



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – UNIFOR
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – VRPG
MESTRADO PROFISSIONAL EM DIREITO E GESTÃO DE
CONFLITOS – MPDIR**

**POLÍTICA DE AUTOCOMPOSIÇÃO NO MINISTÉRIO
PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO: PROJETO ESCOLA
PARA A VIDA.**

Aládia Chaves Maia de Oliveira

Fortaleza – CE
Agosto, 2020.

ALÁDIA CHAVES MAIA DE OLIVEIRA

**POLÍTICA DE AUTOCOMPOSIÇÃO NO MINISTÉRIO
PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO: PROJETO ESCOLA
PARA A VIDA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito e Gestão de Conflitos da Universidade de Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Direito e Gestão de Conflitos.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Carvalho Vasconcelos.

Fortaleza – CE
Agosto, 2020.

Ficha catalográfica da obra elaborada pelo autor através do programa de geração automática da Biblioteca Central da Universidade de Fortaleza

Oliveira, Aládia Chaves Maia de.

Política de Autocomposição no Ministério Público do Estado do Maranhão: Projeto Escola para a Vida / Aládia Chaves Maia de Oliveira. - 2020
153 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade de Fortaleza. Programa de Mestrado Profissional Em Direito E Gestão De Conflitos, Fortaleza, 2020.

Orientação: Mônica Carvalho Vasconcelos.

1. Justiça Restaurativa. 2. mediação escolar. 3. gestão de conflitos. 4. Ministério Público. I. Vasconcelos, Mônica Carvalho. II. Título.

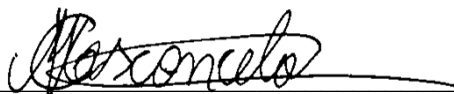
ALÁDIA CHAVES MAIA DE OLIVEIRA

POLÍTICA DE AUTOCOMPOSIÇÃO NO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO
MARANHÃO: PROJETO ESCOLA PARA A VIDA.

Área de concentração: Direito e Gestão de Conflitos


Linha de pesquisa: Gestão de Conflitos, Mediação e Sistema de Justiça.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Mônica Carvalho Vasconcelos – Orientadora
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Profa. Dra. Clarissa Sampaio Silva – Examinadora
Universidade de Fortaleza – UNIFOR



Profa. Pós-Dra. Danielle Maia Cruz – Examinadora
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Prof. Dr. Gerardo Clésio Maia Arruda – Examinador
Centro Universitário Christus – UNICHRISTUS

Aprovada em 12/08/2020.

Aos meus amores, parceiros e parceiras de jornada: Isaac Oliveira, José Heitor, Amanda e
Aléxia Chaves.

Às minhas colegas servidoras públicas e aos meus colegas servidores públicos, em especial
as/os do Ministério Público do Estado do Maranhão, que desempenham suas funções com
ética, impessoalidade, prestimosidade e transparência.

AGRADECIMENTOS

Neste tempo desafiador, em que o mundo enfrenta uma pandemia viral agravada por ataques fascistas aos direitos humanos, a humanidade – impactada pelo medo, luto e solidão – encontra-se desafiada a se reinventar. Como seres humanos, somos convocados a cuidar do outro renunciando à nossa essência gregária. Como seres humanos, estamos convidados a refletir sobre os nossos modos de pensar, falar e agir, uma vez que os fatos nos mostram as consequências (boas e ruins) indissociáveis à nossa interconectividade. Como pessoa humana, reconheço a oportunidade de viver neste tempo e agradecer:

A Deus, Bem e Luz de todo o universo, que me guia, protege e encoraja ante cada desafio. Gratidão por ter-me conduzido ao encontro das teorias e metodologias que embasam este estudo, as quais considero de fundamental importância para a construção de um mundo mais justo, solidário e fraterno.

Aos meus familiares, por todo o apoio durante o mestrado. Eis o resultado das “horas de sono” investidas e do tempo subtraído das nossas convivências.

Às minhas amigas e aos meus amigos, pela torcida, acolhimento e orações.

Ao Ministério Público do Estado do Maranhão, na pessoa do meu chefe imediato, Dr. Vicente de Paulo Silva Martins, pela oportunidade que me foi aberta para conhecer e trabalhar com a mediação comunitária e, sobretudo, por seu exemplo de persistência ante os desafios enfrentados por quem toma a mediação como missão de vida.

Às colegas servidoras e aos colegas servidores, na pessoa de Claudett de Jesus Ribeiro, por todo o apoio, encorajamento e, principalmente, por seu exemplo de pessoa incansável no trabalho com comunidades em defesa das infâncias.

À minha orientadora, professora Mônica Carvalho Vasconcelos, por toda a leveza e compreensão durante a travessia.

Às professoras Clarissa Sampaio Silva e Danielle Maia Cruz e ao professor Gerardo Clésio Maia Arruda, componentes da minha Banca Examinadora, pelas valorosas contribuições.

Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que
fazemos para mudar o que somos.

Eduardo Galeano

RESUMO

A moderna concepção teórica de Justiça Restaurativa inspira-se em costumes ancestrais de povos da América do Norte e Austrália, que tinham por hábito reunir-se em círculo para debater assuntos de interesse comunitário ou resolver situações conflituosas graves. Do sistema jurídico, as abordagens restaurativas se disseminaram para outros espaços de convivência comunitária, dentre os quais os escolares. Pesquisas revelam em números assustadores a incidência da violência multifacetada no âmbito das instituições de ensino, o que compromete o aprendizado e desenvolvimento (biológico, cognitivo e social) de adolescentes e jovens. O enfrentamento da situação requer engajamento do Estado, das famílias e da sociedade, por meio de políticas focadas na garantia dos direitos sociais, na promoção do direito à vida e na gestão pacífica de conflitos. Este estudo buscou compreender a utilidade das práticas restaurativas e da mediação para a pacificação de contendas nas instituições de ensino, como estratégia para a construção de um clima escolar seguro, acolhedor e relacional. As metodologias de Justiça Restaurativa na Educação caminham ao encontro das práticas pedagógicas dialógicas, impulsionadoras da educação como instrumento de transformação humana e social. Por fim, apresenta-se o projeto Escola para a Vida, uma iniciativa do Ministério Público do Estado do Maranhão com a finalidade de contribuir para a construção de escolas seguras, por meio de ações com foco no fortalecimento de vínculos, na gestão de conflitos e na promoção do protagonismo juvenil. Sugere-se, para a implementação da proposta de intervenção, formalizar parcerias com instituições governamentais, não-governamentais e sociedade civil.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa, mediação escolar, gestão de conflitos, Ministério Público.

ABSTRACT

The modern theoretical conception of Restorative Justice is inspired by the ancestral customs of the peoples of North America and Australia, who used to gather in a circle to debate matters of community interest or resolve serious conflict situations. From the legal system, restorative approaches have spread to other spaces of community coexistence, including schools. Surveys reveal in frightening numbers the incidence of multifaceted violence within educational institutions, which compromises the learning and development (biological, cognitive and social) of adolescents and young people. Facing the situation requires the engagement of the State, families and society, through policies focused on guaranteeing social rights, promoting the right to life and the peaceful management of conflicts. This study sought to understand the utility of restorative practices and mediation for pacifying disputes in educational institutions, as a strategy for building a safe, welcoming and relational school climate. The methodologies of Restorative Justice in Education meet the dialogical pedagogical practices that promote education as an instrument of human and social transformation. Finally, the School for Life project is presented, an initiative of the Public Ministry of the State of Maranhão with the purpose of contributing to the construction of safe schools, through actions focused on strengthening bonds, conflict management and promoting youth leadership. It is suggested, for the implementation of the intervention proposal, to formalize partnerships with governmental, non-governmental institutions and civil society.

Keywords: Restorative Justice, school mediation, conflict management, Public Ministry.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CGF	Conferências de Grupos Familiares
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CNV	Comunicação Não-Violenta
CPMP	Colégio de Procuradores do Ministério Público
Fórum DCA	Fórum Maranhense de Organizações Não-Governamentais em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
GABMC	Gabinete de Mediação Comunitária
JR	Justiça Restaurativa
JRE	Justiça Restaurativa na Educação
MPMA	Ministério Público do Estado do Maranhão
MPRN	Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte
NMC	Núcleo de Mediação Comunitária
NUCAP	Núcleo Especializado de Autocomposição
NUPA	Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição
ONU	Organização das Nações Unidas
PNDH-3	Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos
PNIA	Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público
PNMC	Programa de Incentivo e Implementação de Núcleos de Mediação Comunitária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PTO	Plano Tático Operacional
REI/Turu	Rede de Educação Integral do Território do Turu
REMAJU	Rede Maranhense de Justiça Juvenil
<i>Tdh/Brasil</i>	Instituto <i>Terre des Hommes</i> /Lausanne no Brasil
UEB	Unidades de Educação Básica
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<i>VORP</i>	<i>Victim Offender Reconciliation Program</i>
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO: FERRAMENTAS PARA GESTÃO DE CONFLITOS, DESENVOLVIMENTO DE PONTENCIALIDADES E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NAS COMUNIDADES ESCOLARES.	18
1.1 Percurso Histórico: a gênese do movimento de Justiça Restaurativa.	18
1.1.1 A integração do movimento ao sistema de justiça brasileiro.	23
1.2 O Paradigma da Restauração: elementos estruturantes de um modelo para vivenciar a justiça.	30
1.3 Abordagens Restaurativas.....	33
1.3.1 Mediação Vítima-Ofensor e Conferências de Grupos Familiares.....	34
1.3.2 Processos Circulares de Construção de Paz: abordagem restaurativa exitosa para a prevenção e gestão de conflitos em comunidades escolares.....	35
1.4 Justiça Restaurativa na Educação	41
2 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO HUMANA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	45
2.1 A construção histórica do direito à educação no Brasil e sua implementação.....	45
2.2 Educação Escolar e o Desenvolvimento Humano	51
2.3 A Gestão de Conflitos nos Espaços Escolares	56
2.3.1 Mediação: abordagem consensual para a pacificação de conflitos em comunidades escolares.	65
3 PROJETO ESCOLA PARA A VIDA: CONTRIBUTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE INCENTIVO À AUTOCOMPOSIÇÃO NO ÂMBITO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO.	70
3.1 Apresentação: a concepção do projeto de intervenção.	70
3.2 Justificativa	75
3.3 Público Alvo	82
3.4 Objetivo Geral.....	82
3.5 Objetivos Específicos	82
3.6 Resultados Esperados	83
3.7 Plano de Ação	83
3.7.1 Etapa 1: Preparação para o Plantio.	83
3.7.2 Etapa 2: Plantio.....	84
3.7.3 Etapa 3: Colheita.	85
3.7.4 Etapa 4: Acompanhamento.....	85
3.8 Indicadores e Metas	86
CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS	89

APÊNDICE 01	103
APÊNDICE 02	133
APÊNDICE 03	141
APÊNDICE 04	147
APÊNDICE 05	149
APÊNDICE 06	150
APÊNDICE 07	151
ANEXO 01	152
ANEXO 02	153

Lista de Figuras

Figura 1 – Justiça Restaurativa como uma Flor	31
Figura 2 – Justiça Restaurativa na Educação.....	42
Figura 3 – Recorte Territorial – Projeto Escola para a Vida.....	75
Figura 4 – Número de homicídios de jovens (15 a 29 anos) no Brasil e no Maranhão de 2007 a 2017	77
Figura 5 – Número de homicídios de jovens (15 a 29 anos) por sexo no Maranhão de 2007 a 2017	78
Figura 6 – Taxas de homicídio de jovens negros e brancos no estado do Maranhão – 2015/por 100mil.....	79

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Pilares, Princípios e Foco da Justiça Restaurativa	31
Tabela 2 – Comparativo entre Justiça Restaurativa e Justiça Retributiva	33
Tabela 3 – Círculos de Construção de Paz por espaços de implementação	40
Tabela 4 – Índice de Vulnerabilidade Juvenil - Violência e Desigualdade Racial e Risco Relativo de Homicídios entre Jovens Negros e Brancos 2017 (Ano Base 2015)	78
Tabela 5 – (IVJ – Violência 2017) dos municípios maranhenses com mais de 100 mil habitantes.	80
Tabela 6 – Aferição de Resultados – PNMC/MPMA/GABMC (2017 – 2019)	103
Tabela 7 – Plano de Ação do Projeto Escola para a Vida	133
Tabela 8 – Perfil das escolas selecionadas para a primeira etapa de implementação do Projeto Escola para a Vida	141
Tabela 9 – O estado do Maranhão no Ideb (2017)	147
Tabela 10 – Municípios maranhenses na meta do Ideb (2017)	149
Tabela 11 – Desempenho dos municípios maranhenses no Ideb por Faixa Ideb (2017).....	150
Tabela 12 – Desempenho das escolas públicas maranhenses no Ideb (2017)*	151
Tabela 13 – Composição do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial – 2017 (Ano Base 2015) por Unidade Federativa.....	152
Tabela 14 – Componentes do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência nos municípios maranhenses com mais de 100 mil habitantes.....	153

INTRODUÇÃO

Nas últimas quatro décadas, cresceram e se disseminaram exponencialmente, em vários países, movimentos que buscam promover o diálogo e o consenso como ferramentas essenciais e indispensáveis à resolução de conflitos. Dentre eles, merece destaque o movimento de Justiça Restaurativa, inspirado em práticas consuetudinárias de povos nativos americanos, australianos e neozelandeses.

A Justiça Restaurativa chegou ao Brasil na primeira década do século XXI e conquistou campo notadamente junto ao Poder Judiciário, expandindo-se para outros órgãos do sistema de justiça, bem como para espaços laborais, comunitários e escolares. Estes, por se tratarem de locais de ampla interação social, onde se manifestam comportamentos afetados por educações familiares e culturais diversas, bem como pelas histórias de vida de todos os conviventes, estão propícios à eclosão de situações corriqueiras conflituosas e carecem de pessoas capacitadas para geri-las sem utilizar-se de violências.

O presente trabalho dissertativo resulta de pesquisa bibliográfica e documental e está seccionado em três capítulos. O primeiro apresenta os pressupostos históricos da Justiça Restaurativa, da sua eclosão como movimento temporal à sua disseminação em várias partes do mundo, impulsionada por agentes políticos internacionais.

A Justiça Restaurativa é conceituada como um modelo que reúne um conjunto de abordagens adequadas para a construção de redes afetivas, tomada de decisões coletivas e gestão não violenta de conflitos, com foco no atendimento de necessidades e na promoção da responsabilização. Apresentam-se ainda os seus elementos estruturantes – valores, pilares, princípios e foco – e algumas abordagens restaurativas, com destaque aos Processos Circulares de Construção de Paz. Por fim, faz-se uma breve exposição sobre a Justiça Restaurativa na Educação, incidente sobre a formação de gestores, educadores e educandos, com resultados reconhecidos por parte de inúmeras comunidades escolares.

No segundo capítulo, discorre-se sobre a construção histórica do direito à educação, enfatizando-se a sua importância para o desenvolvimento humano, com base nos escritos de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire. O texto apresenta ainda a importância da prática da gestão de conflitos nas escolas, profundamente afetadas pela violência estrutural, com foco na criação de climas seguros e na promoção da transformação social pela educação dialógica.

Levantamentos estatísticos revelam as vulnerabilidades a que estão expostos os

adolescentes e jovens brasileiros em idade escolar, dentre os quais muitos maranhenses. Os reflexos da *questão social* se desnudam em números, atingindo tragicamente a população menos assistida pelo Estado.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) indicam que o estado do Maranhão é o décimo mais populoso do Brasil, terceiro com maior incidência de pobreza absoluta (56,38%) e o segundo com menor Índice de Desenvolvimento Humano (0,639). O Censo da Educação Básica (ano 2018) aponta para a existência de aproximadamente 1 milhão de matriculados no ensino fundamental e pouco mais de 300 mil no ensino médio, em sua maioria nas redes públicas urbanas municipais e estaduais.

De acordo com o Atlas da Violência (2019), publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1112 jovens (de 15 a 29 aos) foram assassinados no estado do Maranhão (em 2017), em sua maioria negros do sexo masculino. Não bastasse o número alarmante de homicídios, as violências autoprovocadas (suicídios, autoagressões e automutilações) têm atingido de forma recorrente a faixa etária considerada, inclusive no contexto escolar.

No período de março a dezembro de 2018, segundo a Secretaria Estadual de Segurança Pública, por meio da linha telefônica 190, foram registrados 275 eventos no interior ou nas proximidades de escolas da Grande Ilha de São Luís, dentre os quais constam tráfico de entorpecentes, vias de fato, lesão corporal, dano ao patrimônio e porte de armas. O enfrentamento dessa realidade exige um engajamento harmonioso entre governos, sociedade civil e agentes públicos, dentro e fora do sistema de justiça, por meio de políticas focadas na garantia dos direitos constitucionais.

Com a finalidade é contribuir para a construção de ambientes escolares seguros e pacificados, no terceiro e último capítulo, apresenta-se o Projeto Escola para a Vida, uma proposta de intervenção com fulcro metodológico nos Processos Circulares, na Mediação e no Guia Unicef de Competências para a Vida. O Plano de Ação do projeto foi construído em conformidade com o Planejamento Estratégico Institucional (2016 – 2021), prezando pela primazia do *Parquet* maranhense como instituição implementadora. Sugere-se à coordenação do Programa dos Núcleos de Mediação Comunitária compartilhá-lo com Centros de Apoio Operacionais e Promotorias de Justiça com atribuição na matéria, Escola Superior e Secretarias Institucionais do Ministério Público, com setores da Administração Pública, Organizações Não-Governamentais, sociedade civil e quaisquer outros agentes que possam contribuir para a sua lapidação, publicização, replicação e disseminação.

Destaque-se, no escopo do projeto, a mobilização das comunidades escolares para a construção das suas Declarações de Valores e dos seus Planos de Reparação de Danos e Transformação de Conflitos, com ampla participação de gestores, professores, estudantes, familiares e lideranças comunitárias. As escolas que dispuserem de espaço físico adequado poderão optar pela instalação permanente de um Núcleo de Mediação. O engajamento coletivo necessário à consecução dos resultados almejados culminará com o fortalecimento do trabalho em rede no território de abrangência do projeto.

Espera-se que as ações propostas contribuam sobremaneira para evitar o emprego de meios violentos em situações conflituosas, tanto por parte de adolescentes e jovens quanto de adultos, seja no interior das instituições de ensino, das suas famílias ou nas suas convivências comunitárias. Desta forma, a educação institucional faz-se meio constitutivo de sujeitos transformadores de realidades individuais e sociais.

1 JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO: FERRAMENTAS PARA GESTÃO DE CONFLITOS, DESENVOLVIMENTO DE PONTENCIALIDADES E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NAS COMUNIDADES ESCOLARES.

Pretende-se discorrer, neste capítulo, sobre o paradigma da Justiça Restaurativa (JR), um modelo moderno para intervenções judiciais e não judiciais, porém inspirado em práticas que remetem à ancestralidade. O capítulo está dividido em quatro tópicos, onde consta um breve levantamento sobre o contexto histórico em que eclodiu no mundo o movimento de Justiça Restaurativa, a recepção do paradigma no Brasil, seus elementos estruturais e a incorporação das abordagens aos espaços educacionais. Considerando a diversidade de práticas restaurativas existentes na atualidade, os estudiosos do tema relutam na definição conceitual, abordando-a como um processo em construção.

1.1 Percurso Histórico: a gênese do movimento de Justiça Restaurativa.

Nos anos de 1970, projetos-piloto implementados em comunidades canadenses e norte-americanas, inspirados na visão de mundo dos *menonitas*¹, marcaram o surgimento do moderno campo da Justiça Restaurativa. Ainda naquela década, identificou-se programas e práticas disseminadas por comunidades de diversos países, especialmente no âmbito da justiça criminal.

Segundo os estudiosos primeiros da matéria, é inverídico afirmar que a Justiça Restaurativa tenha nascido no Canadá ou nos Estados Unidos (ZEHR, 2017, p. 24). Na verdade, um movimento temporal em várias partes do mundo culminou com o surgimento de uma nova proposta de promoção da justiça e da paz, infundida em práticas ancestrais.

Todavia, o conceito e a filosofia da Justiça Restaurativa foram sim cunhados nos Estados Unidos e no Canadá, entre os anos de 1970 e 1980 (ZEHR, 2017, p. 59). Segundo o levantamento cronológico de Evans e Vaandering (2018, p. 21 – 31), em 1974 aconteceu sua primeira aplicação no Ocidente, que ficou conhecida por Caso Elmira ou Experimento de Kitchener, em Ontário, Canadá. Essa experiência inspirou o *Victim Offender Reconciliation Program – VORP*, também introduzido nos Estados Unidos na década de 1970, inicialmente em

¹ *Menonitas* ou *mennonitas*: grupos cristãos descendentes do movimento anabatista, que surgiu na Europa do século XVI, tempo da Reforma Protestante. A denominação deriva de Menno Simons (1496-1561), teólogo que articulou e formalizou os ensinamentos dos anabatistas suíços. Os menonitas valorizam a vida em comunidade e buscam embasar suas práticas nas Escrituras Bíblicas. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Menonitas>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Elkhart, estado de Indiana, sob o comando de Howard Zehr². Com o amadurecimento e transformação dos *VORP*'s, surgiram novas metodologias denominadas práticas restaurativas, que atualmente conquistam espaços nos ambientes escolares, laborais e comunitários.

Em 1989, de acordo com as autoras supra, a Nova Zelândia oficializou a Justiça Restaurativa como o sistema penal para a infância e juventude. Um ano mais tarde, os fundamentos teóricos do novo paradigma foram estruturados e publicados em *Trocando as Lentes: um novo foco para o crime e a justiça*, atualmente considerada a primeira obra desta temática.

Pallamolla (2009, p. 34 – 53) contextualiza a conjuntura complexa em que se deu a eclosão do modelo de Justiça Restaurativa de inspiração anglo-saxônica, nos anos de 1990, com John Braithwaite, a partir das influências dos movimentos abolicionista e de vítimas, irrompidos na década anterior. O primeiro, contestou não apenas as instituições repressivas e o castigo como forma de imputar a dor a quem causara dor, mas o próprio direito penal.

As ideias abolicionistas, de maneira ampla, pretendem superar não somente a pena de prisão, mas as tradicionais formas punitivas. As críticas abolicionistas versam sobre o direito penal e a forma pela qual este trata os delitos. Primeiramente porque os delitos não teriam uma realidade ontológica, sendo apenas expressão de conflitos sociais, problemas, casualidades etc. e, em segundo lugar, porque o direito penal não auxilia na resolução de tais problemas, pois não evita delitos e não ajuda o autor do delito e a vítima. O abolicionismo, portanto, busca a substituição do modelo tradicional de justiça penal, defendendo a recuperação do conflito pela vítima e ofensor, prevendo, em alguns casos, a intervenção de terceiros como mediadores, sendo estes apenas mediadores vicinais. Propõe que a comunidade recupere sua capacidade de solucionar conflitos ou possa encaminhá-los para o âmbito do direito civil. (PALLAMOLLA, 2009, p. 39)

O movimento de vítimas ou vitimologia (pós 1980), por sua vez, além da exaltação da comunidade, promoveu o debate sobre o papel da vítima, como “alguém que foi esquecido tanto pelo direito quanto pelo processo penal moderno” (PALLAMOLLA, 2009, p. 46), os quais também negligenciaram o dano e a necessidade de reparação. Embora bastante heterogêneo, principalmente quando estudado em nações distintas, é possível identificar quatro aspectos que denotam seus direcionamentos nos últimos sessenta anos: (1) apoio e assistência às vítimas; (2) as experiências das vítimas na justiça criminal; (3) compensação da vítima pelo Estado; (4) reparação da vítima pelo ofensor. (PALLAMOLLA, 2009, p. 50 apud GREEN, 2007).

