neste ato representado pelo Secretário **Marcelo Ferreira da Costa**, CPF: 533.114.501-91 residente e domiciliado neste município, ajustam a celebração do presente Termo de Cooperação Técnica, consoante as disposições da Lei Estadual nº 17.928/12, Lei nº 8.666, de 21.06.1993, e suas alterações posteriores, fazendo-o com observância das seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO:

O objeto do presente **TERMO** é a conjugação de esforços dos **PARTÍCIPIES** no sentido de:

I – Oferecer o suporte formativo aos profissionais indicados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, disseminando os Círculos de Justiça



PODER JUDICIÁRIO

Restaurativa e Construção de Paz e a comunicação não violenta nas escolas com crianças, adolescentes e adultos;

II – Agir e intervir com meios práticos e eficazes em favor da construção da cultura de paz nas escolas;

III – Formar e apoiar as equipes escolares na criação de um sistema de resolução de conflitos assertivo, a fim de prevenir e minimizar os efeitos da violência, envolvendo toda a comunidade, restaurando o conceito de justiça como valor e não apenas como punição;

IV – Promover ações que contribuam para o fortalecimento da gestão democrática e participativa dentro da perspectiva das propostas político-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que evidenciem a formação e o desenvolvimento de um sujeito autônomo, crítico, analítico, reflexivo e atuante.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DOS PARTICÍPIES:

Para a consecução do objeto deste **TERMO**, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia compromete-se a:

I – Definir as escolas que serão engajadas no desenvolvimento das ações que envolvam Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz;

II – Garantir a participação do público-alvo na qualificação;

III – Disponibilizar espaço físico adequado, bem como os equipamentos necessários para realização das atividades;

IV – Assegurar a continuidade das ações após a qualificação;

V – Apresentar ao Gestor local do Projeto (à Divisão Interprofissional Forense) os relatórios qualitativos e quantitativos semestrais dos resultados alcançados com a utilização da metodologia nas escolas;

VI – Zelar para que os princípios da Justiça Restaurativa e dos Círculos de Construção de Paz sejam preservados no desenvolvimento da proposta no contexto educacional.



PODER JUDICIÁRIO

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS ATRIBUIÇÕES DA CORREGEDORIA-GERAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS:

I – Oferecer, por meio da Divisão Interprofissional Forense, a qualificação aos profissionais da Rede Municipal de Educação para atuarem como facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz;

II – Fortalecer a Rede de Proteção a crianças e adolescentes, mediante trabalho interinstitucional;

III – Estimular a cultura do diálogo e da paz;

IV – Fomentar a gestão democrática e participativa;

V – Propiciar o desenvolvimento da capacidade de reflexão, responsabilidade, reciprocidade e solidariedade;

VI – Resgatar o diálogo e a cooperação entre todas as pessoas das unidades administrativas e da comunidade escolar;

VII – Proporcionar vivências onde o ser e o conviver fortaleçam as relações interpessoais e o equilíbrio entre as necessidades individuais e coletivas do corpo institucional.

CLÁUSULA QUARTA – DAS ATRIBUIÇÕES DA ESCOLA JUDICIAL DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS – EJUG:

I – Apoiar e contribuir com a Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás quanto ao suporte pedagógico e logístico para a ministração do curso;

II – Certificar os alunos que cumprirem os requisitos indispensáveis para a conclusão da formação.

CLÁUSULA QUINTA – DAS ATRIBUIÇÕES DO NÚCLEO PERMANENTE DE MÉTODOS CONSENSUAIS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS – NUPEMEC:

Apoiar e contribuir com a Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás no desenvolvimento do Plano de Trabalho, especialmente no que se refere à qualificação dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia em



PODER JUDICIÁRIO

Processos Circulares e Mediação de Conflitos.

CLÁUSULA SEXTA – DO ACOMPANHAMENTO E GESTÃO

Os **PARTÍCIPIES** designarão gestores locais para acompanhar, gerenciar e administrar a execução do presente **TERMO**.