² Howard Zehr é graduado pelo Morehouse College, mestre pela Universidade de Chicago, doutor pela Rutgers University, professor de Center for Justice and Peacebuilding da Eastern Mennonite University e coeditor do Zehr Institute for Restorative Justice. Popularmente conhecido como “avô” da Justiça Restaurativa, por ser praticante e sistematizador teórico desde a década de 1970. Autor de *Trocando as Lentes*, considerada a obra seminal na Justiça Restaurativa.

Os movimentos abolicionista e de vítimas, portanto, inspiraram a Justiça Restaurativa que se conhece atualmente, embora não tenham endossado seus princípios nem participado diretamente do seu advento. Também não se pode afirmar que a JR se trata de um movimento restrito às vítimas, posto que se preocupa igualmente com ofensores e comunidades.

Ao longo da década de 1990, o termo “justiça restaurativa” entrou nas escolas e muitas práticas restaurativas se misturaram a programas já existentes em matéria de educação para a resolução não violenta de conflitos, por meio inclusive da mediação entre pares. O sucesso dessas ações culminou com o surgimento, na década seguinte, da Justiça Restaurativa na Educação (JRE) e impulsionou mudanças significativas nas políticas de tratamento de controvérsias implementadas por instituições de ensino.

A Organização das Nações Unidas (ONU)³ fomentou amplamente a disseminação da Justiça Restaurativa na primeira década do século 21⁴, proclamada a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não-Violência em Benefício das Crianças do Mundo (2001-2010). Compreende-se por Cultura de Paz:

um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida, baseado em: (...) respeito pela vida e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; (...) determinação calma na resolução de conflitos, respeito mútuo, entendimento e cooperação internacional; (...) formação de pessoas em todos os níveis para desenvolver habilidades de diálogo, negociação e consenso, que conduzam à resolução pacífica das diferenças. (VON, 2013, p. 11 – 12)

Destarte, todos os Estados Membros deveriam entrar em ação para assegurar às crianças uma educação baseada em valores com foco no respeito aos direitos, formadora de pessoas habilitadas para a resolução de conflitos de forma pacífica, dialogal. Segundo Von (2013, p. 22),

³ Organização das Nações Unidas (ONU) ou Nações Unidas é uma organização intergovernamental, fundada em 24 de outubro de 1945, para promover a cooperação internacional. É composta por seis órgãos principais – Assembleia Geral, Conselho de Segurança, Conselho Econômico e Social, Conselho de Tutela, Corte Internacional de Justiça e Secretariado – e seu sistema comporta 26 programas, fundos e agências, dentre os quais: Banco Mundial; Fundo Monetário Internacional (FMI); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (CONHEÇA a ... *on-line*).

⁴ O ano 2000 foi proclamado por Nações Unidas o Ano Internacional da Cultura de Paz, iniciando uma mobilização mundial para a promoção de ações norteadas nos princípios da Cultura de Paz. Naquele ano, por ocasião da Cúpula do Milênio das Nações Unidas, foi aprovada a Declaração do Milênio das Nações Unidas, onde constavam os Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), também conhecidos como Oito Jeitos de Mudar o Mundo: (1) Acabar com a fome e a miséria; (2) Educação básica de qualidade para todos; (3) Igualdade entre sexos e valorização da Mulher; (4) Reduzir a mortalidade infantil; (5) Melhorar a saúde das gestantes; (6) Combater a Aids, a Malária e outras doenças; (7) Qualidade de Vida e Respeito ao Meio Ambiente; (8) Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento. Para a consecução destes, Nações Unidas, suas agências e fundos apoiaram vários projetos e iniciativas em todo o mundo, onde constam muitas em matéria de Justiça Restaurativa. Passados 15 anos, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, foi construída a agenda Pós-2015, também conhecida como Agenda 2030, onde constam dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), dentre os quais (16) *Paz, Justiça e Instituições Eficazes*. (AGENDA 2030, *on-line*)

são valores essenciais à Cultura de Paz: amor, compaixão, solidariedade, cooperação, humildade, liberdade, responsabilidade, união, flexibilidade, sensibilidade, temperança, prudência, paciência, perseverança, respeito, tolerância e honestidade.

Em 2002, o Conselho Econômico e Social editou a Resolução 2002/12, que definiu os Princípios Básicos para a Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal, ao tempo que também encorajou os Estados Membros a adotá-los, compartilhando informações sobre suas experiências; apoiando-se mutuamente para a realização de pesquisas, capacitações e atividades de ampla divulgação; assessorando técnica e voluntariamente os países em desenvolvimento ou economias em transição – quando solicitado – para a implementação de programas em Justiça Restaurativa.

I – Terminologia. 1. Programa de Justiça Restaurativa significa qualquer programa que use processos restaurativos e objetive atingir resultados restaurativos. 2. Processo restaurativo significa qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (*conferencing*) e círculos decisórios (*sentencing circles*). 3. Resultado restaurativo significa um acordo construído no processo restaurativo. Resultados restaurativos incluem respostas e programas tais como reparação, restituição e serviço comunitário, objetivando atender as necessidades individuais e coletivas e responsabilidades das partes, bem assim promover a reintegração da vítima e do ofensor. 4. Partes significa a vítima, o ofensor e quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime que podem estar envolvidos em um processo restaurativo. 5. Facilitador significa uma pessoa cujo papel é facilitar, de maneira justa e imparcial, a participação das pessoas afetadas e envolvidas num processo restaurativo. IV. Desenvolvimento Contínuo de Programas de Justiça Restaurativa 20. Os Estados Membros devem buscar a formulação de estratégias e políticas nacionais objetivando o desenvolvimento da justiça restaurativa e a promoção de uma cultura favorável ao uso da justiça restaurativa pelas autoridades de segurança e das autoridades judiciais e sociais, bem assim em nível das comunidades locais. (ONU, 2002, I, 1 a 5; IV, 20)

Nesse contexto, Nações Unidas, por meio de suas agências e fundos, apoiou muitos programas e projetos fundamentados na Resolução 2002/12, em todo o mundo. No Brasil, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no ano de 2005, financiou o projeto Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro, que subsidiou a implementação de outros três projetos piloto, nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo e no Distrito Federal, como se verá adiante.

Não se pode ignorar a crítica elucidativa de Scuro Neto (2008), ao contextualizar a sobrevalorização da Justiça Restaurativa em um momento de decadência do Estado de Bem-

estar⁵, incentivada e patrocinada por atores influentes no mundo globalizado, especialmente nas economias do Ocidente neoliberal:

A Justiça Restaurativa é, efetivamente, ‘um dos muitos exemplos de mudança de paradigma’ incubados no processo de desregulamentação que nas últimas décadas modificou as relações entre Estado e sociedade civil, obrigando os governos a buscar formas de tornar as instituições mais eficientes simplificando, reduzindo ou removendo as restrições impostas a cidadãos e empresas. (SCURO NETO, 2008, p. 17)

A perda de força das políticas públicas⁶ culminou com a necessidade de um modelo de justiça menos dispendioso e de prisões menos lotadas. Junte-se a isso outros fatores que puseram em xeque o paradigma tradicional, pressionando o aparecimento de alternativas tão eficientes quanto garantidoras de direitos:

(i) fortes movimentos entre advogados e acadêmicos para proteger os direitos dos condenados, restringir o uso da prisão e aperfeiçoar as condições dentro das instituições, tudo isso impulsionado por uma nova compreensão do comportamento criminoso e sua ligação com o ambiente social; (ii) as crescentes taxas de criminalidade nas zonas urbanas; (iii) a organização de grupos de apoio às vítimas. (SICA, 2007, p. 24 – 25)

⁵ Entende-se por Estado de Bem-estar a experiência social-democrata cuja origem remete à década de 1880, na Alemanha, com Otto Von Bismarck. A expansão do Estado de Bem-estar na Europa Ocidental aconteceu a partir do segundo pós-guerra, ante a profunda tensão social gerada no bojo do capitalismo liberal, com uma agenda político-econômica pautada no forte intervencionismo estatal como estratégia para a garantia de direitos, especialmente o pleno emprego (*keynesianismo-fordismo*). O modelo adquiriu características e denominações variadas – a exemplo, *Sozialstaat* [Alemanha], *Folkhemmet* [Suécia], *Stato Sociale* [Itália], *L'État-providência* [França], *Estado del bienestar* [Espanha] e *Welfare State* [Estados Unidos] – de acordo com as peculiaridades histórico-políticas de cada economia, chegando ao ápice na década de 1960. Ressalte-se que esse modelo não fez desaparecer os conflitos de classes, mas os institucionalizou, buscando compatibilizar interesses capitalistas e princípios democráticos, convertendo demandas sociais em direitos. Portanto, no âmbito do Estado de Bem-estar, a intervenção na economia deu-se no sentido de prover aos cidadãos os mínimos necessários à vida com dignidade, por meio de políticas públicas, e não no sentido de superar o modelo capitalista de produção. O Brasil não estruturou um Estado de Bem-estar semelhante ao de países considerados desenvolvidos, embora a intervenção estatal na economia tenha se iniciado na Era Vargas (1930-1945) e chegado ao auge no período da ditadura militar (1964-1985), tempo em que o empresariado foi bastante beneficiado com os gastos públicos notadamente nos setores de infraestrutura e construção civil. Em meados dos anos de 1970, setores influentes na economia passaram a criticar o intervencionismo estatal, pressionando a desestatização, que ganhou força na transição democrática. Os Governos posteriores a 1985, ainda que se considerem suas variantes político-ideológicas, adotaram políticas neoliberais, cujos desdobramentos mais evidentes são as privatizações de empresas públicas, redução de direitos sociais, desestruturação produtiva, terceirização da força de trabalho, impulsionamento da economia informal e do terceiro setor. (BEHRING, 2010; ALENCAR, 2010; BEHRING e BEHRING, 2017)

⁶ Políticas públicas são estratégia de ação (ou não ação) que implicam ingerência do Estado e da sociedade, posto que brotam na arena relacional dialética contraditória onde se encontram esses atores. As políticas públicas concretizam direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis, guiando-se pelo princípio do interesse comum, visando a satisfação das necessidades sociais e não a rentabilidade econômica. É certo que tais políticas implicam intervenção estatal, mas não se confundem com agendas de Governos, uma vez que Estado e sociedade desempenham papéis ativos no seu planejamento, execução e avaliação. Portanto, neste contexto, a palavra *pública* não se confunde com *estatal*, tampouco diz respeito ao agregado populacional a que se destina a *política*, antes, identifica-se com as denominações do latim *res* (coisa) *publica* (de todos), pois a sociedade se faz presente em todos os seus ciclos, exercendo a participação e o controle democrático. (PEREIRA, 2009)

Entre críticas e aplausos, a Justiça Restaurativa tem sido tema de discussões acadêmicas e conquistado adeptos em todo o mundo. Cabe um alerta: é preciso evitar que a JR seja utilizada como uma opção reservada aos mais vulneráveis e transformada em um obstáculo ao acesso a outras formas de justiça. Faz-se imprescindível, portanto, medir a efetividade dos resultados alcançados e averiguar a eticidade principiológica dos agentes implementadores.

1.1.1 A integração do movimento ao sistema de justiça brasileiro.

Este texto não tem a pretensão de listar as experiências desenvolvidas no Brasil em matéria de Justiça Restaurativa. Antes, buscará contextualizar como se deu a entrada da JR no país e sua inserção no estado do Maranhão, a partir da mobilização da sociedade civil, de órgãos governamentais e do sistema de justiça, apoiados por Nações Unidas.

Segundo Scuro Neto (2008, p. 5), os primeiros passos da Justiça Restaurativa no Brasil aconteceram em 1998, como programa de pesquisa sobre prevenção de desordem, violência e criminalidade em escolas públicas. O Projeto Jundiaí⁷ fora apontado como a primeira experiência brasileira com componentes de Justiça Restaurativa (SCURO NETO, 2008; PARKER, 2006).

De acordo com Assumpção e Yazbek (2014, p. 58), a Carta de Araçatuba, primeiro documento no Brasil com princípios básicos para a implementação de programas de JR, redenominada Carta de Brasília, constituiu-se “um importante marco na mobilização das forças da sociedade civil em torno da Justiça Restaurativa, seus princípios e valores”. Segundo este documento, as práticas restaurativas e respectivas políticas de apoio devem ser norteadas por princípios e valores que evoquem, dentre outros aspectos, a máxima informação dos participantes, com atenção especial às suas necessidades e possibilidades; o respeito à diversidade, autonomia e voluntariedade; direito ao sigilo e confidencialidade; envolvimento comunitário participativo, solidário e cooperativo; a capacitação permanente de facilitadores; integração com políticas públicas e redes de políticas sociais; interdisciplinaridade; bem como monitoramento e avaliação contínuos (CARTA DE BRASÍLIA, 2005).

Na esfera do Poder Judiciário brasileiro, o convênio entre Ministério da Justiça e ONU foi de fundamental importância para a execução dos primeiros projetos em matéria de Justiça

⁷ Projeto Jundiaí: desenhado por um grupo internacional de pesquisadores para implementação em escolas públicas estaduais de São Paulo, visando a criação de um sistema de câmaras restaurativas para a resolução de conflitos e problemas disciplinares, com foco na redução dos impactos negativos na aprendizagem causados pela violência. O projeto identificou fatores chave a serem trabalhados: (I) vitimização; (II) normativa escolar e medidas disciplinares; (III) participação das famílias e comunidades; (IV) Satisfação dos mestres. 26 colégios foram selecionados para testar a iniciativa, o que contemplou aproximadamente 40 mil alunos.

Restaurativa, bem como para a realização de pesquisas, produções acadêmicas e publicações⁸. A então Secretaria de Reforma do Judiciário e o PNUD construíram o projeto Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro, que subsidiou, no ano de 2005, a implementação de outras três iniciativas piloto, nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo e no Distrito Federal⁹. Segundo Meirelles e Yazbek (2014, p. 116 apud MADZA, 2007, p. 10), os projetos piloto buscavam “na experimentação a construção do modelo regional e/ou nacional de Justiça Restaurativa mais adequado para as realidades brasileiras”.

Para Scuro Neto (2008), no tocante aos projetos supra, a JR se constituía, em maior parte, como meio complementar ou auxiliar ao modelo de justiça tradicional. As ferramentas restaurativas eram aplicadas quando já se havia esgotado outras tentativas de solução pela via retributiva.

Gozando de pouca liberdade, os procedimentos restaurativos eram acoplados à rede de atendimento ao infrator, sem a oportunidade de mostrar seus aspectos inovadores e suas propostas de transformação das culturas institucionais. A formação apressada de muitos facilitadores, na sua maioria voluntários, também foi fator limitante ao sucesso dos projetos, na visão do autor.

⁸ O intercâmbio de experiências no âmbito destes projetos culminou com a primeira publicação sobre a matéria no Brasil: (SLAKMON; DE VITTO; PINTO, 2005; SLAKMON; MACHADO; BOTTINI, 2006). Merece destaque também a tese de doutorado de Leonardo Sica, defendida em 2006 na Universidade de São Paulo e publicada como livro no ano seguinte: (SICA, 2007). Por fim, no rol das produções acadêmicas dos anos 2000, destaque-se ainda a dissertação de mestrado de Neemias Moretti, defendida na Universidade de Piracicaba, estado de São Paulo, em 2009, posteriormente publicada como livro: (PRUDENTE, 2013).

⁹ Na Terceira Vara do Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre, fora implementado o projeto Justiça para o Século 21, com o objetivo de contribuir com políticas públicas para a pacificação de violências envolvendo crianças e adolescentes. Foram eleitas como áreas estratégicas de atuação: processos judiciais; atendimento socioeducativo; educação e comunidade. Na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São Caetano do Sul, estado de São Paulo, a iniciativa implementada foi intitulada Projeto Justiça e Educação: parceria para a cidadania. Foram beneficiadas uma escola pública municipal e três escolas públicas estaduais, com a realização de círculos restaurativos de conflitos envolvendo adolescentes matriculados nas escolas ou autores de atos infracionais em fase pré-processual. Nos Juizados Especiais Criminais do Núcleo Bandeirante, região administrativa do Distrito Federal, implementou-se o Projeto Justiça Restaurativa. Por meio da mediação vítima-ofensor, aplicada em casos de crimes de menor potencial ofensivo envolvendo adultos, propunha-se a construção de acordos restaurativos, submetidos à homologação judicial e supervisionados por quatro meses, período de suspensão processual. Ressalte-se que, em 2006, aconteceu uma reedição da experiência bandeirante em Heliópolis, bairro periférico da cidade de São Paulo, e Guarulhos, município da região metropolitana de São Paulo: “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”. Ainda naquele ano, em São Caetano do Sul, o juiz titular da Vara da Infância e Juventude coordenou outro projeto, no bairro de Nova Gerty, denominado “Comunidade e Justiça em parceria para a promoção de respeito e civilidade nas relações familiares e de vizinhança: um experimento de Justiça Restaurativa e comunitária”. Esta iniciativa representou um avanço na implementação das práticas restaurativas rumo aos espaços comunitários e estreou a metodologia sul-africana Zwelethemba no Brasil. (GRECCO et al., 2014; MADZA, *on-line*; INSTITUTO INNOVARE, *on-line*)

Scuro Neto (2008 apud SPOSATO et al., 2006, p. 39) aponta como ensinamento deixado pela fase de projetos-piloto “a necessidade de autonomia da Justiça Restaurativa, dando adeus a ilusões quanto a servir-se dela como procedimento paralelo e/ou corretivo dos métodos da Justiça Convencional”, apontando como alternativa a Justiça dual, com liberdade para transitar entre os paradigmas restaurativo e retributivo.

Meirelles e Yazbek (2014, p. 122 – 123), por sua vez, a partir de suas experiências como capacitadoras em diversas metodologias de JR no âmbito dos primeiros projetos brasileiros, arrolaram três grandes lições aprendidas: primeira, não existe um modelo melhor que o outro, cada prática possui sua singularidade. É importante conhecer a realidade onde se pretende intervir para escolher a metodologia que permita alcançar melhores resultados. Segunda lição: quanto mais diversidade houver, maior deve ser o espectro de metodologias. Entretanto, não se deve mesclá-las, para que mantenham suas características singulares e possam ser eleitas caso a caso. Terceira e última lição: aprender a escolher a metodologia que melhor se adeque ao trabalho, o que só é possível quando se conhece bem cada prática e quando o projeto está bem planejado, com público e objetivos estabelecidos e ações direcionadas.

Nas duas últimas décadas, cresceram em número as experiências com práticas de Justiça Restaurativa implementadas no Brasil, inclusive nos espaços escolares e comunitários. Há quinze anos, Pinto (2005, p. 29) já escrevia sobre a compatibilidade do modelo restaurativo com o ordenamento jurídico brasileiro, ainda que se pesasse “vigorar, em nosso direito processual penal, o princípio da indisponibilidade e da obrigatoriedade da ação penal pública”.

Na visão do autor supra, as inovações da Constituição Federativa de 1988¹⁰ (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – estreante do instituto da proteção integral – (BRASIL, 1990a, Art. 1º, 3º, 100, II) e, principalmente, o advento dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais (BRASIL, 1995, Art. 72, 77 e 90), abriram uma pequena janela ao princípio da oportunidade no sistema jurídico do Brasil, permitindo adentrar o modelo restaurativo antes de se anunciarem mudanças legislativas. A possibilidade de suspensão condicional do processo, a transação penal e o instituto da remissão, por parte do Ministério Público, em casos de atos infracionais cometidos por adolescentes, configuraram as primeiras flexibilizações no âmbito do direito criminal brasileiro.

¹⁰ Tais como o comprometimento com a busca pela resolução pacífica de controvérsias nos âmbitos nacional e internacional (Preâmbulo e Art. 4º, VII) e o Princípio Fundamental da dignidade da pessoa humana (Art. 1º, III).

O Estatuto do Idoso, de igual modo, previu a aplicabilidade do procedimento da Lei nº 9.099/95 aos crimes cuja pena máxima privativa de liberdade não fosse superior a quatro anos (BRASIL, 2003, Art. 94). Contudo, a incorporação da proposta do novo paradigma ao ordenamento jurídico brasileiro aconteceu apenas no ano de 2012, por meio da Lei Federal nº 12.594, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), onde se estabeleceu, dentre os princípios para a execução das medidas socioeducativas, a “prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas.” (BRASIL, 2012, Art. 35, III).

Nascimento e Pessina (2018) apontam a influência dos princípios da Justiça Restaurativa também na Lei Federal nº 12.850, de 2 de agosto de 2013, popularmente conhecida como Lei das Organizações Criminosas, quando, no inciso IV do art. 4º estabelece como requisito para a concessão dos benefícios da colaboração premiada “a recuperação total ou parcial do produto ou do proveito das infrações penais praticadas pela organização criminosa.” (BRASIL, 2013, Art. 4º, IV).

Veja-se que não se trata de um requisito secundário, mas sim de questão fundamental para que sejam firmados os termos da colaboração. Sem a recuperação do produto do crime, não pode ser estabelecido o termo de colaboração. A influência dos princípios da justiça restaurativa não poderia ser mais clara: tão somente a prisão do criminoso não é capaz de satisfazer o dano causado por ele; tão importante o quanto, ou mais, que seu encarceramento, é compensar a sociedade por seus atos, ou retribuir a ela aquilo que lhe foi tomado. (NASCIMENTO; PESSINA 2018, p. 279)

O Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), por meio da Resolução nº 118/2014, dispondo sobre a Política Nacional de Incentivo à Autocomposição, incluiu o processo restaurativo no rol dos mecanismos de autocomposição, conclamando as unidades e ramos do Ministério Público brasileiro a promoverem sua implementação. No tocante às práticas restaurativas, o CNMP recomenda que sejam utilizadas “nas situações para as quais seja viável a busca da reparação dos efeitos da infração por intermédio da harmonização entre o(s) seu(s) autor(es) e a(s) vítima(s), com o objetivo de restaurar o convívio social e a efetiva pacificação dos relacionamentos.” (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014, Art. 13).

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por sua vez, editou a Resolução 225/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. Segundo esta, “a Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias (...) por meio do qual, os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016b, Art. 1º *caput*), na forma dos incisos seguintes.

O texto normativo conceitua, para fins de sua aplicação, a prática restaurativa, o procedimento restaurativo, o caso, a sessão restaurativa e o enfoque restaurativo, enfatizando a necessária observância aos princípios de JR, tais como: corresponsabilidade, reparação dos danos, atendimento às necessidades dos envolvidos, informalidade, voluntariedade, imparcialidade e confidencialidade, dentre outros. A referida Resolução autoriza a aplicação do procedimento restaurativo de forma alternativa ou concorrente com o processo convencional, a pedido do magistrado ou a requerimento do Ministério Público, da Defensoria Pública, das partes ou de psicólogos e assistentes sociais atuantes no caso, desde que haja esclarecimentos, consentimentos e ampla informação de todos os envolvidos.

O referido ato acrescentou ainda o inciso V ao § 1º do art. 2º da Resolução CNJ 154/2012, determinando a observância aos princípios de Justiça Restaurativa no caso de projetos – de prevenção ou atendimento a situações de conflito – beneficiados com recursos oriundos da aplicação da pena de prestação pecuniária. Por fim, acrescentou o § 3º ao art. 3º da Resolução CNJ 128/2011, determinando a adoção, quando cabível, do processo restaurativo no âmbito das Coordenadorias Estaduais da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016b, Art. 23, 24)

Ressalte-se, até aqui, a influência do Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos sobre as normas supra, posteriores à sua publicação. O PNDH-3 é composto por vinte e cinco diretrizes dentre as quais destaco a de número dezenove¹¹, cuja ação programática “e” está diretamente relacionada à matéria deste estudo:

Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas, e outras instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar. (BRASIL, 2009c, D-19, O.E. I, Ação ‘e’)

Diante do exposto – em que se pese saber que o procedimento restaurativo ainda não é reconhecido no Brasil como um devido processo legal no sentido formal (PINTO, 2005, p. 32) – pode-se afirmar que os inúmeros projetos em matéria de Justiça Restaurativa em desenvolvimento no país encontram amparo não apenas na Resolução 2002/12 – ONU, como também no sistema jurídico nacional e em resoluções dos Conselhos de Justiça e do Ministério Público. No intuito de preencher essa lacuna normativa, tramita na Câmara dos Deputados a Proposta de Lei nº 7.006/2006, de autoria da Comissão de Legislação Participativa, que propõe

¹¹ Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e outras instituições formadoras. (BRASIL, 2009c, D-19).

alterações no Código Penal, no Código de Processo Penal e na Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais, para facultar o uso de procedimentos de JR no sistema de justiça criminal, tanto em casos de crimes como de contravenções penais. (BRASIL. COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO PARTICIPATIVA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, *on-line*)

No estado do Maranhão, de acordo com Pinto (2016, p. 134), a Justiça Restaurativa começou a ser discutida em meados dos anos 2000, com a instalação e atuação do Instituto *Terre des Hommes/Lausanne (Tdh/Brasil)*¹², apoiador de ações para o protagonismo juvenil que culminaram com a criação da Rede Amiga da Criança¹³ e do Fórum Maranhense de Organizações Não-Governamentais em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA-MA)¹⁴. Inobstante, em 2009, nasceu a Rede Maranhense de Justiça Juvenil (Remaju), “visando a ampliação e a qualificação da municipalização das mediações socioeducativas, o fomento a práticas restaurativas e a implementação de políticas públicas aos adolescentes em conflito com a lei.” (PINTO, 2016, p. 130).

No ano de 2010, *Tdh/Brasil* iniciou o Projeto Restauração – Justiça Restaurativa em São José de Ribamar, a partir de uma demanda oficial do governo do estado, em parceria com a Prefeitura Municipal de São José de Ribamar e a 2ª Vara da Infância e Juventude, contando com apoio técnico-financeiro do Ministério da Justiça. No escopo do projeto, foi criado o primeiro Núcleo de Justiça Restaurativa do Norte e Nordeste, para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei e de demandas comunitárias (não relacionadas ao ato infracional) por meio das práticas restaurativas. (PRANIS; BOYES-WATSON 2011, Prefácio)

O Projeto Restauração passou por duas etapas de implementação: a primeira consistiu na capacitação dos atores sociais, através de um curso de formação realizado em módulos, para só então passar para a segunda etapa de implantação do sistema restaurativo, pelo que a medida que a comunidade passou a se empoderar e se apropriar do projeto, consistindo em uma meta do NJJR fomentar a instituição da Justiça Restaurativa como uma política pública, passando esse papel de centralizador e sustentáculo à prefeitura, bem como também a atuação no sentido que as práticas

¹² O *Terre des Hommes/Lausanne* no Brasil (*Tdh/Brasil*) é uma organização da sociedade civil, integrante do movimento internacional *Terre des Hommes*, sediado em Lausanne, Suíça, que tem a missão de promover, garantir e defender os direitos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Criado nos anos de 1960, o movimento atua em 37 países, beneficiando milhões de crianças e adolescentes com ações de Justiça Juvenil Restaurativa, Prevenção à Violência e Política de Proteção à Criança. Mais informações disponíveis em: <https://www.tdhbrasil.org/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

¹³ Articulação composta por 33 organizações governamentais, não-governamentais e conselhos de direitos e tutelares, atuante na cidade de São Luís, estado do Maranhão, que tem como foco a busca pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes, especialmente os que estão em situação de rua ou extrema vulnerabilidade. Cada organização tem um papel a desempenhar dentro da articulação, definido no Protocolo de Intenções, em conformidade com suas competências institucionais. (REDE AMIGA DA CRIANÇA, Facebook: @redeamigacrianca)

¹⁴ Instância de articulação e discussão, criado com o objetivo de reunir e fortalecer organizações não-governamentais, movimentos sociais e pessoas que atuam na defesa dos direitos humanos de crianças. (SANTOS, 2016)

sejam legalmente recepcionadas, em um movimento de conscientização política e protagonismo da comunidade. (PINTO, 2016, p. 135)

No âmbito do sistema de educação em São Luís, Pinto (2016, p.133) faz referência ao Projeto Medida de Paz, que promoveu formações com gestores, professores e funcionários das escolas municipais Ministro Carlos Madeira e Henrique de La Roque, bem como familiares de estudantes e líderes comunitários da Área Itaqui-Bacanga. Este projeto fora implementado com o “objetivo de ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação ofertada a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como disseminar Práticas Restaurativas no sistema educacional.” (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA INFÂNCIA MATRACA, 2013, p. 32).

Outra relevante experiência, igualmente no âmbito do sistema educacional, é o Projeto Operários da Paz (SÃO LUÍS, 2017 ou 2018), iniciativa do Governo municipal, “visando o desenvolvimento de ações e práticas restaurativas dentro do ambiente escolar (...) [com foco] na construção de um ambiente pacífico e acolhedor indispensável para o processo de ensino e aprendizagem e para lidar de forma saudável com situações conflituosas.”. Gestores escolares, professores, coordenadores pedagógicos, administrativos, estudantes, pais/responsáveis e representantes de rede social compuseram o público-alvo das ações, implementadas em Unidades de Educação Básica¹⁵ situadas no território que compreende os bairros Cidade Olímpica e Cidade Operária.

Ao que me parece, os projetos piloto de Justiça Restaurativa no estado do Maranhão, notadamente os implementados na capital, carecem de impulsionamento público. Para Pinto (2016, p.137), “a implantação de práticas restaurativas em São Luís consiste em um ideário que vem sendo trabalhado desde 2009, por uma gama de agentes, no sentido de sensibilizar acerca da Justiça Restaurativa e fomentar essas atividades.”. Cabe, portanto, aos agentes públicos competentes, produzirem levantamento diagnóstico e traçarem um plano de ação plausível, com ampla participação da sociedade civil organizada.

O Ministério Público, eminente indutor de políticas públicas, pode utilizar-se de seus assentos nas Redes supracitadas para apoiar as iniciativas existentes ou fazer somar-se a elas novas iniciativas, criadas no bojo da própria instituição.

¹⁵ Unidades de Educação Básica beneficiadas pelo Projeto Operários da Paz, nos anos de 2017 e 2018: UEB Ribamar Boga (Polo e Anexos I, II, III), UEB Roseno de Jesus Mendes, UEB Galileu Clementino Ramos Santos, UEB Santa Clara, UEB Cidade Olímpica, UEB Ana Lúcia Chaves Fecury, UEB Nascimento de Moraes e UEB Tancredo Neves. (SÃO LUÍS, 2017 ou 2018).

1.2 O Paradigma da Restauração: elementos estruturantes de um modelo para vivenciar a justiça.

A Justiça Restaurativa é um modelo que reúne um conjunto de abordagens adequadas para a construção de redes afetivas, tomada de decisões coletivas e gestão não violenta de conflitos, com foco no atendimento de necessidades e na promoção da responsabilização. Ainda que se admita a fluidez conceitual apontada pela literatura, haja vista tratar-se de um movimento dinâmico relativamente recente no mundo jurídico (PALLAMOLLA, 2009, p. 54), é certo que a JR, como instrumento de educação dialógica, contribui para a disseminação da paz e a transformação social.

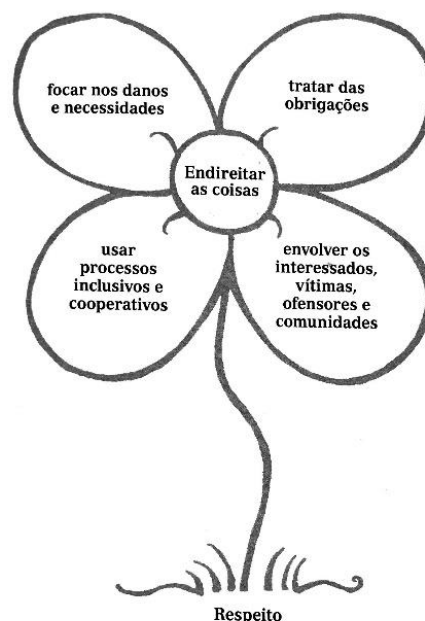
A pressuposição da existência de uma interconectividade entre todos os seres humanos se constitui o alicerce para a edificação dos três pilares da Justiça Restaurativa: foco no dano e nas necessidades; obrigação de reparar o dano; engajamento ou participação (ZEHR, 2017, p. 25 – 40).

O primeiro pilar sugere o entendimento de que o crime ou comportamento danoso criam necessidades à vítima, ao próprio ofensor e à comunidade. O segundo pilar, por sua vez, sugere que a reparação do dano só é possível com a responsabilização daquele que o cometeu. O pilar do engajamento ou participação propõe o chamamento, ao processo, de todas as partes afetadas, para que se mantenham informadas e participem ativamente dos processos decisórios.

Zehr (2017, p. 49), considerando especialmente os valores da interconexão, da particularidade e do respeito, sistematizou os cinco princípios restaurativos: (1) focar, antes de tudo, os danos e consequentes necessidades da vítima, mas também da comunidade e do ofensor; (2) tratar das obrigações que resultam daqueles danos (por parte de ofensores, comunidade e sociedade); (3) utilizar processos inclusivos, cooperativos; (4) envolver a todos que tenham legítimo interesse na situação, incluindo vítimas, ofensores, membros da comunidade e da sociedade; (5) buscar reparar os danos e endireitar as coisas na medida do possível.

A seguir, uma representação gráfica da Justiça Restaurativa:

Figura 1 – Justiça Restaurativa como uma Flor



Fonte: Zehr (2017, p. 51)

Pilares, valores e princípios são âncoras para a JR, cujo foco primário é atender as necessidades dos que sofreram danos por atos ilícitos, tais como obter informações, compreender a verdade sobre os fatos e alcançar a restituição patrimonial (ZEHR, 2017, p. 28 – 30). O foco secundário é a responsabilização daqueles que praticaram o dano, o que significa estimular o ofensor a compreender as consequências do seu comportamento, para que assuma a obrigação de reparação em face das pessoas prejudicadas. O terceiro e último foco aponta para as necessidades da comunidade, responsável pela construção de um senso coletivo de responsabilidade e apoiadora do ofensor e do ofendido.

Tabela 1 – Pilares, Princípios e Foco da Justiça Restaurativa

Pilares	Princípios	Foco
1. Foco no dano e nas necessidades. 2. Obrigação de reparar o dano. 3. Engajamento ou participação.	1. Focar nos danos e consequentes necessidades da vítima, da comunidade e do ofensor. 2. Tratar das obrigações resultantes dos danos. 3. Utilizar processos inclusivos e cooperativos. 4. Envolver a todos que tenham legítimo interesse na situação. 5. Buscar reparar os danos e endireitar as coisas na medida do possível.	1. Atender as necessidades da vítima: informações processuais, verdade sobre os fatos, restituição/vindicação. 2. Responsabilizar o ofensor, oferecendo-lhe o necessário para sua transformação pessoal. Em alguns casos, a detenção provisória é necessária. 3. Atender as necessidades comunitárias.

Fonte: Zehr, 2017, p. 39-49.

O paradigma restaurativo, portanto, compreende o crime como uma violação de pessoas e relacionamentos, o que cria uma obrigação de corrigir os erros. Logo, com a finalidade de encontrar a melhor solução possível – reparadora, reconciliadora e segura – vítima, ofensor e comunidade devem estar diretamente envolvidos no processo.

O paradigma retributivo ou tradicional, por sua vez, compreende o crime como uma violação contra o Estado, o que cria a necessidade de se comprovar a culpa, identificando-se a lei violada, e determinar a pena (dor) ao culpado. Ofensor e Estado, portanto, são as partes diretamente envolvidas no processo penal, regido por regras sistemáticas, onde comumente a vontade de quem sofreu o dano torna-se irrelevante, uma vez que o Estado assume o papel de vítima.

Entende-se, portanto, que a diferença crucial entre os dois modelos é o tratamento dispensado à vítima, ao ofensor e à comunidade no processo. O objetivo do processo restaurativo é a restauração, alcançável apenas com a inclusão e cooperação dos envolvidos nas fases decisórias. Diante de um fato danoso, o que fazer ao ofensor não pode ser considerado mais importante do que a correção do dano ou a redução dos impactos causados ao ofendido e à comunidade.

A abordagem restaurativa oferece ao ofensor a possibilidade de responsabilização pela via da reparação dos danos e, àqueles que sofreram os danos, a possibilidade de encontrarem respostas para as inquietações advindas do trauma. Zehr (2018, p. 48 – 51, 204 – 206) chamou de responsabilização multidimensional e transformadora a integração da vítima, do ofensor e da comunidade no processo de superação de um fato delituoso.

A justiça retributiva postula que a dor é o elemento capaz de acertar as contas, mas na prática ela vem se mostrando contraproducente, tanto para a vítima quanto para o ofensor. Por outro lado, a teoria da justiça restaurativa sustenta que o único elemento apto para realmente acertar as contas é a conjugação do reconhecimento dos danos sofridos pela vítima e suas necessidades com o esforço ativo para estimular o ofensor a assumir a responsabilidade, corrigir os males e tratar as causas daquele comportamento. (ZEHR, 2017, p. 82)

No âmbito do processo restaurativo, é possível que a responsabilização, em algum momento, seja entendida como punição. Entretanto, vale ressaltar, punir não é o foco. Nesse caso, é preciso que a punição seja reconhecida, no mínimo, como justa e legítima para que tenha efeito sobre os envolvidos do ponto de vista restaurativo, possibilitando crescimento e transformação.

Abaixo, uma tabela com os principais entendimentos dos paradigmas restaurativo e retributivo, segundo a obra de Zehr (2017, p. 37):

Tabela 2 – Comparativo entre Justiça Restaurativa e Justiça Retributiva

Justiça Retributiva	Justiça Restaurativa
O crime é uma violação da lei e do Estado.	O crime é uma violação de pessoas e de relacionamentos.
As violações geram culpa.	As violações geram obrigações.
A justiça exige que o Estado determine a culpa e imponha uma punição (sofrimento).	A justiça envolve vítimas, ofensores e membros da comunidade num esforço comum para reparar os danos, “consertar as coisas”.
Foco central: os ofensores devem receber o que merecem: uma punição que lhes infrinja dor.	Foco central: as necessidades da vítima e a responsabilidade do ofensor de reparar o dano cometido.
Três Perguntas Balizadoras	
Que leis foram infringidas?	Quem sofreu danos?
Quem fez isso?	Quais são as suas necessidades?
O que o ofensor merece?	De quem é a obrigação de suprir essas necessidades?

Fonte: Zehr (2017, p. 37)

Teórica e filosoficamente, os paradigmas retributivo e restaurativo não são polos opostos. Dentre outras semelhanças, diante de um crime ou fato de agravo menor, ambos objetivam promover um acerto de contas com reciprocidade (ZEHR, 2017, p. 81). O que muda fundamentalmente entre esses modelos é a metodologia do acerto de contas, o como, que se implementa a partir de maneiras diferentes de visualizar e tratar os envolvidos na situação-conflito.

A lente da Justiça Restaurativa enxerga onde não alcança a lente da Justiça Retributiva. Em tempos de profundo descontentamento com o sistema punitivo tradicional, que não costuma oferecer soluções satisfatórias à sociedade, enxergar o mundo com lentes restaurativas significa promover a vivência da justiça, reconhecidamente uma necessidade humana básica.

1.3 Abordagens Restaurativas

Segundo Zehr (2017, p. 62), três modelos – que cada vez mais se mesclam – tendem a dominar a prática da Justiça Restaurativa: Encontro ou Mediação Vítima-Ofensor; Conferência de Grupos Familiares e Processos Circulares. As três abordagens diferem quanto ao número de participantes, ao estilo de facilitação e aos objetivos almejados. Por outro lado, assemelham-se pelos elementos: encontro presencial facilitado ou diálogo entre interessados (admitindo-se, excepcionalmente, a representação por terceiros); participação voluntária; reconhecimento de responsabilidade por parte de quem causou o dano; abertura de oportunidade aos participantes para explorarem fatos, sentimentos e criarem intenções futuras.

Com base nos estudos que possibilitaram a construção deste texto dissertativo, percebi que, no Brasil, os modelos Encontro Vítima-Ofensor e Conferência de Grupos Familiares são

pouco utilizados. Suponho que existe uma prevalência pela utilização dos Processos Circulares, metodologia disseminada por *Tdh/Brasil*, para a prática da qual estou em processo de formação. Por tais motivos, abordarei cuidadosamente este modelo metodológico, sistematizado por Kay Pranis.

1.3.1 *Mediação Vítima-Ofensor e Conferências de Grupos Familiares*

O movimento de reconciliação entre vítimas e ofensores nasceu em 1974, em Ontário, Canadá. O primeiro caso se tratou de uma situação de vandalismo contra 22 propriedades, praticado por dois jovens, na populosa comunidade Elmira, município de Waterloo. Pela primeira vez um juiz de direito permitiu a realização de encontros presenciais entre vítimas e ofensores no intuito de se construir um acordo de indenização.

Acompanhados de seus oficiais de condicional e do coordenador, os dois rapazes visitaram todas as vítimas, salvo duas que haviam se mudado. Foi negociado o ressarcimento e dentro de alguns meses a dívida tinha sido paga. (ZEHR, 2018, p. 162)

O programa original e muitos seguintes usaram a terminologia *Victim Offender Reconciliation Program – VORP* [Programa de Reconciliação Vítima-Ofensor]. Com o passar dos anos, essa denominação foi preterida porque a palavra reconciliação não foi bem aceita. Entenderam-na por demais sugestiva, remetendo à ideia de ficar em paz com quem se tem um relacionamento afetivo, reatar os laços. Optou-se pelos termos Diálogos Vítima-Ofensor ou Conferência Vítima-Ofensor.

Importante ressaltar que nem todos os casos são passíveis de resolução por meio de conferência entre vítima e ofensor. E, mesmo quando possível a aplicação da prática restaurativa, pode não acontecer o encontro direto entre todos os envolvidos no fato.

Considerando-se a gravidade da ofensa e o estado pós-traumático da vítima, o encontro pode ser desaconselhável ou mesmo impossível. Nesses casos, um pedido de desculpas pode chegar ao ofendido por meio de carta. Em algumas situações, é possível também que ofensor e ofendido não sejam identificados. Recomenda-se, então, substituí-los na vivência por alguém da comunidade.

As Conferências de Grupos Familiares (CGF), por sua vez, surgiram na Nova Zelândia e foram também bastante utilizadas na Austrália, em fins da década de 1980. A população indígena *maori*, preocupada com o sistema de justiça para adolescentes, engajou-se no desenvolvimento de uma abordagem considerada ética, inclusiva e negocial aos olhos de sua tradição.

Esse pioneirismo [da Nova Zelândia] é devido, em grande medida, à reivindicação da população maori, em vista da desproporcional taxa de encarceramento de membros dessa comunidade em relação à população branca de origem europeia, pela aplicação de métodos menos invasivos no trato de adolescentes infratores, que não implicasse o afastamento do jovem de sua comunidade. (SICA, 2007, p. 82)

Na Austrália, as CGFs foram denominadas Câmaras Restaurativas, utilizadas inicialmente pela polícia de Canberra, capital do país, para evitar o processo judicial em algumas situações, a exemplo: infrações de trânsito sob influência de álcool e danos contra o patrimônio cometidos por adolescentes. De acordo com Scuro Neto (2003) uma Câmara Restaurativa é:

foro onde infratores, vítimas e pessoas que de alguma forma lhes dão apoio, encontram meios de reparar prejuízos e evitar a repetição da conduta negativa. [Participam da Câmara Restaurativa] o infrator, a vítima, seus respectivos apoios e as autoridades que investigam o incidente, sob os auspícios de um mediador devidamente treinado para (1) decidir quando a câmara deve ser convocada, (2) selecionar, contatar e convocar os participantes, (4) preparar e dirigir os trabalhos, (5) redigir um acordo entre as partes, (6) avaliar os resultados, acompanhar os participantes e reproduzir conhecimentos. Os presentes têm a chance de relatar os acontecimentos a partir do seu próprio ponto de vista, bem como dizer o que aconteceu desde então. Todos adquirem claro entendimento acerca das consequências do comportamento em questão, tomam consciência do que deve ser feito para que os danos físicos e emocionais de algum modo sejam reparados, bem como para minimizar efeitos negativos futuros. Um termo deve ser lavrado e assinado por cada um dos participantes, que recebem cópia do acordo. (SCURO NETO, 2003, p. 225)

Em 1989, a Nova Zelândia oficializou a Justiça Restaurativa como o sistema penal para a infância e juventude. Naquele ano, todos os casos envolvendo jovens, exceto uns poucos crimes muito violentos, foram retirados da polícia e dos tribunais e levados para as Conferências de Grupos Familiares.

1.3.2 Processos Circulares de Construção de Paz: abordagem restaurativa exitosa para a prevenção e gestão de conflitos em comunidades escolares.

Os Processos Circulares ou Círculos de Construção de Paz¹⁶ descendem dos círculos de diálogo dos povos indígenas da América do Norte. Discorrerei mais detalhadamente sobre esta abordagem por se tratar da técnica para a aplicação da qual estou em processo de capacitação e que constará como metodologia de Justiça Restaurativa no projeto de intervenção (Capítulo 3).

Reunir-se em círculo é uma prática ancestral, tão singela quanto simbólica. Sabe-se que alguns povos tribais se reuniam em círculos para discutir questões coletivas de grande

¹⁶ Processos Circulares é a denominação genérica da prática restaurativa. Via de regra, essa metodologia subdivide-se em duas vertentes: Círculo de Conflito (Círculo Restaurativo), quanto se constitui para tratar de conflitos interpessoais, traumas e decisões grupais difíceis e Círculo de Diálogo, utilizado para a realização de um diálogo participativo, cuja temática não requeira grande intensidade emocional. Ambas as vertentes podem ser empregadas nos contextos judiciais e extrajudiciais.

repercussão (PRANIS, 2018, p.19). O círculo exprime uma visão de mundo, erigida sobre ensinamentos indígenas transgeracionais, segundo a qual: tudo está conectado; os diferentes estão em equilíbrio e cada parte exprime o seu valor ao contribuir para a consecução do todo. Na metodologia dos Processos Circulares, esses conhecimentos constituem os denominados pressupostos centrais.

O círculo é um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, tomada de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente. O processo cria um espaço à parte de nossos modos de estarmos juntos. O círculo incorpora e nutre uma filosofia de relacionamento e de interconectividade que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro do círculo e fora dele. [Por isso] os círculos são um processo particularmente apropriado para trabalhar com crianças, com jovens e com famílias. (PRANIS; BOYES-WATSON 2011, p. 37)

A justiça criminal do estado de Minnesota, Estados Unidos da América, foi pioneira na implementação dos Círculos de Construção de Paz. Atualmente, aderiram a essa metodologia muitas outras nações, com tradições culturais diversas, tais como afrodescendentes, euro-americanas, asiáticas, latinas, cambojanas e de nativos norte-americanos.

No âmbito do sistema criminal, de acordo com Pranis (2018, p. 28 – 32), os Círculos têm por objetivos principais: apoiar vítimas de crimes; construir sentenças (Círculos de Sentenciamento); apoiar ofensores no cumprimento de suas obrigações; fortalecer vínculos comunitários para a prevenção de crimes futuros. Desta forma, os processos circulares se apresentam como uma oportunidade de aproximação do Poder Judiciário com os envolvidos no fato: a vítima ou pessoa que sofreu o dano; o perpetrador ou pessoa que praticou o dano e a comunidade.

Como o processo circular se realiza por meio da contação de histórias e essa prática promove vinculações interpessoais, empatia e o fortalecimento de laços, elementos essenciais ao desenvolvimento de ações coletivas transformadoras, não tardou para que sua aplicação se expandisse para além dos espaços judiciais criminais ou cíveis. Logo, os Círculos estão fomentando o diálogo participativo, contribuindo para a resolução de conflitos e a construção de processos decisórios também em escolas, espaços laborais, igrejas, associações de bairro, organizações governamentais e não-governamentais.