§ 1º Fica designado como gestor geral do presente instrumento, por parte do **TRIBUNAL**, o 1º Juiz Auxiliar da Corregedoria-Geral da Justiça de Goiás, e, como gestor local, a Diretoria da Divisão Interprofissional Forense.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA COORDENAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO:

Para acompanhamento, gerenciamento e administração da execução desse **TERMO**, constitui-se o Grupo de Trabalho, sob a coordenação da Divisão Interprofissional Forense, composto também pela Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás – EJUG, o NUPMEC – Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos e o(a) Gerente da Gerência de Saúde e Segurança do Trabalho dos Profissionais da SME, à qual está vinculada a Comissão de Mediação Educacional.

§ 1º Caberá à Coordenação do Grupo de Trabalho:

a) O acompanhamento das ações nas escolas por meio de relatórios, quantitativos e qualitativos, emitidos pelos facilitadores, contendo o desenvolvimento e resultados alcançados com a utilização da metodologia dos Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz nas escolas;

b) A avaliação, acompanhamento e suporte aos facilitadores, durante o período de implementação e consolidação do Projeto;

c) Realizar reuniões de avaliação contínua e qualitativa com os parceiros para indicação dos sucessos e desafios, de modo a verificar o cumprimento dos objetivos e ajustes que se fizerem necessários para qualificar e potencializar as ações do Projeto;

d) Adotar as providências pertinentes apontadas a cada caso visando solucionar os problemas identificados.



PODER JUDICIÁRIO

CLÁUSULA OITAVA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

O presente **TERMO** não implicará em repasse de recursos financeiros entre os **PARTÍCIPIES**.

CLÁUSULA NONA – DA EFICÁCIA E DA VIGÊNCIA

A vigência deste instrumento será de 24 (vinte e quatro) meses, a contar de sua assinatura, sendo renovável automaticamente, por iguais e sucessíveis períodos, até que um dos **PARTÍCIPIES** se manifeste formalmente contrário à continuidade da cooperação técnica.

CLÁUSULA DÉCIMA – DAS ALTERAÇÕES

Este **TERMO** poderá, a qualquer tempo, mediante concordância dos **PARTÍCIPIES**, sofrer alterações por meio de aditivos, permitindo-se a supressão e/ou inclusão de novas cláusulas, desde que não seja alterado o objeto principal, nos termos da Lei Federal nº 8.666/1993 e Lei Estadual nº 17.928/2012.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DO DISTRATO E DA RESILIÇÃO UNILATERAL

É facultado aos **PARTÍCIPIES** promoverem o distrato do presente **TERMO**, a qualquer tempo, por mútuo consentimento, ou a resilição unilateral por iniciativa de qualquer deles, mediante notificação por escrito, com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias, restando para cada qual, tão somente, a responsabilidade pelas tarefas em execução no período anterior à notificação.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DA LEGISLAÇÃO APLICÁVEL:

Aplicam-se à execução deste **TERMO** a Lei Estadual nº 17.928/2012, a Lei Federal nº 8.666/93, no que couber, os preceitos de Direito Público e, supletivamente, os Princípios da Teoria Geral dos Contratos e as disposições do Direito Privado.

**PODER JUDICIÁRIO****CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – DO FORO:**

Os **PARTÍCIPIES** elegem o Foro da Capital do Estado de Goiás para dirimir eventuais dúvidas ou controvérsias oriundas deste **TERMO**, que não possam ser resolvidas administrativamente.

E, por estarem assim de pleno acordo, assinam os **PARTÍCIPIES** o presente **TERMO**, a fim de que produza os devidos efeitos de direito.

Goiânia, datado e assinado digitalmente

Des. WALTER CARLOS LEMES

Presidente do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás

Des. KISLEU DIAS MACIEL FILHO

Corregedor-Geral da Justiça do Estado de Goiás

MARCELO FERREIRA DA COSTA

Secretário Municipal de Educação e Esporte de Goiânia