Existem objetivos comuns aos processos circulares, independentemente do espaço onde forem realizados: tratar causas, não sintomas; envolver as partes de modo pessoal, oferecendo uma oportunidade para ventilar sentimentos e trabalhar em direção a soluções; reduzir a dependência em relação aos profissionais; construir e fortalecer um senso comunitário (ZEHR, 2018, p. 177). Os Círculos, portanto, não são espaços de neutralidade ou aconselhamento, mas

de partilha de experiências de vida, o que desencadeia um processo de reconhecimento de dignidades e valores humanos.

Os Círculos são processos de contação de histórias. Eles mobilizam o histórico e a experiência de todos os participantes a fim de compreender a situação e procurar uma boa saída para o futuro – não através de repreensão e conselhos, ou ordens, mas partilhando histórias de luta, dor, alegria, desespero e vitória. As narrativas pessoais são o manancial de revelação e sabedoria dos Círculos. (PRANIS, 2018, p. 56)

Histórias de vida reais, narradas em público por seus protagonistas, costumam revelar aspectos desconhecidos. Quando os participantes expõem suas vulnerabilidades, realizam um processo reflexivo sobre si mesmos, ao tempo que mobilizam os que escutam, gerando identificações e desfazendo julgamentos preconcebidos. “A filosofia subjacente aos Círculos reconhece que todos precisam de ajuda e que, ajudando os outros, estamos ao mesmo tempo, ajudando a nós mesmos. Os participantes dos Círculos se beneficiam da sabedoria coletiva de todos.” (PRANIS, 2018, p. 18).

Em um Círculo, para que haja um compartilhamento verdadeiro de experiências, as pessoas precisam se sentir acolhidas, em condições de igualdade e confiantes. É de fundamental importância criar a ambiência necessária para que o Círculo seja um espaço seguro. Sem confiança, as conversas tendem a ficar na superficialidade.

Conforme Pranis (2018, p. 23, 25; 2011, p. 40, 42), os Círculos são compostos por elementos estruturais: cerimônias (de abertura e encerramento), peça de centro, objeto da palavra, facilitador, linhas guia, perguntas norteadoras e, em alguns casos, processo decisório. Tais elementos evocam a liberdade de cada pessoa para expressar a sua verdade, deixando de lado as máscaras e defesas, revelando suas aspirações mais profundas, reconhecendo erros, temores e agindo segundo seus valores fundamentais.

As cerimônias de abertura e de encerramento estão presentes no início e no fim do processo, respectivamente. Constituem atividades de centramento intencional, com a finalidade de marcar o círculo como um lugar sagrado de encontro humano, onde a presença de cada um contribui para a segurança do outro.

A abertura ajuda os participantes a se centrarem, a colocarem-se como completamente presentes no espaço, a reconhecer a interconectividade, a liberar distrações que não estejam relacionadas, e a estarem atentos aos valores do eu verdadeiro. (...) O fechamento reconhece os esforços do círculo. Afirma a interconectividade dos presentes. Gera o sentido de esperança para o futuro e prepara os participantes para retornarem ao espaço comum de suas vidas. (PRANIS; BOYES-WATSON 2011, p. 40, 42)

Do ponto de vista das ciências da cognição, a prática do centramento é um esforço sistemático para reeducar a atenção e as habilidades mentais e emocionais com a possibilidade de amenizar as emoções destrutivas, como a raiva, e incentivar as

emoções construtivas e afetuosas, como a amorosidade e a disponibilidade para a compreensão, obtendo calma interior e estabilidade mental. (MULLET; AMSTUTZ 2018, p. 12)

A peça de centro é algo montado no centro do círculo para criar um ponto de foco. Normalmente, monta-se no chão, sobre uma manta ou toalha escolhida para a ocasião. Pode ser composta por vários objetos, com valores simbólicos para os participantes ou relacionados à temática do encontro. O facilitador deve evitar a inclusão de objetos que possam causar descontentamentos entre os participantes ou a desconexão do grupo, se for do seu conhecimento.

Objeto da palavra, também conhecido como bastão de fala, é o elemento de democratização da fala no Círculo, que circula de forma sequencial. Garante que todos tenham a oportunidade de falar e compreendam o momento de escutar. O facilitador orienta o direcionamento do objeto da palavra, a partir de cada rodada de pergunta, garantindo que seja sempre repassado lateralmente. Esse objeto jamais cruza o meio do Círculo. Apenas o facilitador tem autonomia para suspender sua utilização, o que acontece em situações pontuais, em que se percebe a necessidade urgente de intervenção, seja verbalmente ou para acolher um participante.

Facilitador, também chamado coordenador ou guardião do Círculo, é uma pessoa capacitada para a aplicação da prática, que orienta o grupo rumo à construção de um espaço seguro, onde todos possam se expressar sem receios e sem ofensas. Conduz os processos metodológicos, em especial as rodadas de perguntas.

Através das perguntas ou sugestões de tópicos, o facilitador estimula as reflexões do grupo, monitorando o tempo todo a qualidade do espaço coletivo. (...) O papel do facilitador é iniciar um espaço que seja respeitoso e seguro e engajar os participantes a compartilhar a responsabilidade pelo espaço e pelo seu trabalho compartilhado. O facilitador está em uma relação de cuidado do bem-estar de cada membro do círculo. Os facilitadores fazem isso como um participante igual a todos no círculo e não de um lugar à parte do círculo. O facilitador organiza a logística do círculo, atento para as necessidades e interesses de todos os participantes. Isso inclui estabelecer o lugar e horário, fazer convites, preparar todas as partes, selecionar o objeto da palavra e a peça do centro, planejar as cerimônias de abertura e fechamento e formular as perguntas norteadoras. (PRANIS; BOYES-WATSON 2011, p. 43)

Linhas guia ou simplesmente orientações são os valores e diretrizes eleitos antes das narrativas e que definem os limites para que o diálogo aconteça. Simbolizam um acordo de convivência, sem restrições rígidas, elaborado com o propósito de construir vínculos e criar ambiência.

Pranis (2018, p. 40), com sua vasta experiência como facilitadora, afirma que os valores tendem a se repetir, mesmo em Círculos com públicos e motivações diversas, o que comprova que se encontram em uma estrutura axiológica comum. Entretanto, não se pode supor que todos

os participantes já conheçam tais valores. Tampouco que devem ser apresentados ao grupo pelo facilitador. Eles precisam emergir, fazendo brotar a teia de vínculos que dará sustentação às narrativas. “Quando os participantes escolhem conscientemente os valores que guiarão sua interação, conseguem manter mais claramente a intenção de alinharem seu comportamento com tais valores.” (PRANIS, 2018, p. 40).

Perguntas ou temas norteadores são questões elaboradas para estimular a conversa, de acordo com o interesse principal do círculo, lançadas pelo facilitador a cada rodada de perguntas. Devem ser encorajadoras, convidativas e empáticas, “nunca devem convidar a ataques a outro indivíduo ou ao grupo.” (PRANIS; BOYES-WATSON 2011, p. 42). O objeto da palavra é repassado de forma que cada participante tenha a oportunidade de responder cada pergunta.

Por fim, um processo decisório pode ser construído nos Círculos de Conflito. Considerando que as decisões são sempre consensuais, um acordo pode ser firmado em Círculo apenas se todos os envolvidos estiverem dispostos a apoiar sua execução e viver segundo o pactuado.

Círculos de Conflito são necessariamente precedidos de uma preparação, chamada por Pranis (2018, p. 61) de Estágios do Processo Circular. No primeiro estágio, acontece a análise do caso para decidir sobre a viabilidade de levá-lo a um Círculo de Construção de Paz. No segundo, acontecem os pré-círculos, quando todos os envolvidos na situação são ouvidos separadamente. O terceiro estágio é o Círculo propriamente dito, momento de encontro de todos os participantes. O quarto e último estágio é o acompanhamento.

Círculos de Diálogo, normalmente, são mais simples e não carecem da realização de pré-círculos ou acompanhamento, salvo se ficar acordado entre os participantes e o facilitador, com uma intencionalidade posta. Entretanto, um bom planejamento, com discriminação de objetivos relacionados à temática trabalhada, será sempre indispensável à realização da atividade restaurativa.

Importante ressaltar que alguns sentimentos ou estados de espírito são comumente identificados em Círculos de Construção de Paz, a partir das verbalizações e posturas corporais dos presentes: raiva, frustração, alegria, dor, verdade, desespero, dificuldade de expressão, pensamentos paradoxais ou mesmo visões de mundo conflitantes. Logo, o facilitador deve estar bem preparado, tanto técnica quanto emocionalmente.

É preciso treinamento e muito trabalho pessoal de cura para tornar-se facilitador de um Círculo que irá tratar de conflitos interpessoais, traumas, decisões grupais difíceis ou situações de grande intensidade emocional. Mas, para facilitar um círculo de

diálogo, não é preciso qualquer treinamento, [pois] não buscam [os círculos de diálogo] levar o grupo a um consenso ou sanar rupturas graves nos relacionamentos. Simplesmente permitem que todos falem sobre determinado assunto a partir de sua perspectiva. (PRANIS, 2018, p. 69)

Várias terminologias são utilizadas para a diferenciação dos Círculos, segundo suas funções. Abaixo, uma tabela sugestiva, construída a partir das obras de Pranis (2018) e Evans e Vaandering (2018). Cada denominação traz subjacente a finalidade da prática circular.

Tabela 3 – Círculos de Construção de Paz por espaços de implementação

	Círculos de Diálogo	Círculos de Conflito
Sistema de Justiça Criminal	Apoio e monitoramento de ofensores em liberdade condicional.	Apoio e assistência a vítimas. Sentenciamento. Apoio a famílias em situação de vulnerabilidade social acusadas de negligência.
Espaços Laborais	Formação de equipes de trabalho. Fortalecimento de vínculos. Planejamento Estratégico (missão, visão, valores).	Tratamento de situações de assédio ou discriminação.
Órgãos Governamentais	Criação de políticas públicas. Planejamento de programas e projetos.	Resolução de questões coletivas de interesse público: urbanas, ambientais, educacionais etc.
Espaços Comunitários	Reintegração de egressos do sistema prisional ou socioeducandos. Facilitação de diálogos entre diferentes comunidades. Abordagem de questões de ampla repercussão social. Compartilhamento de experiência vivida. Compartilhamento de visões de mundo intergeracionais.	Mediar desentendimentos entre pessoas da comunidade.
Instituições de Ensino	Fortalecimento de vínculos. Valorização da vida. Valorização de toda a comunidade escolar. Construção da disciplina nas escolas. Ensinar a escrever. Prevenir o uso de entorpecentes e o ingresso no mundo do crime. Planejamento da proposta pedagógica. Celebração de formaturas, aniversários e outros momentos festivos. Reflexão, após atividade educativa grupal. Reflexão, após exibição de filme ou atividade cultural.	Gerenciar conflitos em sala de aula. Reparação de danos causados por alunos. Tratar situações decorrentes de uso de entorpecentes.
Famílias	Fortalecimento de vínculos. Dialogar sobre assuntos difíceis. Celebrar momentos festivos.	Mediar conflitos familiares. Compartilhar sofrimento por perda de pessoa querida ou familiares.

	Compartilhar visões de mundo intergeracionais.	
--	--	--

Fonte: Pranis (2018) e Evans e Vaandering (2018).

Os Processos Circulares, portanto, representam uma releitura de práticas de gestão de conflitos ancestrais, aplicados nos contextos jurídicos e extrajudiciais, no tempo em que as estruturas estatais modernas encontram dificuldades para gerenciar problemas surgidos ou agravados com o advento do sistema capitalista de produção.

1.4 Justiça Restaurativa na Educação

A denominação Justiça Restaurativa na Educação (JRE), segundo Evans e Vaandering (2018, p.13), sintetiza vários termos e abordagens para a gestão não violenta de conflitos utilizados nos espaços de ensino: Práticas Restaurativas; Disciplina Restaurativa; Abordagens Restaurativas; Medidas Restaurativas; Práticas de Justiça Restaurativa; Mediação entre Pares e Aprendizado Socioemocional. Em todos os casos, essas metodologias promovem o sentimento de pertencer nas comunidades escolares, contribuindo para a construção de ambientes acolhedores das necessidades de gestores, professores, alunos, funcionários e famílias.

De acordo com as pesquisadoras, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos e Grã-Bretanha foram os pioneiros na implementação de projetos de JRE. No Brasil, o Projeto Jundiáí, de 1998, implementado em escolas públicas do município homônimo, localizado no estado de São Paulo, foi a primeira iniciativa com componentes de Justiça Restaurativa na Educação.

Nos últimos anos, observa-se um maior entendimento sobre a JRE, como uma teoria especificamente desenvolvida para o ambiente escolar, inclusa em muitos programas de formação de professores. Aconteceu um alargamento da visão dos sistemas educacionais, no sentido de reconhecer que engajamento e apoio mútuo contribuem para o bem-estar comunitário, onde ensino e aprendizagem podem ser partilhados.

A aplicação de justiça restaurativa nas situações escolares era basicamente uma tentativa de encontrar alternativas para a suspensão e a expulsão de alunos. A maioria dos primeiros programas de JR nas escolas focalizava o comportamento dos alunos e as formas de lidar com os danos causados por eles. Mais recentemente, no entanto, a JR foi adotada também como forma de cultivar ambientes escolares saudáveis. (EVANS; VAANDERING 2018, p. 28)

Modernamente, o trabalho com abordagens restaurativas nas escolas tem por foco a tríade reparação de danos, construção de relacionamentos saudáveis e desenvolvimento de competências socioemocionais (EVANS; VAANDERING 2018, p. 31). A interconexão dessas

abordagens culmina com o reconhecimento do valor humano. As ações de JRE, por conseguinte, devem ser norteadas nos valores centrais: respeito, dignidade e cuidado mútuo.

Figura 2 – Justiça Restaurativa na Educação



Fonte: Evan e Vaandering (2018, p. 13)

Relacionamentos saudáveis florescem quando existe uma comunicação respeitosa, partilha de poder, empenho para a satisfação das necessidades individuais e coletivas dos conviventes, aceitação incondicional e legitimação do outro. O clima escolar transparece primeiramente a forma como os adultos se relacionam. Logo, professores, gestores, funcionários, jovens, crianças e familiares carecem, todos, de valorização.

Mullet e Amstutz (2018) listaram os objetivos-chave da JRE:

Compreender o mal praticado e desenvolver empatia para com a vítima e o ofensor. Escutar e atender as necessidades da pessoa que sofreu o dano e daquela que o provocou. Estimular o compromisso de assumir as consequências dos próprios atos e a responsabilidade através da reflexão pessoal dentro de um processo de planejamento colaborativo. Reintegrar o ofensor (e, se necessário, a vítima) como membros valiosos que contribuem para a comunidade escolar. Criar ambientes de solidariedade que ofereçam apoio a uma comunidade saudável. Mudar o sistema quando ele estimula o mau comportamento. (MULLET; AMSTUTZ 2018, p. 28)

Entende-se aqui como sistema que estimula o mau comportamento aquele baseado na punição que, quando aplicada de imediato, pode surtir efeito rápido a curto prazo. Ela aponta o exemplo e dá a resposta à comunidade escolar, mostrando que algo foi feito para conter o mau comportamento e castigar o aluno.

A longo prazo, entretanto, a punição tende a ser danosa: pode despertar raiva e outros sentimentos ruins que comumente são transferidos aos que a aplicam, sem necessariamente provocar, nos que a recebem, uma reflexão que a relacione ao fato desencadeador. Dessa forma,

os alunos não introjetam regras nem desenvolvem pensamento crítico e autodisciplina.

Para alguns alunos a punição se apresenta sob uma luz melhor se vista como o início de um processo disciplinar que leva a uma tomada de decisão mais saudável e um comportamento responsável. Um plano com ações bem específicas para promover uma mudança responsável deveria suceder e substituir a medida punitiva. O apoio para a implementação desse plano de mudança virá daqueles que foram afetados pelo mau comportamento, inclusive amigos e parentes de quem ocasionou os danos. (MULLET; AMSTUTZ 2018, p. 31)

Evans e Vaandering (2018, p. 62 – 65) apontaram estratégias para a implementação da JRE nas escolas. Primeiramente, pelo viés da pedagogia culturalmente inclusiva: grade curricular abrangente; escolha de livros de autores com origens e históricos diversos; literatura apropriada para crianças e jovens, com textos que reconhecem injustiças históricas e personagens que lutaram pela conquista de direitos; poesia e outras manifestações artísticas. Nesse sentido, as canadenses fazem alusão à pedagogia crítica, como inspiradora de ações.

Inspirados no trabalho de Paulo Freire, os professores da JRE resistem ao modelo pedagógico que considera os alunos como recebedores passivos do conhecimento do professor. Ao invés disso, os conhecimentos e experiências anteriores de todos os educandos são considerados valiosos para o aprendizado. (EVANS; VAANDERING 2018, p. 60)

Nesse viés, Pinto (2016, p. 79) chamou a atenção para a viabilidade de se “perceber o modelo restaurativo como uma forma de educação em amplo sentido.”. A horizontalidade dos relacionamentos construídos em práticas restaurativas, portanto, converge com os princípios da educação libertadora, dialógica.

A sensibilização e mobilização da comunidade escolar também é estratégia de fundamental importância para a implementação da JRE. Todos os membros devem ser chamados a participar plenamente dos eventos, bem como devem ter espaço de fala nas reuniões cujas temáticas estejam relacionadas com suas atribuições ou áreas de interesse.

Por fim, acrescento ao rol das estratégias o desenvolvimento de uma política de gestão de conflitos apoiadora de JRE, com sistemas de ensino e disciplinar que promovam equidade e engajamento social, jamais danos secundários ou controle social. Na educação tradicional, é comum a existência de políticas e regras de automatização do ensino, que minam o bem-estar, a criatividade e a convivência saudável dos membros da comunidade escolar.

Na contramão da falta de tolerância, a JRE busca promover um ambiente escolar seguro, por meio de abordagens inclusivas e solidárias, saudáveis à convivência humana. Abordagens baseadas em valores e princípios restaurativos legitimam as experiências e necessidades de todos da comunidade – gestores, professores, funcionários, alunos e familiares – especialmente daqueles que foram vítimas de violência. Evidentemente, as regras, políticas e avaliações

disciplinares são importantes ao ambiente escolar, desde que sejam instrumentos a serviço da comunidade, empregados para legitimar e valorizar as pessoas conviventes.

A JRE, ao reconhecer o valor de cada um, com máximo respeito à diversidade, promove a dignidade humana, corrobora para o desenvolvimento das potencialidades individuais e do bem-estar coletivo. Escolas restaurativas promovem a equidade para que vulneráveis sejam acolhidos, marginalizados sejam incluídos e as necessidades de todos sejam ouvidas, identificadas e atendidas.

2 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO HUMANA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

O presente capítulo está seccionado em três tópicos. O primeiro discorre sobre a construção histórica do direito à educação, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O segundo tópico aborda a importância da educação escolar para o desenvolvimento, tomando como referências teóricos consagrados no âmbito da Psicologia. Por fim, o terceiro e último tópico aponta para a importância da gestão de conflitos nos espaços escolares como instrumento de promoção da educação dialógica, com foco na criação de ambientes relacionais e seguros, na redução das violências entre jovens e na transformação social.

A educação com foco no desenvolvimento humano, conforme aponta a Psicologia Desenvolvimentista, é necessariamente crítica, libertária e dialógica. Nesse sentido, portanto, não se limita a preparar pessoas para o mercado profissional, mas, sobretudo, para a convivência humana sem violências.

Em que se pese, no Brasil, o direito à educação figurar no rol das garantias constitucionais fundamentais, sua materialização, por meio de políticas públicas inclusivas, ainda representa um desafio no contexto histórico-político-social. Impõe-se como desafio à gestão pública garantir a implementação da política educacional como instrumento de promoção da cidadania e transformação social.

2.1 A construção histórica do direito à educação no Brasil e sua implementação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela ONU em 1948, afirmou ser o ensino e a educação os meios para a promoção dos direitos e liberdades humanas e previu, em seu artigo XXVI, o direito à instrução gratuita e obrigatória nos graus elementares e à instrução acessível a todos nos graus técnico-profissional e superior¹⁷. Para auxiliar os Estados

¹⁷ Artigo XXVI 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ORGANIZAÇÃO... 1948, Art. XXVI 1.)

Partes no planejamento e gestão dos seus sistemas educacionais, em 1963, a UNESCO¹⁸ criou o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIFE)¹⁹.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC)²⁰, adotada pela Assembleia Geral de Nações Unidas em 1989 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 99.710/1990, em seus artigos 28 e 29, convoca os Estados Membros a reconhecerem o direito das crianças à educação, orientada para: desenvolver suas personalidades e aptidões mentais e físicas; respeitar os direitos humanos, as liberdades fundamentais e os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; respeitar seus pais, a identidade cultural, os idiomas e valores de todas as nações; prepará-las para o exercício de uma vida livre e responsável, com respeito ao meio ambiente e a todas as pessoas, independentemente de raça, gênero, orientação sexual, religião ou convicções políticas.

Em seu art. 18, a CDC incita os Estados Membros a reconhecerem o princípio da responsabilidade de ambos os pais ou, na falta destes, dos representantes legais para com a educação, visando o interesse maior das crianças. Àquelas privadas temporária ou permanentemente dos seus ambientes familiares, os Estados deverão garantir atenção especial e proporcionar as condições necessárias também para o acesso à educação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES... 1989, Art. 20).

Em seu art. 23, a CDC incita também o reconhecimento dos direitos das crianças com deficiências físicas ou mentais, devendo os Estados Membros garantirem cuidados especiais e condições para o acesso à educação, à capacitação e à preparação para o emprego, dentre outros

¹⁸ Unesco é a agência de Nações Unidas criada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, atuando no que denomina áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. A representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e o escritório instalado em Brasília funciona desde 1972, promovendo ações com foco na defesa da educação de qualidade para todos, bem como na promoção do desenvolvimento humano e social. Mais informações disponíveis em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 02 abr. 2020.

¹⁹ O IIFE atua em cinco prioridades temáticas: (1) Redução das disparidades educacionais; em particular as desigualdades de gênero; (2) Melhores resultados em aprendizagens cognitivas e não-cognitivas; (3) Maior resiliência dos sistemas de educação através de um planejamento sensível a crises; (4) Maior governança, transparência e responsabilidade; (5) Financiamento equitativo e sustentável da educação. No âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o IIFE assessora os países para o cumprimento da Agenda Educação 2030, com o propósito de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas” (ODS-4). Mais informações disponíveis em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt/portal/iife-unesco>. Acesso em: 02 abr. 2020.

²⁰ A Convenção sobre os Direitos da Criança é o tratado de direitos humanos mais ratificado do mundo, precedido por dois marcos declaratórios: A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, sancionada pela Liga das Nações em 1924, posteriormente incorporada à Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral de Nações Unidas em 1959, contendo dez princípios, sendo o direito à educação mencionado no quinto, sétimo e nono. Por se tratar de Tratado Internacional, o cumprimento da CDC é obrigatório pelas nações que a ratificaram. (FUNDO DAS NAÇÕES... *on-line*; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES... 1989)

serviços, para que desfrutem de uma vida plena, decente, digna e, o quanto possível, autônoma e participativa. Por fim, o referido acordo também assegura que não se embargue o acesso a programas de educação e formação profissional às crianças que tenham infringido as leis penais.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 arrolou a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família, devendo o ensino observar, dentre outros, os princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de pensamento; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; ensino público gratuito, de qualidade e com gestão democrática em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988, Arts. 6º, 205 – 214, 227). No tocante à educação superior, a Carta Magna reconhece a autonomia dialético-científica, administrativa, financeira e patrimonial das universidades, que devem funcionar em observância ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Constituição delegou à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a organização dos sistemas de ensino, em regime de colaboração, visando assegurar a universalização do ensino obrigatório gratuito, reconhecido como direito público subjetivo. Estabeleceu-se ainda no texto constitucional os percentuais mínimos de recursos oriundos de impostos aplicáveis por cada ente federado para a execução da política pública educacional, restando a elaboração, por lei específica, do plano nacional de educação, com ações integradas para a erradicação do analfabetismo, formação profissionalizante, promoção humanística, científica e tecnológica do país, dentre outras.

Os documentos até aqui citados, construídos no bojo da luta pelos direitos das crianças, inspiraram a elaboração da norma infraconstitucional brasileira: Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ao encontro do previsto no art. 227 da Constituição Cidadã, o ECA reafirma o dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à educação, dentre outros (BRASIL, 1990a, art. 4º).

No art. 53, o ECA estabelece que o direito à educação da criança e do adolescente vise o pleno desenvolvimento de sua pessoa, que os prepare para o exercício da cidadania e ingresso no mercado de trabalho, assegurando-se lhes: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por parte dos educadores, de contestar e recorrer no tocante aos critérios avaliativos, de participar de entidades estudantis; o acesso à escola pública e gratuita nas proximidades de sua residência, garantindo-se o direito à convivência entre irmãos que estejam no mesmo ciclo de ensino da educação básica.

Do art. 54 ao art. 59, para concluir o Capítulo IV da referida lei, ainda no que diz respeito ao direito fundamental à educação, foram discriminados: os deveres do Estado; as obrigações dos pais; as obrigações dos gestores escolares no que diz respeito à comunicação com o Conselho Tutelar; a necessidade de propostas do poder público para inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório; o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos do contexto social dos educandos, no processo educacional; a destinação de recursos pelos entes federados para a realização de programações voltadas ao público infanto-juvenil. Inobstante, o ECA recomenda a observância das diretrizes e bases educacionais e estabelece, no art. 92, que o desenvolvimento de atividades em regime de coeducação seja princípio dos programas de acolhimento familiar ou institucional.

O Brasil, por meio dos Decretos nº 591 e nº 592, ambos de 6 de julho de 1992, promulgou ainda o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, respectivamente (BRASIL, 1992a, 1992b). O primeiro reconhece o direito de toda pessoa a uma educação que vise o pleno desenvolvimento da personalidade e da dignidade humana, respeitando-se os direitos humanos e as liberdades fundamentais. O segundo prevê a proteção integral a todas as crianças. Esses Pactos, somados à DUDH, compõem a Carta Internacional dos Direitos Humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – promulgada seis anos após a existência do ECA, esclareceu que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º). Essa norma foi criada para o disciplinamento de uma educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

A LDB reafirma o dever da família e do Estado no provimento de uma educação direcionada ao pleno desenvolvimento do educando, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Segundo o art. 3º, o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII – consideração com a diversidade étnico-racial. XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao

longo da vida. (BRASIL, 1996, art. 3º, incisos I a XIII)

No tocante ao dever do Estado para com a política pública de educação, a LDB determina que se efetive mediante as seguintes garantias: educação básica obrigatória, de qualidade e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, compreendendo a pré-escola, o ensino fundamental e médio; educação infantil gratuita às crianças menores de cinco anos de idade; atendimento especializado aos educandos com deficiência ou internados para tratamento de saúde; oferta de ensino noturno regular e de educação regular para jovens e adultos, com o intuito de adequar-se às condições do educando e garantir o acesso à escola aos que ingressaram no mercado de trabalho sem concluir a educação básica; implementação de programas suplementares para fornecimento de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; priorização de matrícula do educando em escola localizada nas proximidades da residência de sua família, quando se tratar de educação infantil ou ensino fundamental. Inobstante, a referida lei regulamenta também a organização da educação nacional; os níveis e modalidades de educação e ensino; dispõe sobre os profissionais da educação e os recursos financeiros públicos originários de cada ente federado ou previstos em lei.

Para a captação de recursos financeiros direcionáveis ao financiamento de projetos de ensino e pesquisa, pagamentos de bolsas de estudo e alimentação escolar, tudo em consonância com a LDB, o Governo Federal criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como personalidade jurídica de natureza autárquica, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1968). Atualmente, estão sob gestão do FNDE: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pro-Infância); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e Programa Caminho da Escola.

O PNAE, segundo informações do Governo Federal em sítio eletrônico, é o maior e mais antigo programa de alimentação escolar do mundo, com cobertura universal e gratuita. Todos os recursos são direcionados à aquisição e distribuição de alimentos aos escolares, bem como ao desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional (SOBRE o PNAE, *on-line*).

O FUNDEB é um fundo especial para cada estado da federação e para o Distrito Federal, de natureza contábil, composto majoritariamente por recurso provenientes dos impostos e transferências dos entes federados, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da

Constituição da República²¹. A título de complementação, no âmbito de cada estado, a União injeta mais recursos no FUNDEB, para garantir que o valor por aluno alcance o mínimo nacional estabelecido. Independentemente da fonte originária, todo o recurso do FUNDEB deve ser aplicado exclusivamente na educação básica.

O PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos e registradas no Conselho Nacional de Assistência Social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba ações para a melhoria da infraestrutura física, pedagógica e de gestão dos recursos financeiros das escolas participantes (SOBRE o PDDE, *on-line*).

O FIES trata-se de programa destinado ao financiamento de cursos do ensino superior, preferencialmente graduações, em instituições privadas com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (CONHEÇA o... *on-line*).

O Pro-Infância destina-se a apoiar os sistemas públicos de educação infantil por meio da construção, reforma e aparelhamento de creches e escolas de educação infantil das redes municipais e do Distrito Federal. A adesão ao programa acontece por meio de celebração de convênio com o FNDE, após seleção e aprovação de proposta nos termos da legislação aplicável (SOBRE o Proinfância, *on-line*).

Por meio do PNLD, o Ministério da Educação avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, dentre outros materiais de apoio ao ensino, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas de educação básica públicas e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público. Todos os materiais e acervos bibliotecários adquiridos com recursos do programa são destinados aos

²¹ Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, ou pelos estados aos respectivos municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. § 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. § 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários. § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. § 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (BRASIL, 1988, art. 212).

estudantes, professores e gestores escolares, contribuindo para o aprimoramento do processo de aprendizagem, da formação de docentes e da administração institucional (PNLD, *on-line*).

No que diz respeito ao PNATE, tem por finalidade garantir o transporte escolar aos alunos matriculados na educação básica da rede pública, residentes em área rural. A assistência financeira é repassada aos entes federados de forma direta, em caráter suplementar, para custeio de despesas exclusivamente relacionadas ao transporte dos escolares, seja com frota própria ou locada a terceiros (SOBRE o PNATE, *on-line*).

Por sua vez, o Programa Caminho da Escola também se instituiu para garantir o acesso dos estudantes moradores da zona rural, especialmente ribeirinhos, às escolas de educação básica, por meio da aquisição de veículos padronizados para o transporte escolar, como ônibus, lanchas e bicicletas. Este programa é custeado com orçamento consignado ao Ministério da Educação ou próprio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (SOBRE o Programa... *on-line*).

Ante o exposto, observa-se que, no Brasil, o direito à educação é garantia constitucional, erigido conforme os tratados internacionais dos quais o país é signatário. A implementação da política pública de educação dá-se por meio de programas de amplo alcance, financiados pela União, com participação de estados e municípios.

2.2 Educação Escolar e o Desenvolvimento Humano

No âmbito da Psicologia, segundo Xavier e Nunes (2015, p. 10), muitas teorias explicam o desenvolvimento humano, a partir de concepções do inatismo; empirismo (ou ambientalismo) e interacionismo. O primeiro considera que a herança genética influencia sobremaneira a capacidade de desenvolvimento humano, desconsiderando os eventos pós-nascimento. Alguns professores, lamentavelmente, ainda reproduzem esse pensamento quando justificam a descrença na capacidade de aprendizado de algumas crianças e adolescentes por serem filhos de pais analfabetos ou marginalizados (XAVIER; NUNES 2015, p. 10).

O empirismo credita o desenvolvimento humano às experiências do indivíduo nos ambientes familiar, socioeconômico e cultural. Segundo essa concepção, o ser humano, tão flexível quanto passivo, é moldado pelo ambiente, o que confere à aprendizagem um caráter mecânico. A influência das teorias empiristas ainda é bastante perceptível nas instituições de ensino tecnicista, com relações fortemente verticalizadas, onde o professor

é reconhecido como detentor do conhecimento e o aluno mero receptor.

As teorias interacionistas, por sua vez, defendem que o desenvolvimento humano se dá por fatores diversos, pelos processos de interação do sujeito (ativo). Logo, todos os eventos da vida importam ao ser que se desenvolve e aprende. Jean Piaget e Lev S. Vygotsky estão entre os expoentes do interacionismo. Instituições de ensino influenciadas por suas ideias adotam metodologias ativas e críticas, com foco na construção das identidades e da capacidade relacional.

Piaget investigou em profundidade como se dá o processo de construção do conhecimento, ou seja, como um ser humano evolui de um estado de menor para um estado de maior conhecimento. Suas pesquisas concluíram que o conhecimento se constrói na interação do indivíduo com o meio – nos planos físico, ideológico e emocional – através de mecanismos que denominou assimilação, acomodação e adaptação.

Para explicar o processo de aquisição do conhecimento pelo sujeito no tempo, Piaget enumerou em quatro os estágios do desenvolvimento cognitivo. O primeiro, denominado período sensório-motor, se estende dos 0 aos 2 anos de idade, tempo em que a criança expressa, pela percepção e pelos movimentos, a conquista do universo prático onde está inserida. No estágio seguinte, chamado pré-operatório (dos 2 aos 6 anos de idade), a criança apresenta mudanças significativas nos campos da afetividade e do pensamento pela aquisição da linguagem, que lhe permite exteriorizar o que sente e pensa. O início do período é marcado pelo jogo simbólico (imaginação, imitação). O final, pelo jogo de regras e a estruturação da socialização em torno da cooperação.

No terceiro estágio, período operatório concreto (7 aos 12 anos), dá-se início à construção lógica e acontece a maturação da capacidade de cooperação e trabalho em equipe. O infante descobre-se capaz de estabelecer relações mediadas por pontos de vista diferentes. Observa-se uma grande evolução do pensamento, ainda obediente à lógica da realidade concreta.

O início da adolescência, por volta dos 12 anos de idade, estreia o quarto estágio, denominado por Piaget de período operatório formal. Com o pensamento formal, o sujeito é capaz de refletir, abstrair e gerar hipóteses. As operações lógicas transpõem o plano da manipulação concreta para o das ideias, que se expressam também pela linguagem, sem nenhuma necessidade de correlação com as experiências vividas. Isso explica por que os adolescentes costumam teorizar tanto sobre o mundo e apontar mudanças socialmente

necessárias, de forma espontânea e independente do real, ainda que tenham pouca experiência de vida.

A chegada dessas novas estruturas de pensamento traz consigo um egocentrismo intelectual, como se o mundo devesse se submeter àquilo que o adolescente pensa sobre ele. É a idade da metafísica, na qual o adolescente percebe o seu “eu” suficientemente grande para reconstruir o universo à sua maneira. Assim, é comum a oposição aos adultos e os conflitos de opiniões. (XAVIER; NUNES 2015, p. 24)

Vygotsky, por sua vez, influenciado pela Psicologia Fisiológica e pelo materialismo histórico e dialético, conduziu estudos no sentido de compreender como o sujeito desenvolve suas funções mentais – consciência, atenção seletiva, linguagem, criatividade – na interação com o meio, mediada por signos e instrumentos culturalmente construídos. Ou seja, como o Homem se constitui humano, processo que acontece pelo movimento do plano intersíquico para o intrapsíquico.

O ser humano se constitui através da mediação das palavras, por meio das quais ele internaliza os valores, as ideias, os costumes, os comportamentos, enfim os modos de ser e de pensar de uma cultura. Nessa internalização, ele vai convertendo aquilo que são elementos produzidos socialmente, em aspectos seus, ou seja, ele vai, a partir do meio externo, construindo suas funções psicológicas superiores. (XAVIER; NUNES 2015, p. 27)

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano acontece a partir de quatro planos genéticos interrelacionados: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. O primeiro diz respeito aos aspectos do desenvolvimento que resultam da evolução da espécie e vão constituindo o ser humano. O plano da ontogênese, por sua vez, refere-se ao desenvolvimento ao longo da vida, da infância à velhice, que carrega as características da evolução da espécie somadas a outras, adquiridas com a apropriação da cultura. Para ilustrar, digamos: um indivíduo saudável nasce com a capacidade de falar, que só se consolida a partir da interação com outros indivíduos.

No plano da sociogênese, estuda-se a interação permanente como base da formação humana e da vida em sociedade. Admite-se, porém, consoante o plano da microgênese, que cada indivíduo, na sua singularidade, vivencia seus aprendizados a partir das próprias experiências de vida.

Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento humano, em Vygotsky, é concebido a partir da interação constante dos aspectos biológicos e culturais. O processo de desenvolvimento ao longo do tempo é demarcado pelo que o teórico denominou de zonas real, potencial e proximal.

A zona de desenvolvimento real se caracteriza pela independência da criança para a

realização de determinadas atividades. Ou seja, o que ela é capaz de fazer se utilizando das funções que já adquiriu, sem recorrer à ajuda de um adulto. A zona de desenvolvimento potencial corresponde a autonomia a ser conquistada, comporta tudo aquilo que a criança ainda não tem condições de fazer, mas o fará com o tempo, nos moldes do padrão esperado de desenvolvimento. A distância entre a zona real e a potencial compreende a zona de desenvolvimento proximal, que abarca as ações que a criança não realiza de forma independente, mas consegue realizá-las com auxílio de um adulto.

Assim, pela interação e mediação de outras pessoas, o sujeito vai avançando em novas aquisições no seu desenvolvimento. O que um dia era potencial, vai se tornando real. A criança que monta o jogo de 10 peças, com ajuda pode montar de 15, 20 etc. até ir alcançando novos conhecimentos. O desenvolvimento, então, pode e deve ser promovido constantemente. O meio deve favorecer ações que permitam à criança e ao adolescente avançar constantemente. A escola e o professor têm papéis protagonistas nesse processo. (XAVIER; NUNES 2015, p. 30)

Compreende-se, portanto, a importância da escola para o desenvolvimento saudável de crianças, adolescentes e jovens²². As escolas dividem com as famílias a responsabilidade da formação e socialização dos indivíduos. Logo, devem ser instrumentos para a execução de uma agenda que promova o desenvolvimento humano em seus aspectos cognitivo, mental, emocional/afetivo e social. Em especial, devem estar preparadas para lidar com as necessidades e conflitos inerentes a cada fase da vida dos educandos.

A literatura de Freire (2011) aponta que o processo educacional deve ser dialógico, fundado numa relação respeitosa, ética, afetiva, rigorosa e libertária entre educador e educando. Em seu estudo sobre o Método Paulo Freire, Desmarais (2011, p. 25) destaca que

²² Para a Organização Mundial de Saúde, juventude compreende o conjunto de indivíduos com idades entre 15 e 24 anos. Neste universo, são pré-adolescentes os que têm entre 10 e 14 anos e adolescentes os que se enquadram na faixa etária dos 15 aos 19 anos completos. A legislação brasileira (Estatuto da Criança e do Adolescente), por sua vez, considera adolescente a pessoa que tem de 12 a 18 anos de idade. Dessa forma, a adolescência é percebida como um momento transitório, o marco inaugural da juventude, etapa da vida em que se completa o ciclo de desenvolvimento físico, por meio das transformações biológicas características da puberdade, e se inicia a socialização fora da família, uma vez que a inserção em novos grupos já não carece da mediação de adultos. Neste texto, em que se pese a importância dos conceitos acima, compreenderemos a juventude sobretudo como categoria social (ou sociológica), heterogênea e moderna, emergida no bojo das sociedades industriais. Nas palavras de Groppo (2000, p. 7), “a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos.”. Nesse viés, segundo Calligaris (2000), a adolescência é compreendida como um tempo de suspensão, postergado até que o adolescente – indivíduo de corpo desenvolvido, mas visto como imaturo para a vida social – conquiste a autorização dos feitos para realizar os valores sociais mais básicos. Esta moratória – de 10 anos, em média – se caracteriza como uma fase de intensa experimentação, recheada de vivências inéditas, que requer acompanhamento dos adultos em justa medida, sem autoritarismos ou abandonos. Faz-se necessário, portanto, esclarecer que adolescentes não são pessoas em crise, patológicas, atormentadas, rebeldes ou miniaturas de adultos, adolescentes são sujeitos de direito, vivenciando “um período particular de intensos significados sociais, trajetórias e demandas pessoais e geracionais concretas.” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, *on-line*, p. 10).

“quanto mais amoroso for [o educador], mais condição terá de ser rigoroso, exigente e firme com os alunos.”.

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 2008, p. 141)

Na pedagogia não dialógica, professor e aluno se relacionam de forma verticalizada, pois existe a compreensão de que o primeiro deve atuar narrando ou dissertando o seu saber e o segundo, sem saberes reconhecidos, como mero receptor, ouvinte passivo. O autoritarismo presente nessa forma de relacionamento tolhe a capacidade de desenvolvimento e impossibilita a construção do conhecimento com base no diálogo.

De forma oposta, o diálogo favorece a construção de uma teia relacional tecida pelos conviventes, o que corrobora para a construção de um ambiente educacional saudável e seguro. Humildade, esperança, pensamento crítico, amor e confiança são sentimentos indispensáveis à tessitura dessa teia sustentável.

A educação que conduz à construção de uma escola segura é necessariamente dinâmica e dialética, com espaço de fala aberto para que gestores, funcionários, educadores e educandos se sintam valorizados enquanto pessoas e possam contribuir para o crescimento uns dos outros a partir do compartilhamento das experiências vividas. O diálogo problematizador, pelo viés da consciência crítica, no bojo de um processo educacional político-ideológico, liberta as pessoas para a expressão dos seus potenciais criativo e transformador. A valoração do outro, por sua vez, fortalece os laços afetivos e de confiança entre os comunitários.

Uma educação que estimule a reflexão, a criticidade, o questionamento, a fala, a troca de experiências e a transformação humana só se viabiliza se houver crença e esperança por parte do educador em relação ao educando, pois ambos se influenciam enquanto pessoas em constante amadurecimento. Paulo Freire defende que a educação não é um processo acabado, pré-fabricado, aplicável a todas as pessoas sem considerar suas particularidades individuais ou a heterogeneidade do grupo em que se inserem. De outro modo, o processo educacional é contínuo, inacabado e dialético.

A verdadeira educação instrumentaliza e liberta o ser humano para mudar a si e a sociedade, pela sua práxis político-ideológica. A reflexão crítica estimula a desmistificação da

realidade posta, imutável, pré-determinada, clarificando a compreensão sobre as relações de classe desumanizadas pelo sistema capitalista de produção, que segrega, isola e oprime. A teoria, a palavra e a ação, portanto, são as ferramentas para a revolução sociocultural proposta pelo método freiriano.

Freire (2011) diz que a tomada de consciência sobre a sua realidade social instrumentaliza o oprimido para a própria libertação. Essa conscientização é uma redescoberta de si e do mundo, um processo coletivo e dialético que só se viabiliza por meio da educação dialogal inserida na pluralidade do contexto histórico-social. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2011, p. 95). A educação, nestes termos, faz-se instrumento fundamental para a construção de uma sociedade justa, democrática e relacional.

2.3 A Gestão de Conflitos nos Espaços Escolares

As relações sociais estabelecidas medem e qualificam o clima escolar, um dos indicadores de funcionamento das escolas, entendido como a ambiência interna fortemente influenciada por normas, valores, atitudes e pelas percepções de justiça e segurança (ABRAMOVAY, 2012, p. 19). Portanto, o clima se constrói no bojo das relações daqueles que compõem as comunidades escolares.

Por ser “considerada como instituição privilegiada para a formação de crianças, adolescentes e jovens, segundo uma perspectiva cidadã e democrática.” (ABRAMOVAY, 2012, p. 15), a escola é também o espaço ideal para a promoção de atividades com foco na formação humana crítica, na valorização dos direitos e no desenvolvimento de habilidades para a gestão não violenta de conflitos. O cotidiano normatizado pode favorecer o surgimento de relações sociais conflitivas e contraditórias, especialmente se os conviventes não tiverem participado da construção do pacto normativo. Entretanto, a correta administração dos conflitos – compreendidos a partir das vivências de cada pessoa – e a democratização dos espaços de fala podem impulsionar o surgimento de laços fraternais.

Segundo a pesquisa coordenada por Abramovay (2012, p.13), considerando as falas que expressam o ponto de vista dos adultos, a descrença em relação aos estudantes tensiona os relacionamentos nas escolas. Alguns professores ou funcionários afirmaram que a geração juvenil está por demais imediatista, desinteressada, descompromissada, em muitos casos comparecendo à escola apenas cumprir as regras do programa federal de transferência de renda

(Bolsa Família). Docentes afirmaram ter perdido o controle em sala de aula por ocasião de situações de profundo desrespeito à hierarquia, provocadas por estudantes sem limites, e expressaram uma visão equivocada sobre o ECA e os direitos humanos, como instrumentos de favorecimento da impunidade e tolhimento da autoridade do professor. Alguns apontaram um possível desencontro entre o que a escola oferece e o que os estudantes demandam, demonstrando compreensão inclusive no tocante às implicações da extrema pobreza, em que estão inseridos os jovens, sobre seus desempenhos e comportamentos na escola.

Do ponto de vista dos estudantes, por sua vez, as relações com adultos da comunidade escolar são, geralmente, conflituosas, agravadas por sentimentos de humilhação e rejeição, frutos do tratamento rude e das agressões verbais recebidas (ABRAMOVAY, 2012, p. 25 – 27). Os jovens consideram bons professores aqueles que lhes incentivam e estimulam, conversam ao invés de mandar, abstêm-se de posturas autoritárias e compartilham da mesma origem social. Em que se pesem os desafios enfrentados no cotidiano escolar, as falas demonstram que “o professor, para os jovens, é uma figura especial, tanto por sua competência pedagógica quanto pelas possíveis relações de afeto e identidade.” (ABRAMOVAY, 2012, p. 25).

As relações entre pares, segundo os estudantes, variam dos fortes vínculos de amizade aos desentendimentos provocados pelo assédio moral. Observou-se, em alguns casos, que a crítica aos colegas apareceu mais rígida que à escola, o que pode representar mera reprodução do discurso hegemônico na sociedade em geral e na comunidade escolar, baseado em estereótipos. Essas verbalizações tendem a estabelecer limites entre os jovens, minando a construção de vínculos e revelando uma profunda incapacidade de compreensão da realidade do seu semelhante (ABRAMOVAY; CASTRO 2003, p. 379).

Ressalte-se que, como a escola, a família é instituição importante para a formação e socialização dos jovens. Do ponto de vista das famílias que participaram da pesquisa em foco, a relação com a escola é complexa, permeada por distintas visões de mundo e interesses contraditórios. Dentre as circunstâncias que contribuem para o afastamento dos familiares da comunidade escolar, estão a condução de reuniões como espaços para queixas, sem promoção de debates, e a incompreensão dos modelos de família distantes do tradicional, o que dificulta sobremaneira a formação de laços afetivos.

As escolas não apenas reproduzem violências existentes na sociedade, mas produzem e reproduzem suas próprias formas, complexas e multifacetadas, influenciadas pela complexidade do cotidiano de cada instituição. Há escolas cujas trajetórias são marcadas por pela violência e há escolas que enfrentam ciclos de violência, momentos esporádicos que

tendem a ser superados com engajamento e gestão. Sabe-se, porém, que independentemente do tempo que dure, a violência prejudica a capacidade de aprendizado e influencia as representações que os alunos fazem da escola (ABRAMOVAY, 2002, p. 75).

A literatura utiliza-se de algumas classificações para categorizar a violência que comumente acomete os universos escolares, segundo sua natureza: microviolências ou incivildades; violência simbólica; violência dura; macroviolência, dentre outras. Na prática, essas categorias se mesclam e, por isso, não se pode analisá-las separadamente.

Microviolências são atos habituais incivis, condutas antissociais ou indelicadezas que, de tão comuns, chegam a ser naturalizadas no dia-a-dia. Podem não contradizer a lei ou os regimentos institucionais, mas desfazem laços sociais, rompem as regras da boa convivência e invisibilizam o senso de coletividade. Essas práticas sutis e absolutamente antiescolares disseminam medo, despertam sentimento de abandono do espaço público e de impunidade, além de abrir janelas para que ocorram violências mais severas (ABRAMOVAY, 2012, p. 47).

A violência simbólica atua pela imposição de símbolos – objetos que comunicam algo ou mesmo a linguagem – e se estrutura nas relações de dominação. Grades nos corredores de acesso às salas de aula; infraestrutura danificada; banheiros sujos, seja pela presença de lixo infectante ou de palavras de calão escritas nas paredes e portas; ausência de espaços preparados para interação dos alunos fora de sala de aula e o abuso de poder, ainda que consentido pela simbologia que confere autoridade, são exemplos de violência simbólica nos espaços escolares, cometida sobretudo pelos adultos. Aos que não têm poder, resta a impossibilidade de defender-se desse tipo de violência (ABRAMOVAY, 2002, p. 69, 2012, p. 47).

Os atos passíveis de enquadramento como crimes ou contravenções penais constituem a denominada violência dura. Expressa-se sobremaneira pelas intervenções físicas, como agressões, homicídios, estupros, lesões corporais, roubos, porte de armas, suicídio e acidentes de trânsito. “A incidência de tais violências no ambiente escolar representa a ruptura do contrato fundamental da sociabilidade contemporânea, ou seja, aquele que atribui à escola a função de proteger e educar.” (ABRAMOVAY, 2012, p. 48).

Segundo Abromavay (2002, p. 72), no cotidiano das escolas, a violência se associa a três dimensões sócio-organizacionais: primeiro, à dificuldade de gestão, que resulta em um ambiente escolar deficitário; segundo, à violência que se origina fora da escola, mas a invade e aprisiona; terceiro, à violência interna, peculiar a cada estabelecimento. Se crime organizado tem se embrenhado nas escolas, sujeitando-as ao tráfico de entorpecentes e declarando-as

faccionadas, os incidentes internos – discriminações, assédios, ameaças, agressões físicas e verbais – sobremaneira contribuem para a degradação do clima escolar, repercutindo negativamente sobre a qualidade das aulas e o desempenho dos educandos.

O *bullying* ou assédio moral entre jovens, que se materializa por atos de violência simbólica, psicológica, física ou eletrônica, com o objetivo de isolar, humilhar e desvalorizar o ofendido, ganhou visibilidade midiática após vários estudos constatarem sua perniciosidade. De acordo com Kuczynski (2014, p. 247), pode estar “baseado na raça, cor, peso, origem, grupo étnico, religião, crença, deficiência, orientação sexual, gênero, aparência física, sexo ou outras características que distingam o eleito no grupo.”.

Segundo Crochick (2019), indivíduos que praticam o *bullying*, no geral, apresentam dificuldades para seguir limites sociais, extravasam facilmente sua agressividade e almejam reconhecimento, seja por admiração ou medo. Os alvos, normalmente, são alunos menos populares na escola, predispostos à solidão, sem redes sociais de apoio. Ao relacionar as violências *bullying* e preconceito com tipos de personalidade, o pesquisador concluiu que:

O bullying é não somente um fenômeno sério – e não mera brincadeira entre crianças que com o tempo deixa de existir – como parece se associar com o desenvolvimento social. Dessa forma, sua existência já é uma expressão de conflitos sociais que permanecem e são deslocados para as relações entre os indivíduos; assim, em vez de considerá-lo apenas como um problema individual, interindividual ou institucional, deve-se procurar quais mudanças sociais levam alguns indivíduos a reagir a suas frustrações por meio de ações cegas contra outros indivíduos que não lhe fizeram nada e tampouco lhe provocam qualquer afeto. (CROCHICK, 2019, p. e190006)

O *bullying*, principalmente o *cyberbullying*, sua variante mais tecnológica, tem sido bastante correlacionado à ansiedade, depressão, ao suicídio e cometimento de assassinatos por vingança na adolescência. O fenômeno agrava a saúde pública e exige intervenção com urgência por parte de instituições e governos.

Sobre as representações das violências praticadas nas escolas, Abramovay (2012, p. 48) afirma que as agressões verbais – de adultos para com jovens, entre adultos ou entre jovens – traduzem o desrespeito banalizado na instituição. As ameaças, capazes de causar danos físicos e morais, são formas de questionar a autoridade dos adultos, de testá-los, de injetar insegurança e descrença na instituição. As agressões físicas ratificam a visão de mundo segundo a qual apenas a força bruta resolve conflitos e oportuniza a visibilidade desejada pelo agressor. As armas de todos os tipos, ainda que possam ser associadas à virilidade e ao poder, são sinônimo de extrema insegurança e simbolizam o descrédito na possibilidade de resolução de conflitos de forma não violenta, indicam que a escola deixou de ser um lugar de proteção e se tornou um espaço onde se faz a própria justiça.

A discriminação às pessoas com deficiência pode retratar o despreparo dos profissionais para promover a inclusão e a necessidade de desenvolver relações de solidariedade e companheirismo. A discriminação racial evidencia que a cor da pele ainda é utilizada como passe para integrar determinados grupos, legitimando o poder de uns em detrimento da autoestima de outros. Por fim, a discriminação por motivo de pobreza, entre os estudantes, salienta o subjugo do outro e se expressa em relação ao local de moradia, às vestimentas, à ocupação dos pais e ao consumo da merenda gratuita como único meio de alimentação. Como se não bastasse, “a condição de pobreza também submete os jovens à suspeição, levando-os a vivenciar a violência da humilhação.” (ABRAMOVAY, 2012, p. 68).

De acordo com Sales (2007), essa multiplicidade de violências corrobora para um tipo específico de exclusão, tão grave quanto complexa: a dos alunos que estão dentro das escolas. “Essa exclusão não aparece direta ou claramente nos números estatísticos referentes à educação, mas é refletida no alto índice de reprovação, na falta de entusiasmo e na violência entre alunos ou entre alunos e professores.” (SALES, 2007, p. 122).

Para reverter esse quadro de profunda tensão nos ambientes escolares, acometidos pela rejeição entre os conviventes e pouca apreciação das aulas vivenciadas, há de se desenvolver políticas públicas inclusivas, que impulsionem a desconstrução da violência. As ações deverão contemplar diferentes vertentes, todas direcionadas para a construção de uma escola digna, com especial destaque ao campo das relações humanas. Para isso, faz-se imprescindível “entender o processo das relações escolares em um contexto ecológico/coletivo e não psicológico/individual, para se chegar a uma ‘Gestão Democrática da Convivência’.” (ABRAMOVAY, 2012, p. 72 apud ORTEGA, 1998).

Abramovay (2012) aponta a Educação em Direitos Humanos (EDH) como processo estratégico de enfrentamento à violência e transformação do clima escolar, por alcançar a formação de docentes e funcionários, inspirando, por conseguinte, práticas pedagógicas que levam à construção de uma cultura de respeito aos direitos, o que é indispensável à convivência humana de forma pacífica. Importante considerar que:

quando se fala em ambiente educacional promotor da Educação em Direitos Humanos deve-se considerar que esse tipo de educação se realiza na interação da experiência pessoal e coletiva. Sendo assim, não é estática ou circunscrita a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012a, p. 11)

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012b) estabelecem os princípios necessários ao embasamento das ações de EDH, com a finalidade de promover a transformação social. Estabelecem ainda que a EDH deve nortear a formação de todos os profissionais da educação, inserindo-se igualmente nos currículos da Educação Básica e Superior como disciplina específica ou de forma transversal.

Faz-se oportuna, no contexto, a abertura de espaços para a realização de debates que promovam noções de equidade e justiça, que contribuam para a desconstrução de preconceitos, em especial os comumente identificados nas escolas: por questões de raça, gênero, cultura, religião, composição familiar, deficiências e condição socioeconômica. Esses estigmas²³ contribuem para consolidar o que Pais (2008, p.14) denomina violência da presunção, que se estabelece quando existe um reconhecimento de que atitudes impetuosas e hostis podem resultar do modo de ser de uma etnia, dos homossexuais ou de jovens criados em famílias monoparentais, por exemplo.

Igualmente importante é incluir no rol dos debates outros temas ainda tratados como tabus pelas escolas, tais como sexualidade; Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST); diversidades; papéis da mulher e do homem na sociedade; política; saúde mental; mecanismos de proteção à criança e ao adolescente; dentre outros, que estimulem os jovens a avocar sua alteridade. O respeito às individualidades é fundamental ao exercício da cidadania.

Pais (2008) alerta que as origens sociais e memórias culturais constroem os seres humanos em suas individualidades e fazem com que cada aluno seja diferente. Nesse sentido, não se pode assemelhar democratização, tão cara ao espaço escolar, com massificação ou homogeneização, sob o risco de sequestrar as subjetividades e fazer aflorar os sentimentos de indignação.

Quando as diferenças que fazem de cada aluno um ser humano não são levadas em linha de conta ou sempre que, por razões não justificadas ou de simples presunção, se é tido como *igual* mas olhado como *diferente*, pode surgir entre quem é alvo de discriminação ou abandono um sentimento de solidão expresso em revolta (...), potencialmente entre alunos que não reconhecem a escola como sua (PAIS, 2008, p. 16 – 17, grifos do autor).

A promoção de ações coletivas com ampla participação dos jovens contribui para o fortalecimento do sentimento de pertença e para a afirmação do protagonismo juvenil²⁴. A ideia

²³ A categoria estigma está mencionada com base na obra de Goffman (*on-line*).

²⁴ O termo protagonismo juvenil, neste estudo dissertativo, refere-se às ações de preparação para a cidadania, com reflexos sobre o desenvolvimento pessoal e preparação para o mundo do trabalho, cujos atores principais são os adolescentes – em conformidade com a legislação brasileira (Lei 8069/1990 – ECA) – e jovens, especialmente aqueles inseridos nas comunidades escolares. Segundo Costa (2000), no campo do desenvolvimento pessoal (aprender a ser), a prática do protagonismo contribui, dentre outros, para a construção do senso de identidade, da autoestima, autoconfiança e do projeto de vida. No campo da capacitação para o

de máxima disponibilização da escola aos estudantes passa necessariamente pela abertura à cultura juvenil. Segundo Martins (2016, p. 572), resta às escolas o desafio de tornar atrativos os programas escolares – construídos na lógica da homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência e ordem – a um público de culturas flexíveis, instáveis e fragmentadas, intentando reduzir resistências que comumente se manifestam pela indisciplina.

Atividades esportivas, artísticas (música, teatro, dança, pintura, artesanato etc.), recreação, celebrações dos calendários religiosos, comemorações de datas alusivas à conquista de direitos, grupos de estudo para provas do Exame Nacional do Ensino Médio, dentre outras, são opções para criar oportunidades de interação entre jovens e adultos e melhor compreensão da cultura juvenil no âmbito da instituição de ensino. Os laços afetivos tendem a se fortalecer quando professores, funcionários e estudantes trabalham em conjunto, compartilhando e valorizando seus dons.

Nesse contexto, as parcerias institucionais ganham relevância para a implementação de projetos. O trabalho em rede – aqui entendido como o somatório de esforços e contribuições entre participantes autônomos com valores e objetivos comuns – favorece a proliferação de ideias, o maior alcance das ações realizadas, a interação entre governos e sociedade civil, o compartilhamento de informações e, sobretudo, os interesses da coletividade.

A aproximação entre escola, família e comunidade também aparece na literatura como estratégia indispensável ao enfrentamento das violências. A abertura aos finais de semana para atividades comunitárias – festejos religiosos, casamentos comunitários, ações sociais, atividades de voluntariado etc. – aproxima a circunvizinhança, amplia as possibilidades de reconhecimento da importância social da escola como equipamento público e favorece a construção de um pacto com a comunidade pela paz. A escola pode e deve ser espaço para o exercício da democracia participativa na comunidade, contribuindo para o fortalecimento de seus elementos básicos: “sentimiento de formar parte de la comunidad, la interacción, carácter cooperativo, confluencia de intereses, la participación.” (VASCONCELOS, 2015, p. 189).

Tão importante quanto, é a abertura da escola para as famílias, não apenas como espaço físico, mas, sobretudo como espaço de acolhimento de todos os modelos de famílias. Segundo

trabalho (aprender a fazer), o protagonismo proporciona, de forma vivencial, o desenvolvimento de habilidades para lidar com potencialidades e limitações, coordenar o trabalho de outras pessoas ou agir em conjunto com outros adolescentes e adultos em prol de objetivos comuns. O exercício do protagonismo juvenil no âmbito das comunidades escolares, portanto, pressupõe atuação criativa, construtiva e solidária por parte de educadores e educandos, com foco na transformação de problemas que lhes afetam na escola, na vida comunitária ou na sociedade mais ampla.

Sarti (2004, p. 16), uma das dificuldades enfrentadas por vários profissionais – psicólogos, médicos, educadores etc. – no trabalho com famílias é a identificação da noção de família com suas referências pessoais. Há uma tendência de se projetar para o todo um conceito de família idealizado ou construído a partir da experiência que se tem de família, o que desconsidera as subjetividades alheias.

O conceito de família é fruto de uma construção simbólica, que se dá no emaranhado de trocas culturais e ressignificações subjetivas. Cada família constrói seus mitos a partir do que escuta sobre si – internalização do discurso social – e devolve à sociedade um discurso elaborado com vieses próprios, uma objetivação da experiência vivida. Essa formulação não condiz, obviamente, com a identificação de família como unidade de reprodução biológica.

A família não se define, portanto, pelos indivíduos unidos por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações, sem os quais essas relações se esfacelam, precisamente pela perda, ou inexistência, de sentido (...) A família, como o mundo social, não é uma soma de indivíduos, mas sim um universo de relações. Embora comporte relações potencialmente equitativas, como aquela entre o homem e a mulher, a família implica autoridade, pela sua função de socialização dos menores, definindo-se, assim, como um mundo de relações recíprocas, complementares e assimétricas. (SARTI, 2004, p. 18)

A família se constitui dialeticamente, no confronto entre as identidades demarcadas e o necessário reconhecimento do outro. Para os mais jovens, é lugar de apego, segurança, proteção e afirmação.

Dessa maneira, a família configura um cenário onde o conflito é intrínseco e, sendo assim, o trabalho com famílias pode se dar no sentido de pensar os limites do que é ou não negociável nas relações familiares, a partir da indagação sobre o que constitui conflito para a própria família e não como uma definição externa. (SARTI, 2004, p. 24)

Os encontros com os familiares ou responsáveis pelos alunos merecem ser cada vez mais incrementados, evitando-se reuniões enfadonhas para meros registros de queixas, o que se deve fazer preferencialmente de forma privativa. Atividades planejadas, com ferramentas lúdicas, linguagem apropriada, que considerem as realidades imergentes das famílias e seus potenciais de transformação, apresentam-se como excelentes oportunidades para a criação e fortalecimento de vínculos. Mulet e Amstutz (2018) citam oito elementos fundamentais para a criação de reuniões de classe produtivas:

1. Formar um círculo.
2. Exercitar cumprimentos e manifestações de apreciação.
3. Criar uma pauta.
4. Desenvolver habilidades de comunicação.
5. Enfatizar o aprendizado sobre realidades individuais que podem ser diferentes daquelas vivenciadas pelos outros alunos.
6. Ajudá-los a reconhecer a razão pela qual as pessoas fazem o que fazem.
7. Exercitar estratégias como dramatização e *brainstorming*.
8. Colocar o foco em soluções não punitivas. (MULLET; AMSTUTZ 2018, p. 75)

A democratização das tomadas de decisões também é estratégia para o engrandecimento da comunidade escolar com foco na superação da violência interna. A escuta ativa é ferramenta indispensável à valorização do outro e construção do consenso. Uma escola que estimula a democracia participativa prepara os seus membros para que exerçam seus potenciais de transformação nos mais diversos contextos históricos e sociais.

Sales (2007, p. 131) alerta que “a violência, tanto na educação como no conjunto da sociedade, constitui-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra.”. Garantir o direito de expressão inerente à condição humana, portanto, é indispensável à prevenção ou contenção da violência. A escola, em especial, tem o dever de contribuir para a construção de uma sociedade dialógica.

Zanon [*on-line*] aponta como alternativa para conferir legitimidade às decisões tomadas o fortalecimento dos espaços de fala e das organizações representativas, como Associações de Pais e Mestres; Grêmios Estudantil; Colegiado de Professores e Assembleias Escolares. Deliberações em instâncias democráticas corroboram para a construção do senso coletivo de justiça. Compartilhar o espaço de poder indubitavelmente fortalece a democracia e reduz insurgências.

No rol das decisões coletivas, deve constar a construção ou validação das regras regentes da convivência no ambiente escolar. Estudos apontam que o regramento unilateral não se tem mostrado eficaz, sendo, muitas das vezes, mais um agente propulsor de conflitos e microviolências.

A construção das regras deve ser precedida do que Mullet e Amstutz (2018, p. 45) denominam Declaração de Valores, que comporta os conceitos basilares das políticas e códigos de ética das escolas. Esses valores, por serem axiológicos e orientarem as expectativas de todos os membros da comunidade escolar, proporcionam solidez ao acordo de convivência.

Ainda a respeito do regramento escolar, Zanon [*on-line*] esclarece que não se trata de questionar a sua existência, mas a maneira como é construindo, que impacta na compreensão e aceitação do mesmo por parte dos estudantes. Incita-nos a refletir sobre a viabilidade do processo de formação de pessoas críticas, criativas e socialmente responsáveis em um ambiente permeado por regras, vigilância, disputas de poder e, conseqüentemente, resistência e insubordinação. Para a formação dos educandos que deseja, necessário se faz haver congruência entre o discurso e a prática nas instituições de ensino, atentando-se ao fato de que regras que elevam o respeito e a estima promovem também a reciprocidade.

2.3.1 Mediação: abordagem consensual para a pacificação de conflitos em comunidades escolares.

Por fim, a gestão de conflitos completa o aparato de estratégias fundamentais à construção de um clima escolar saudável. Os métodos de solução de controvérsias ancorados na escuta ativa e no diálogo cooperativo promovem a transformação pela comunicação, bem como a inclusão por meio da participação.

O tratamento adequado dos conflitos no ambiente escolar colabora para o cultivo da resiliência entre os membros da comunidade. No contexto escolar, os impasses convertem-se em oportunidades para a descoberta de si e de outrem, a mudança de relações e entendimento e o desenvolvimento psicossocial e de identidade cultural. (CAMPOS; PERES 2018, p. 834 apud HIDALGO et al., 2016, p. 358)

Os Processos Circulares de Construção de Paz, abordados no capítulo anterior, e a Mediação têm sido empregados para incentivar a resolução de contendas pelo diálogo, prevenir ou reduzir desavenças e harmonizar o ambiente institucional. Para o desenvolvimento dessas metodologias nas instituições de ensino, faz-se indispensável: sensibilização de toda a comunidade escolar, aqui incluindo-se os familiares e lideranças ligadas à escola, para que todos os atores compreendam as temáticas e adotem posturas colaborativas; levantamento das necessidades da escola, para que sejam identificados os temas das práticas circulares; preparação de espaço adequado ao desenvolvimento dos círculos restaurativos e da mediação; identificação dos membros da comunidade escolar com perfil e interesse para a facilitação de círculos e prática da mediação; capacitação dos facilitadores e mediadores escolares.

Nesse contexto, os círculos de paz são especialmente indicados para tratar questões que atingem a coletividade, enquanto a mediação para a resolução de conflitos interpessoais. De acordo com Vezzulla, a mediação é:

procedimento privado e voluntário coordenado por um terceiro capacitado, que orienta seu trabalho para que se estabeleça uma comunicação cooperativa e respeitosa entre os participantes, com o objetivo de aprofundar na análise e compreensão do relacionamento, das identidades, necessidades, motivações e emoções dos participantes, para que possam alcançar uma administração satisfatória dos problemas em que estão envolvidos. (VEZZULLA, 2006, p. 80)

O viés privado da mediação, segundo o autor, diz respeito ao caráter de privacidade e informalidade do procedimento, que acontece sob garantia de sigilo. A mediação com foco na transformação do conflito conduz os mediados rumo ao compromisso de reparação. Acredita-se, assim como no âmbito da Justiça Restaurativa, que a verdadeira responsabilização só é possível quando os envolvidos na situação conflituosa conseguem dimensionar as consequências dos seus atos.

Almeida e Paiva (2019, p. 101) elencaram os princípios fundamentais da mediação. Voluntariedade, cooperação, protagonismo, autoria, boa-fé e confidencialidade são princípios orientadores da postura dos mediados. Imparcialidade ativa e diligência são orientadores da atividade do mediador. O princípio da confidencialidade aplica-se a todos os sujeitos envolvidos. A informalidade, por sua vez, assegura a flexibilidade procedimental e a máxima participação dos mediados, sem prejuízo das etapas do procedimento ou desrespeito aos demais princípios.

Almeida (2014, p. 37 – 50) enumerou nove etapas constituintes do processo de mediação: pré-mediação; declaração ou discurso de abertura; relato das histórias; definição da pauta de trabalho; ampliação de alternativas e negociação da pauta; elaboração do acordo e assunção do compromisso; derivação; monitoramento e avaliação de resultado. A pré-mediação caracteriza-se por seu caráter meramente informativo, onde o mediador escuta atentamente cada envolvido na situação de conflito, avalia a viabilidade da mediação em relação ao caso, afere a disponibilidade (postura colaborativa) dos envolvidos para a aplicação do método, presta-lhes explicações básicas e esclarece possíveis dúvidas. A pré-mediação deve acontecer de forma individualizada com cada pretensão mediando e as informações partilhadas por um não podem ser repassadas ao outro pelo mediador, em respeito aos princípios metodológicos.

A declaração de abertura ratifica a pauta, valida os valores e princípios que nortearão o procedimento, formaliza o pacto de colaboração e marca o início do diálogo. Na etapa seguinte, acontecem as narrativas das histórias pelos participantes. O mediador assume um papel estratégico nessa etapa, devendo mapear o conflito existente, construir intervenções produtivas, manejando cuidadosamente os assuntos que dificultam o diálogo, em especial os de natureza emocional. Vale lembrar que o mediador não tem papel decisório ou consultivo, mas conduz a atividade conferindo às pessoas diretamente envolvidas o poder de elaboração das soluções desejáveis. Em algumas situações, na impossibilidade de esgotamento das demandas em uma sessão, define-se uma pauta de trabalho para encontros futuros. Para cada item, deve-se também construir alternativas conducentes a soluções satisfatórias.

Ao final da mediação, se alcançados os objetivos, os participantes celebram um acordo. No âmbito do Judiciário, dado o caráter formal do processo, esse acordo é reduzido a termo e submetido à homologação do juiz de direito. Nos espaços informais ou comunitários, é possível que o acordo seja apenas oral, a depender dos combinados. Quando pertinente, os termos acordados são monitorados por um tempo determinado.

Por fim, é importante aplicar instrumentais de avaliação porque possibilitam aferir a satisfação dos participantes, identificar pontos a serem melhorados pelo mediador e subsidiar a

produção teórica em matéria de autocomposição. É facultado ao mediador o encaminhamento do caso para outra abordagem, que não a mediação, ou a instituições que ofereçam serviços complementares ao trabalho realizado pela mediação. Esse movimento é denominado derivação.

A mediação de conflitos é multidisciplinar, pois utiliza-se de ferramentas procedimentais, de negociação e de comunicação (ALMEIDA, 2014, p. 51 – 128). Dentre as primeiras, a autora elenca o acordo; o tempo necessário para o desenvolvimento de cada etapa; a observância aos princípios legais e éticos; as reuniões privadas ou *caucus*; o mapeamento do conflito; a admissibilidade de recorrer a informações técnicas, que escapam do conhecimento dos envolvidos; a inclusão de tarefas ou perguntas reflexivas com a finalidade de promover o diálogo e a identificação das redes de apoio dos mediandos.

Dentre as ferramentas de negociação, constam a identificação dos terceiros envolvidos, aqueles que não participam da mediação, mas influenciam as tomadas de decisão; a separação de pessoas e problemas; a construção de pautas objetiva e subjetiva; a identificação, classificação e manejo dos interesses subjacentes às posições; a criação de soluções de benefício mútuo ou *brainstorming*; a identificação da melhor e da pior alternativa negociada, estabelecendo-se o passo a passo para o alcance de uma solução factível e a criação de hipóteses prospectivas, com o objetivo de provocar a reflexão sobre a sustentabilidade das escolhas no tempo.

No rol das ferramentas de comunicação, por sua vez, constam o acolhimento, a escuta ativa, o resumo, parafraseamento e a validação, importantes para a legitimação das falas, o balanceamento da participação de cada mediando, embasamento de perguntas formuladas pelo mediador e a condução do bom diálogo. O sucesso da mediação depende também da atenção do mediador a todos os elementos presentes na comunicação, como a qualidade da escuta por parte dos mediandos, a linguagem verbal e não verbal, a natureza dos discursos e a forma como são apresentados. Cabe também ao mediador, por meio de perguntas, auxiliar os participantes na externalização dos problemas, transformando relatos negativos em necessidades não atendidas.

Rosenberg (2006, p. 25) estruturou um método baseado em habilidades de linguagem e comunicação, denominado Comunicação Não-Violenta (CNV), atualmente bastante aplicado na formação de mediadores, líderes e professores. Segundo o autor, uma comunicação assertiva e efetiva deve fundamentar-se em quatro componentes: observação do fato; identificação dos sentimentos despertados pela observação; reconhecimento das necessidades ligadas aos sentimentos identificados e formulação do pedido.

O exercício da CNV estabelece um fluxo de comunicação que atinge todos os sujeitos envolvidos e dissemina a compaixão. A comunicação compassiva, portanto, é fundamental à construção de laços afetivos, tão caros aos relacionamentos nas comunidades escolares.

Sales (2007, p. 130) reforça que, ao aperfeiçoar a comunicação, as técnicas de gestão de conflitos proporcionam espaços de fala e oportunidades de participação. No ambiente escolar, esse movimento representa a inclusão dos “excluídos, ainda que matriculados”, aqueles que habitualmente se expressavam pela imposição de atitudes violentas.

A comunicação aprimorada entre professores, por sua vez, impacta nas suas posturas em salas de aula, seja pela utilização de uma linguagem assertiva, não violenta, pela abordagem de temas polêmicos ou, principalmente, ao se depararem com situações potencialmente conflituosas. Evolução semelhante também acontece em relação aos funcionários e às lideranças comunitárias. Pode-se dizer que processos circulares e mediação escolar provocam transformação social, à medida que os sujeitos capacitados desenvolvem novas posturas fora dos muros escolares, contribuindo para a disseminação da paz na sociedade.

A boa comunicação, portanto, é fundamental à superação do insucesso escolar, pois remove barreiras que ameaçam as possibilidades educativas. Pais (2008, p. 17, grifos do autor) alerta que “as causas aparentes do insucesso escolar (falta de interesse, absenteísmo, violência, recusa em estudar...) podem ser, afinal, efeito de uma inadaptação profunda à escola que está longe de ser uma inadaptação individual.”. Reverter a situação pressupõe atuação conjunta e pacífica, para que a escola seja o lugar de todos, onde as pessoas possam existir em sua pluralidade, com sentimento de pertença.

As etapas e ferramentas da mediação podem ser adaptadas e simplificadas, sem prejuízo do método, para aplicação nas instituições de ensino. Segundo Sales e Alencar (2018, p. 92 – 93) o maior efeito da mediação escolar é “possibilitar, dentro da escola (...) uma nova visão acerca dos conflitos, [impactando] a comunicação, o clima da escola, a formação integral do aluno e a preservação das relações.”. Se os impasses dentro e fora de sala de aula são inevitáveis, ensinar crianças e adolescentes maneiras adequadas para resolvê-los também é uma responsabilidade dos seus tutores legais: família, comunidade, sociedade em geral e poder público.

Na medida em que a escola tenha estabelecido a cultura da Mediação, todos ganham: os professores perdem menos tempo e energia administrando crises; as crianças e jovens podem manejar melhor seus próprios conflitos e emoções e canalizar positivamente a energia para aprender; os pais são afetados pelos filhos e toda a comunidade pode ser beneficiada. (CHRISPINO et al., 2019, p. 529)

Battaglia (2003, *on-line*) defende a inclusão de um programa de gerenciamento de conflitos nos currículos escolares, por considerar que desenvolver habilidades nesta área é tão importante para crianças e adolescentes quanto aprender Português, Matemática, História, Geografia, dentre outras ciências. Possato et al. (2016, p. 364) também endossa esse pensamento, ao defender que ensinar a prática do diálogo deveria ser a regra no processo formativo de todo sujeito.

A construção de ambientes escolares seguros e acolhedores – espaços onde os jovens podem se desenvolver integralmente, amparados numa rede de solidariedade – requer engajamento das famílias, comunidades e do poder público no enfrentamento de desafios que englobam as condições estruturais, pedagógicas e o fenômeno das violências. As escolas precisam estar cada vez mais disponíveis ao acolhimento de jovens, inclusive aqueles não matriculados, e aptas para trabalhar suas competências socioemocionais. Relações fortalecidas são óbices à cooptação das juventudes pela criminalidade. Presume-se, a partir da literatura referenciada e a exemplo da história narrada em edição da Revista Nova Escola (RATIER; MAZZOCO; VASCONCELOS, 2015, *on-line*), que quanto mais jovens adentrarem um sistema de ensino promotor de vínculos, menos ingressarão no sistema sociojurídico.

3 PROJETO ESCOLA PARA A VIDA: CONTRIBUTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE INCENTIVO À AUTOCOMPOSIÇÃO NO ÂMBITO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO.

A presente proposta de intervenção foi construída em consonância com as diretrizes do Planejamento Estratégico Institucional do Ministério Público do Estado do Maranhão²⁵. Maiores informações podem ser consultadas no sítio eletrônico da instituição e no Apêndice 02 desta dissertação.

3.1 Apresentação: a concepção do projeto de intervenção.

O Conselho Nacional do Ministério Público, por meio da Resolução nº 118, de 1º de dezembro de 2014, instituiu a Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público (PNIA), com a finalidade de promover a justiça e a máxima efetividade dos direitos e interesses para a defesa dos quais atua a instituição²⁶. O Ministério Público do Estado do Maranhão, por meio da Resolução nº 28, de 3 de junho de 2015, do Colégio de Procuradores, considerando a experiência institucional de trabalho com comunidades²⁷, instituiu o Programa dos Núcleos de Mediação Comunitária (PNMC/MPMA)²⁸.

A gestão do PNMC/MPMA, nos termos do texto normativo, foi delegada a uma comissão executiva, integrada por cinco promotores de justiça de comarcas da área metropolitana da Ilha de São Luís, com atribuição de defesa da cidadania, designados pelo procurador-geral de justiça²⁹. Dois dos membros da referida comissão foram escolhidos para desempenhar as

²⁵ Entenda-se aqui planejamento estratégico como todo o processo que resulta na definição da estratégia da instituição, consolidado no Plano Estratégico do MPMA (2016 – 2021). Sobre este assunto: Ato nº 560/2015 – GPGJ/MPMA.

²⁶ Art. 1º. Parágrafo único. Ao Ministério Público brasileiro incumbe implementar e adotar mecanismos de autocomposição, como a negociação, a mediação, a conciliação, o processo restaurativo e as convenções processuais, bem assim prestar atendimento e orientação ao cidadão sobre tais mecanismos. (CONSELHO NACIONAL DO... 2014, art. 1º, parágrafo único).

²⁷ A Promotoria de Justiça Comunitária Itinerante, que tem por titular o promotor de justiça Vicente de Paulo Silva Martins, fora pioneira na implementação de projetos de mediação comunitária em bairros de notável vulnerabilidade social da capital maranhense.

²⁸ Art. 1º. Fica instituído, no âmbito do Ministério Público do Estado do Maranhão, o Programa de Incentivo e Implementação de Núcleos de Mediação Comunitária, com o escopo de contribuir para a redução da violência pela solução pacífica de conflitos, disseminando a cultura de paz, reatando laços familiares e comunitários e valorizando o respeito aos direitos fundamentais. (MINISTÉRIO PÚBLICO... 2015a, art. 1º)

²⁹ Art. 4º O gerenciamento e a execução do programa serão levados a cabo por uma comissão executiva integrada por cinco promotores de justiça de comarcas da área metropolitana da ilha de São Luís com atribuição de defesa da cidadania, designados pelo procurador-geral de justiça, dentre os quais serão escolhidos o coordenador e o coordenador adjunto, para um mandato de dois anos, prorrogável uma vez. (MINISTÉRIO PÚBLICO... 2015, art. 4º)

funções de coordenador e coordenador-adjunto do programa³⁰.

A Resolução nº 28/2015 – CPMP também criou, na estrutura administrativa da Procuradoria-Geral de Justiça, para funcionar sob a supervisão do coordenador do PNMC/MPMA, o Gabinete de Mediação Comunitária (GABMC)³¹. Este, entrou em funcionamento no mês de março de 2017, tempo em que assumi o cargo de chefe de secretaria. Para aquele ano, elegeu-se como demandas prioritárias do PNMC/MPMA a implementação do próprio setor e a revitalização do Núcleo de Mediação Comunitária Sol e Mar (NMC Sol e Mar)³².

A implementação do GABMC deu-se no sentido de prover todos os recursos necessários para o funcionamento do setor: espaço físico; equipamentos de informática; materiais de expediente; formação dos recursos humanos e, especialmente, a construção do Plano Tático Operacional (PTO 2017 – 2021)³³ em consonância com o Planejamento Estratégico do MPMA (2016 – 2021).

A revitalização do NMC Sol e Mar, por sua vez, demandou as seguintes ações: construção e execução do Plano de Formação de Mediadores Comunitários; identificação de parceiros; realização de reuniões comunitárias de sensibilização e mobilização; levantamento socioeconômico do território onde está instalado o Núcleo; reforma do espaço físico; conserto de mobília e provimento dos equipamentos e materiais de expediente necessários ao funcionamento.

O PTO do GABMC (2017 – 2021) estruturou o PNMC em três eixos de atuação, cada um com seu projeto específico, no intuito de contribuir para o “fortalecimento da atuação

³⁰ A Portaria nº 67/2016 – GPGJ instituiu a comissão executiva do PNMC/MPMA e designou os promotores de justiça Vicente de Paulo Silva Martins e Reinaldo Campos Castro Júnior para exercerem as funções de coordenador e coordenador adjunto, respectivamente, no biênio 2016-2017. A Portaria nº 3617/2018 – GPGJ, retificada pela Portaria nº 6795/2018 – GPGJ, instituiu a comissão executiva do PNMC/MPMA e designou os promotores de justiça Vicente de Paulo Silva Martins e Nadja Veloso Cerqueira para exercerem as funções de coordenador e coordenador adjunto, respectivamente, no biênio 2018-2019.

³¹ Art. 15. A estrutura administrativa do Gabinete de Mediação Comunitária será composta por uma secretaria, chefiada por um servidor efetivo do quadro funcional do Ministério Público, e pelos seguintes órgãos: I – Seção de Expediente e Estatística. II – Seção de Apoio Técnico. (MINISTÉRIO PÚBLICO... 2015a, art. 15)

³² O NMC Sol e Mar fora instalado – como um projeto da Promotoria de Justiça Itinerante – em espaço físico cedido pela União de Moradores do Bairro Sol e Mar, município de São Luís, conforme consta no Termo de Cooperação Técnica nº 001/2014, válido por vinte e quatro meses. O equipamento esteve em funcionamento por aproximadamente dois anos, segundo relatos dos mediadores comunitários. O processo de revitalização teve início em 2017, nos termos da Resolução nº 28/2015 – CPMP, culminando com a celebração do Termo de Cooperação Técnica nº 07/2018, válido por sessenta meses.

³³ Entenda-se aqui Plano Tático Operacional (PTO) como o planejamento dos projetos e iniciativas nos níveis de coordenação e execução, com foco nos objetivos estratégicos do MPMA, definidos pela Administração Superior. Para a construção do PTO do GABMC (2017 – 2021), foram de suma importância os aprendizados adquiridos por meio de pesquisas documentais e das visitas técnicas ao Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE) e ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), com a finalidade de conhecer o Programa dos Núcleos de Mediação Comunitária e o Programa Justiça Comunitária, respectivamente.

extrajudicial e da mediação comunitária.” (MINISTÉRIO PÚBLICO... 2016b, Mapa Estratégico, O.E. 4). No Eixo Mediação Transformadora consta o Projeto Mediar para a Paz, cujo objetivo é disseminar a criação de núcleos de mediação nos municípios maranhenses. No Eixo Educação em Direitos Humanos encontra-se o Projeto Educação para a Cidadania, com a finalidade de fomentar ações de educação para os direitos. Por fim, no Eixo Animação de Redes Sociais, o Projeto Tecendo Redes busca sensibilizar e mobilizar organizações (governamentais e não-governamentais) para a atuação em rede.

Esse planejamento atende à perspectiva de atuação territorial e transversal, o que significa que onde houver um Núcleo de Mediação instalado, haverá interlocução dos mediadores e do Ministério Público com as instituições presentes no território (escolas, associações de moradores, igrejas, conselhos de direitos, polícia comunitária, Centro de Referência da Assistência Social, dentre outras) para a promoção da Educação em Direitos Humanos e realização de atividades condizentes com a matéria.

Com base nos relatórios e notas técnicas produzidos no GABMC, afirmo que, no ano de 2017, o MPMA investiu na promoção da mediação comunitária rumo à elaboração de uma política pública no estado Maranhão. A construção do planejamento setorial norteou as ações executadas, possibilitando a identificação das prioridades. No ano seguinte, concluiu-se a etapa de revitalização do NMC Sol e Mar³⁴.

O desafio posto para o segundo semestre de 2018 foi criar as bases para a ampliação do trabalho com métodos autocompositivos no âmbito do MPMA, sem se renegar o trabalho com mediação comunitária em andamento. Nesse contexto, nasceu a ideia de criação do Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição, ancorada na necessidade de consolidar a implementação da Resolução nº 118/2014 – CNMP³⁵.

As primeiras ações desta proposta estão elencadas no Relatório Anual 2018 do GABMC

³⁴ A solenidade de reabertura do NMC Sol e Mar aconteceu no dia 23 de Abril de 2018, às 19h, com a participação do procurador-geral de justiça, de representantes de órgãos públicos, lideranças comunitárias e mediadores voluntários. (EDUARDO, 2018, *on-line*).

³⁵ Art. 7º Compete às unidades e ramos do Ministério Público brasileiro, no âmbito de suas atuações: VII – a criação de Núcleos Permanentes de Incentivo à Autocomposição, compostos por membros, cuja coordenação será atribuída, preferencialmente, aos profissionais atuantes na área, com as seguintes atribuições, entre outras: a) propor à Administração Superior da respectiva unidade ou ramo do Ministério Público ações voltadas ao cumprimento da Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público; b) atuar na interlocução com outros Ministérios Públicos e com parceiros; c) propor à Administração Superior da respectiva unidade ou ramo do Ministério Público a realização de convênios e parcerias para atender aos fins desta Resolução; d) estimular programas de mediação comunitária, escolar e sanitária, dentre outras. Parágrafo único. A criação dos núcleos a que se refere o inciso VII deste artigo e sua composição deverão ser informadas ao Conselho Nacional do Ministério Público. (CONSELHO NACIONAL DO... 2014, art. 7º, inciso VII)

como Projeto de Ampliação da Atuação Autocompositiva do MPMA, dentre as quais destaco: levantamento e estudo de Atos e Resoluções de Ministérios Públicos Estaduais³⁶ que implementam a PNIA nos termos da Resolução nº 118/2014 – CNMP; estudo detalhado dos atos normativos e outros documentos referentes à implementação da PNIA no âmbito do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (MPRN)³⁷, experiência sugerida como modelo pelo então procurador-geral de justiça; elaboração da minuta do Ato de criação do Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição do Ministério Público do Estado do Maranhão (NUPA/MPMA); elaboração da minuta de Resolução para alteração da Resolução nº 28/2015 – CPMP³⁸; elaboração do Plano de Formação em Matéria de Autocomposição³⁹.

O levantamento e estudo dos atos normativos de outros Ministérios Públicos estaduais possibilitou a identificação de boas práticas que inspiraram a elaboração das referidas minutas. A criação do NUPA/MPMA representará um salto quali-quantitativo no tocante à implementação da Resolução nº 118/2014 – CNMP, possibilitando ao MPMA emergir da experiência de execução de um programa em mediação comunitária para a implementação de uma política de autocomposição, dando continuidade ao trabalho com mediação comunitária e introduzindo o trabalho com negociação, mediação (familiar e escolar) e práticas restaurativas.

O Plano de Formação em Matéria de Autocomposição, por sua vez, constituiu-se instrumento norteador da formação dos recursos humanos indispensáveis à execução desta proposta de intervenção⁴⁰. As atividades de formação em matéria de Justiça Restaurativa foram

³⁶ Foram estudados atos normativos de Ministérios Públicos dos seguintes estados: Acre, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

³⁷ Resolução Nº 193 – PGJ/RN, de 21/08/2017. Resolução Nº 195/2017 – PGJ/RN, de 22/08/2017. Resolução Nº 196/2017 – PGJ/RN, de 22/08/2017. Resolução Nº 197/2017 – PGJ/RN, de 22/08/2017. Resolução Nº 23/2018 – PGJ/RN, de 26/02/2018. Resolução Nº 40/2018 – PGJ/RN, de 22/03/2018. Resolução Nº 41/2018 – PGJ/RN, de 22/03/2018. Resolução Nº 92/2018 – PGJ/RN, de 11/06/2018. Portfólio do NUPA: estrutura e estratégias de atuação.

³⁸ A minuta de Resolução para alteração da Resolução nº 28/2015 – CPMP foi encaminhada ao procurador-geral de justiça do MPMA em 03/10/2018, conforme o que consta no processo 17337/2018 (sistema Digidoc), aprovada pelo Colégio de Procuradores de Justiça em 29/08/2019 (Resolução nº 81/2019 – CPMP), publicada no Diário Eletrônico do MPMA em 20/09/2019. (MINISTÉRIO PÚBLICO... 2019b, *on-line*).

³⁹ O Plano de Formação em Matéria de Autocomposição (2019) foi elaborado no GABMC, com o objetivo de promover a formação continuada de membros, servidores, voluntários e parceiros para a utilização dos meios autocompositivos de solução de conflitos no âmbito do MPMA, e aprovado pela Escola Superior do Ministério Público do Estado do Maranhão conforme o que consta na Portaria nº 07/2019 – ESMP.

⁴⁰ No ano de 2019, foram realizadas as seguintes atividades de formação: Curso Mediação Familiar (40 horas-aula); Minicurso Mediação Familiar (16 horas-aula); Curso Introdutório em Justiça Juvenil Restaurativa (30 horas-aula); Curso de Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz (100 horas-aula) e Oficina sobre Constelação Familiar (4 horas-aula). Mais informações disponíveis na Portaria nº 06/2019 – ESMP, que estabeleceu o calendário de atividades presenciais de capacitação e formação da Escola Superior do Ministério Público em 2019.

realizadas em parceria com *Tdh/Brasil*⁴¹.

Os egressos do Curso de Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz, para fins de certificação, foram incumbidos de realizar dez círculos de diálogo ou conflituivos e remeter seus relatórios ao instituto formador. Para este fim, contamos com a parceria da Escola Terceiro Milênio e do Centro de Ensino Vicente Maia⁴².

Colhidos os primeiros resultados dos processos circulares com adolescentes, senti-me motivada a construir um projeto de intervenção no âmbito da JRE, agregando a mediação escolar, para ser implementado por uma rede de parceiros engajada na missão de contribuir para a criação de escolas seguras e acolhedoras. Neste contexto, nasceu o Projeto Escola para a Vida⁴³.

Destaco aqui a importante contribuição, neste processo, do escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância no Maranhão, que honrou o GABMC com a oferta de vagas para a Capacitação de Multiplicadores da Metodologia Competências para a Vida. Algumas competências (FUNDO... *on-line*), se trabalhadas por meio de prática restaurativa, podem contribuir tanto para o fortalecimento de capacidades individuais quanto para a redução de violências entre adolescentes.

O Projeto Escola para a Vida, portanto, apresenta-se como uma iniciativa inovadora do MPMA, executável por meio de parcerias entre os órgãos internos – Centros de Apoio Operacionais da Infância e Juventude, da Educação e Criminal; Escola Superior do Ministério Público; Secretarias Institucionais; Promotorias de Justiça – e externos – Governos Estadual e Municipal; Organizações da Sociedade Civil, dentre outros.

Para a primeira experiência de implementação deste projeto, foram selecionadas quatro escolas: Escola Terceiro Milênio (Anexo da UEB Professor Ronald da Silva Carvalho); Centro de Ensino João Paulo II; Centro de Ensino Paulo Freire e Centro de Ensino Professora Estefânia Rosa Silva. A Tabela 08 (Apêndice 03) traz um perfil das referidas instituições de ensino, construído a partir de dados oficiais do Ministério da Educação.

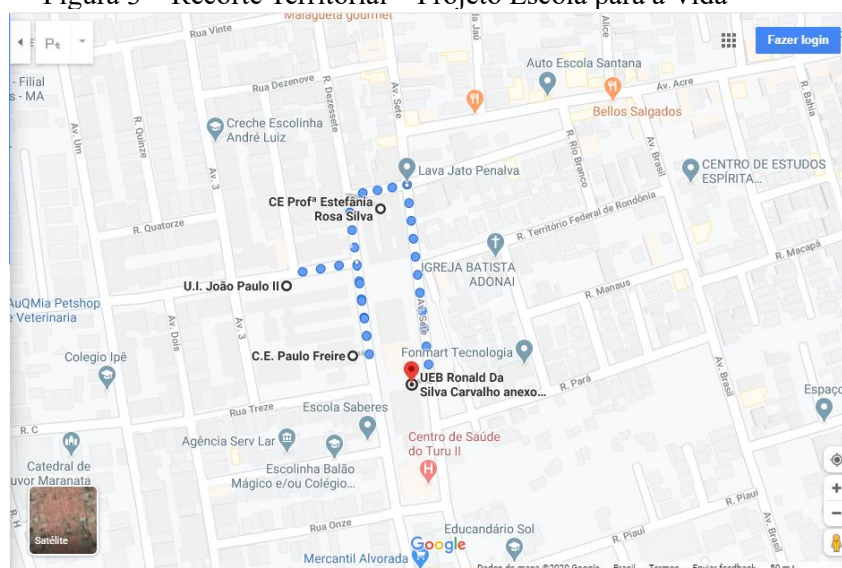
⁴¹ A Procuradoria-Geral de Justiça e o Instituto *Terre des Hommes/Lausanne* no Brasil celebraram o Termo de Cooperação Técnica nº 19/2019, com o objetivo de conjugar esforços para a realização de duas atividades de formação: o Curso Introdutório em Justiça Juvenil Restaurativa (17 a 19 de junho de 2019) e o Curso de Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz (26 a 30 de Agosto de 2019).

⁴² Na Escola Terceiro Milênio, foram realizados três Círculos de Diálogo com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (59 participantes); um Círculo de Diálogo com pais e familiares de estudantes (11 participantes) e um Círculo de Diálogo com professoras (22 participantes). No Centro de Ensino Vicente Maia, foi realizado um Círculo de Diálogo com estudantes dos anos finais do Ensino Médio (15 participantes).

⁴³ Ver apêndice 02: Plano de Ação do Projeto Escola para a Vida.

A seleção levou em consideração os seguintes critérios: participação ativa dos gestores nas reuniões e ações promovidas pela Rede de Educação Integral do território do Turu (REI/Turu)⁴⁴; interesse dos gestores para o trabalho com JRE; proximidade geográfica das escolas, o que favorece o deslocamento da equipe e a realização de ações integradas. Abaixo, uma ilustração do recorte territorial para a primeira experiência de implementação do Projeto Escola para a Vida.

Figura 3 – Recorte Territorial – Projeto Escola para a Vida



Fonte: Google Maps.

Ressalto que essa proposta é meramente sugestiva e será submetida à análise dos setores competentes no Ministério Público do Estado do Maranhão, bem como dos representantes governamentais e parceiros institucionais. A intenção é que seja lapidada e disseminada para toda a rede escolar, municipal e estadual, adaptando-se aos limites e possibilidades de cada interessado, sem prejuízo das metodologias de Justiça Restaurativa na Educação.

3.2 Justificativa

O Maranhão, de acordo com o levantamento censitário realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [on-line], possui 217 municípios, é o 8º estado de maior dimensão territorial do país, o 10º mais populoso, com aproximadamente 6,6 milhões de habitantes, e o 2º com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). No Mapa da Pobreza e Desigualdade (INSTITUTO BRASILEIRO... 2003, on-line), o Maranhão aparece como o 3º

⁴⁴ Articulação que atualmente reúne representantes de órgãos municipais e estaduais de execução das políticas públicas de educação, saúde, assistência social e segurança pública.

estado brasileiro com maior incidência de pobreza absoluta (56,38%) e 2º com menor Coeficiente de Gini⁴⁵ (0,43), o que não retrata uma situação de baixa concentração de renda, mas a existência de uma considerável quantidade de pessoas igualmente pobres.

A cidade de São Luís, capital do estado, é também a mais populosa, com aproximadamente 1,1 milhão de habitantes. Em termos de extensão territorial, não figura entre os maiores municípios, ocupando a posição de número 157 (de 217) no ranking estadual. Ao tempo que apresenta o maior IDH (0,768) do Maranhão, São Luís também apresenta o maior Coeficiente de Gini (0,49), com elevada incidência da pobreza absoluta (54,83%), o que revela uma cidade com alta concentração de renda e extrema desigualdade social.

Conforme o Censo da Educação Básica (INSTITUTO NACIONAL... 2019, *on-line*), no ano de 2018 foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181.939 escolas da educação básica do país, com maior predominância nas redes públicas municipais e estaduais urbanas. O Maranhão aparece como o 10º estado brasileiro com maior número de matrículas nas séries dos ensinos fundamental e médio: 1.178.949 no primeiro e 311.830 no último.

Na pesquisa Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (INSTITUTO NACIONAL... *on-line*), edição 2017, para os anos iniciais do ensino fundamental, a rede pública maranhense alcançou a pontuação 4,5, superando em 0,1 ponto a meta proposta, conferindo ao estado a 23ª posição no ranking nacional. Das 2.123 escolas municipais com Ideb calculado, 1.734 (81,7%) obtiveram pontuação até 4,9.

Considerando os anos finais do ensino fundamental, a rede pública maranhense não atingiu a meta calculada para o Ideb 2017: 4,3. A pontuação alcançada (3,7) confere ao estado a 21ª posição no ranking nacional. Das 1.401 escolas municipais com Ideb calculado, 1.257 (89,8%) obtiveram pontuação até 4,4. Apenas 7 escolas municipais alcançaram índice igual ou superior a 5,5.

No tocante ao ensino médio, a rede estadual, que abrange mais de 90% das matrículas da rede pública, alcançou a pontuação 3,5, quando a meta proposta fora 4,4, o que confere ao Maranhão a 13ª posição no ranking nacional. Das 461 escolas estaduais com Ideb calculado, 422 (91,6%) obtiveram índices até 4,1. As informações relacionadas ao Ideb apresentadas neste texto podem ser confirmadas nas tabelas 09 a 12 (Apêndices 04 a 07).

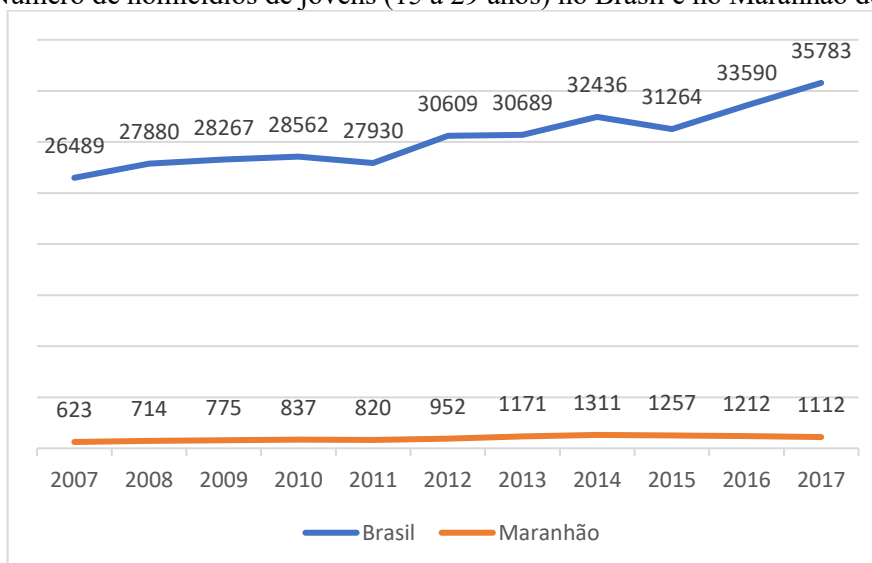
⁴⁵ Coeficiente de Gini ou Índice de Gini é um instrumento de medição do grau de concentração de renda em determinado grupo, criado pelo matemático italiano Conrado Gini. Na prática, compara os 20% mais pobres da população com os 20% mais ricos. Numericamente, o Índice de Gini varia de 0 a 1, onde o valor zero representa a situação de igualdade (IBGE lança... 2008, *on-line*).

Os dados quantitativos supra desafiam o Governo do Maranhão a criar políticas públicas para a redução das desigualdades sociais, superação da extrema pobreza, promoção da educação pública e da qualidade de vida do povo maranhense. Aos esforços do Executivo, devem se somar estratégias dos órgãos do sistema de justiça que contribuam para a redução da violência estrutural, um dos severos reflexos da *questão social*.

De acordo com o Atlas da Violência (INSTITUTO DE PESQUISA... 2019, p. 25, *on-line*), “a morte prematura de jovens (15 a 29 anos) por homicídio é um fenômeno que tem crescido no Brasil desde a década de 1980.”. Em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil (69,9/100mil jovens), 1.112 no estado do Maranhão (59,8/100mil jovens).

Os dados denunciam que os homicídios foram a principal causa de morte entre os jovens brasileiros no ano de 2017 e o estado do Maranhão foi o 18º do país com maior número de vítimas na faixa etária considerada, em que se pese uma redução numérica sutil desde 2015. O Gráfico abaixo evidencia a tendência ao longo de uma década.

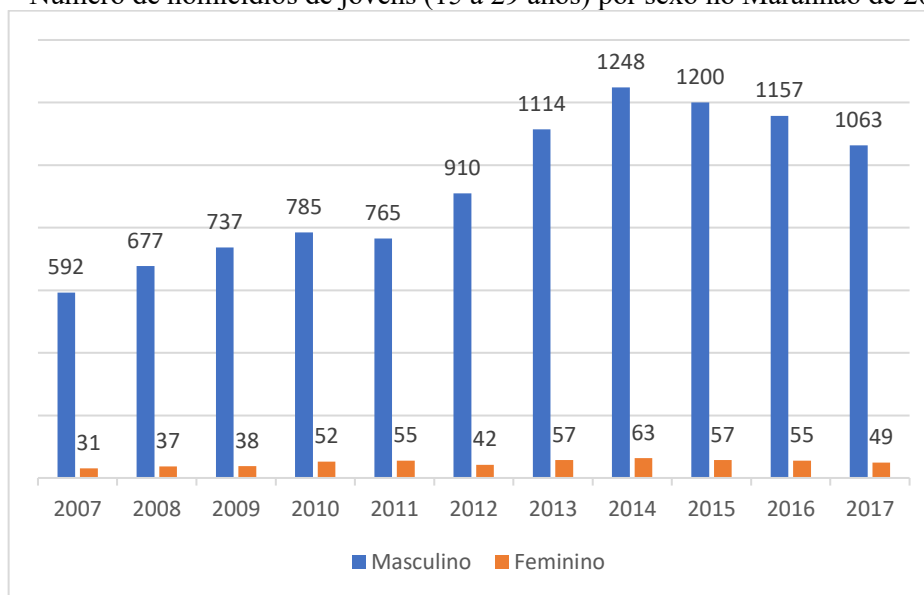
Figura 4 – Número de homicídios de jovens (15 a 29 anos) no Brasil e no Maranhão de 2007 a 2017



Fonte: MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. Atlas da Violência 2019. (INSTITUTO DE PESQUISA... 2019, *on-line*).

Ressalte-se que a criminalidade violenta atinge sobremaneira os jovens do sexo masculino. Na década considerada, eles representaram em média 93% dos jovens assassinados a nível nacional. No estado do Maranhão, observa-se a mesma tendência, conforme o gráfico abaixo:

Figura 5 – Número de homicídios de jovens (15 a 29 anos) por sexo no Maranhão de 2007 a 2017



Fonte: MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. Atlas da Violência 2019. (INSTITUTO DE PESQUISA... 2019, *on-line*).

Segundo o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial⁴⁶ (IVJ – 2017 – Ano Base 2015), no Brasil, o risco relativo de um jovem negro ser vítima de homicídio é 2,7 vezes maior que um jovem branco. O estado do Maranhão é o 6º da federação na escala da vulnerabilidade juvenil, onde um negro, com idade entre 15 e 29 anos, tem o dobro de chances de ser assassinado se comparado a um branco na mesma faixa etária (SECRETARIA... 2017). Abaixo, uma tabela composta pelos referidos indicadores em todas as unidades da federação:

Tabela 4 – Índice de Vulnerabilidade Juvenil - Violência e Desigualdade Racial e Risco Relativo de Homicídios entre Jovens Negros e Brancos 2017 (Ano Base 2015)

Unidade da Federação	IVJ – Violência e Desigualdade Racial	Escala de Vulnerabilidade	Risco relativo de homicídios entre negros e brancos - 2015
Alagoas	0,489	Alta Vulnerabilidade IVJ > 0,400	12,68
Ceará	0,487		4,46
Pará	0,471		4,21
Pernambuco	0,455		3,85
Roraima	0,454		-
Maranhão	0,450		2,02
Amapá	0,448		11,94
Paraíba	0,442		8,87
Sergipe	0,440		5,85

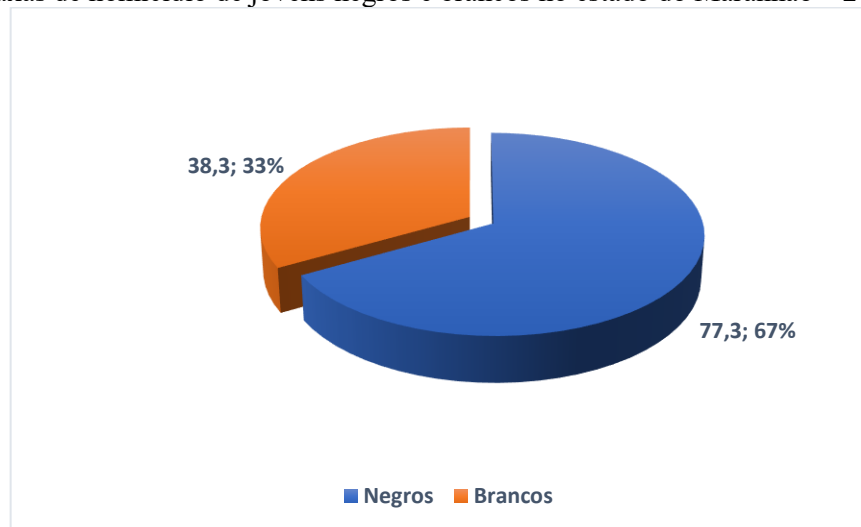
⁴⁶ O IVJ – Violência e Desigualdade Racial é um indicador sintético desenvolvido pela Secretaria Nacional de Juventude, em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a partir dos principais indicadores de vulnerabilidade dos jovens à violência, que consideram: mortalidade por homicídios e por acidentes de trânsito; frequência à escola e inserção no mercado de trabalho; pobreza; desigualdade e risco relativo de homicídios de negros e brancos. Os valores variam de 0,0 a 1,0 e, quanto maior o valor, maior o contexto de vulnerabilidade dos jovens do território. Para mais informações, ver Anexo 01. (SECRETARIA... 2017, p. 15 – 16)

Amazonas	0,435	Média Vulnerabilidade 0,250 < IVJ < 3,99	4,40
Piauí	0,427		3,33
Bahia	0,400		3,61
Mato Grosso	0,399		2,63
Rio Grande do Norte	0,394		6,90
Tocantins	0,386		1,08
Rondônia	0,375		1,82
Espírito Santo	0,365		5,48
Acre	0,358		2,44
Goiás	0,328		2,04
Rio de Janeiro	0,308		2,44
Paraná	0,275		0,76
Minas Gerais	0,248		2,12
Mato Grosso do Sul	0,236		2,09
Distrito Federal	0,225	Baixa Vulnerabilidade IVJ < 0,250	3,37
Rio Grande do Sul	0,216		1,34
São Paulo	0,209		1,65
Santa Catarina	0,209		1,78

Fonte: Índice de Vulnerabilidade Juvenil – Violência e Desigualdade Racial 2017, Ano Base 2015; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (SECRETARIA... 2017).

Note-se que apenas estados das regiões Nordeste e Norte preenchem a escala de alta vulnerabilidade. Nessas regiões também se observam as maiores discrepâncias em relação à mortalidade por homicídios entre jovens negros e brancos. No caso de Roraima, o risco relativo não foi calculado porque, segundo a pesquisa, não se registrou nenhum assassinato de jovem branco naquele ano. Abaixo, uma demonstração gráfica das taxas de homicídio de jovens negros e brancos no Maranhão:

Figura 6 – Taxas de homicídio de jovens negros e brancos no estado do Maranhão – 2015/por 100mil



Fonte: Índice de Vulnerabilidade Juvenil – Violência e Desigualdade Racial 2017, Ano Base 2015; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (SECRETARIA... 2017)

A pesquisa em foco também contemplou a construção do indicador de probabilidade de envolvimento e associação dos jovens à violência para os 304 municípios brasileiros com mais

de 100 mil habitantes⁴⁷. Nove cidades do estado do Maranhão estão no perfil, distribuídas em uma escala que varia da média à muito alta vulnerabilidade juvenil.

Tabela 5 – (IVJ – Violência 2017) dos municípios maranhenses com mais de 100 mil habitantes.

Município	Escala de Vulnerabilidade	Ranking Nacional (1 a 304)	IVJ – Violência
São José de Ribamar	Muito Alta	3	0,579
Caxias	Alta	27	0,492
São Luís	Alta	38	0,479
Timon	Alta	56	0,457
Açailândia	Média	99	0,418
Codó	Média	104	0,414
Imperatriz	Média	117	0,409
Paço do Lumiar	Média	124	0,404
Bacabal	Média	137	0,392

Fonte: Índice de Vulnerabilidade Juvenil – Violência e Desigualdade Racial 2017, Ano Base 2015; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (SECRETARIA... 2017).

Na tabela 14 (Anexo 02) é possível conferir os indicadores utilizados para a síntese do IVJ – Violência 2017 nas cidades supramencionadas.

Dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Maranhão apontam que, no período de março a dezembro de 2018, por meio da linha telefônica 190, foram registrados 104 eventos no interior e 171 nas proximidades de escolas da Grande Ilha de São Luís. Dentre os eventos, onde alunos também figuram como autores e vítimas, destacam-se: uso ou tráfico de entorpecentes; vias de fato; lesão corporal; dano ao patrimônio; arrombamento ou furto à escola; roubo ou furto à pessoa; porte de arma de fogo ou branca; perturbação do sossego e conduta inconveniente (MARANHÃO, 2019).

Outro fenômeno bastante recorrente como causa de morte entre jovens é o suicídio (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017, *on-line*; OMS: quase... 2018, *on-line*). Segundo a Organização Mundial de Saúde, quase 800 mil pessoas se suicidam no mundo por ano, sendo o Brasil o oitavo país com maior número de casos oficialmente registrados. O Maranhão figura entre os quinze estados brasileiros com maior número de suicídios, com alto índice de ocorrência na população jovem.

De acordo com o Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde, no período de 2011 a 2015 foram registrados 55.649 óbitos por suicídio no Brasil (taxa geral de

⁴⁷ Nas realidades municipais, o indicador sintético Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017 não considera a variável risco relativo de homicídios entre jovens negros e brancos.

5,5/100mil habitantes), a maior parte entre homens jovens ou com mais de 70 anos; com baixa escolaridade (até sete anos de estudo); solteiros, viúvos ou divorciados; brancos, negros e destacadamente os indígenas; por meio de enforcamento, envenenamento ou arma de fogo. Na população de 15 a 29 anos, o suicídio foi identificado como quarta maior causa de morte, terceira entre jovens do sexo masculino e oitava entre jovens do sexo feminino.

Ressalte-se que, na população indígena, 44,8% dos suicídios registrados foram cometidos por crianças e adolescentes de 10 a 19 anos de idade, valor oito vezes superior ao observado para negros e brancos (5,7% em cada) na mesma faixa etária. Os registros de casos entre jovens (20 a 29 anos) daquela população também foram significativos, chegando a aproximadamente 30% no período estudado.

No Sistema de Informação de Agravo de Notificação do Ministério da Saúde, de 2011 a 2016 foram registrados ainda 176.226 casos de lesões autoprovocadas que não resultaram em óbito, dentre as quais 48.204 (27,4%) foram tentativas de suicídio. Estas aconteceram majoritariamente entre pessoas do sexo feminino (69%), por meio de envenenamento. Além das tentativas de suicídio, figuram entre as violências autoprovocadas as autoagressões e automutilações.

Os números mostram que pessoas do sexo feminino atentam mais contra a própria vida e são também a maior parte no grupo dos reincidentes. Pessoas do sexo masculino, entretanto, são maioria no grupo de óbitos por suicídio, principalmente porque se utilizam mais do enforcamento para perpetrar o ato (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017, *on-line*).

Conteúdos audiovisuais do Centro de Valorização da Vida (CANAL... *on-line*) informam que são fatores de risco para o suicídio entre jovens em idade escolar: assédio sexual; *bullying* provocado por questões de raça, gênero ou deficiência; depressão; uso de drogas; pressão nos estudos; histórico de violências na infância e dificuldade para lidar com situações estressoras cotidianas. O risco aumenta se as situações não forem identificadas e tratadas adequadamente, especialmente se a rede de apoio do jovem estiver fragilizada ou se ele tiver fácil acesso aos meios de cometimento.

A condição de pobreza, o esgarçamento dos laços afetivos, a insegurança vivenciada nas comunidades escolares, a baixa expectativa em relação ao futuro profissional, a experiência de testemunhar o sucateamento das instituições de ensino e a precarização da educação pública potencializam as possibilidades de envolvimento de adolescentes e jovens em idade escolar com violências, inclusive automutilação e suicídio. Essa realidade assola e preocupa não apenas

o Estado, as famílias e a sociedade, mas sobretudo a própria juventude.

De acordo com a pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, a temática educação é apontada como assunto que mais interessa aos jovens e o quarto maior problema que lhes causa preocupação. No rol dos assuntos mais relevantes para se discutir com amigos, com os pais e com a sociedade, foram apontados entre os cinco primeiros, em cada caso: educação; futuro profissional; drogas e violência (INSTITUTO CIDADANIA et al., 2003, *on-line*).

De toda sorte, faz-se imprescindível considerar a importância do papel das escolas para a superação da vulnerabilidade juvenil revelada em números. Nas escolas, os sinais de cometimento de atos infracionais e práticas criminosas ou de sofrimentos psíquicos podem ser precocemente identificados, o que favorece os encaminhamentos em tempo hábil às redes de proteção e tratamento.

Por proporcionarem aos estudantes amplas possibilidades de convivência e trocas de experiências, as escolas também são espaços estratégicos para a implementação de políticas públicas focadas na gestão de conflitos, no fortalecimento de laços afetivos (familiares e comunitários) e na promoção do protagonismo juvenil. Tais práticas causam impacto tanto na qualidade do ensino/educação como na redução das violências intra e extramuros, contribuindo para que as escolas sejam de fato lugares propícios ao crescimento e amadurecimento humanos.

3.3 Público Alvo

Estudantes dos anos finais dos ensinos fundamental e médio, matriculados em escolas públicas do estado do Maranhão.

3.4 Objetivo Geral

Contribuir para a construção de ambientes escolares seguros e pacificados, por meio de ações com foco no fortalecimento de vínculos comunitários, na gestão de conflitos e na promoção do protagonismo juvenil.

3.5 Objetivos Específicos

Capacitar gestores, professores, funcionários, alunos, familiares e lideranças comunitárias para a gestão não violenta de conflitos, dentro e fora das escolas.

Contribuir para a redução da violência entre adolescentes nas escolas e adjacências, bem como para a redução da violência intrafamiliar.

Reduzir os índices de evasão escolar e reprovação.

3.6 Resultados Esperados

Escolas pacificadas, com ambientes reconhecidamente equitativos e justos, conforme avaliação da comunidade escolar.

Escolas com bons relacionamentos construídos, nos âmbitos interno (gestores, professores, funcionários e alunos) e externo (familiares ou responsáveis pelos alunos e comunidade), conforme avaliação dos conviventes.

Escolas com Declaração de Valores ou Acordo de Convivência construídos.

Escolas com Planos de Reparação de Danos e Transformação de Conflitos construídos.

Escolas com Núcleos de Mediação instalados.

Redes fortalecidas para a gestão não violenta de conflitos, com participação ativa das comunidades escolares e lideranças comunitárias.

Coletivo de Juventude: grupo de jovens líderes capacitados para a gestão não violenta de conflitos, multiplicadores de cidadania.

3.7 Plano de Ação

O Projeto Escola para a Vida será implementado em quatro etapas, no decurso de dois anos. As etapas, no plano de ação, receberam denominações em alusão a um ciclo de plantio, que compreende do preparo da terra à colheita do fruto. Esta comparação converge com a visão de JRE como uma árvore frutífera.

3.7.1 Etapa 1: Preparação para o Plantio.

A Etapa 1, denominada Preparação para o Plantio, está subdividida em dois ciclos. No Ciclo A encontram-se as ações básicas para a concepção propriamente dita do projeto: recorte territorial para a intervenção, delimitação do público-alvo, identificação de parceiros e formação dos recursos humanos (gestores e executores). O Ciclo A da Etapa 1 do Projeto Escola para a Vida começou a ser executado ainda no ano de 2019, como estratégia de pré-teste metodológico, visando sensibilizar o público-alvo e parceiros, bem como capacitar a equipe técnica para as próximas etapas.

O Ciclo B da Etapa 1 contempla ações de pactuação, levantamento diagnóstico, divulgação, sensibilização e mobilização de escolas e parceiros. O marco inicial deste ciclo será a celebração de Termo de Cooperação Técnica entre Procuradoria-Geral de Justiça do Estado do Maranhão e parceiros governamentais e não-governamentais, onde constarão as obrigações de cada agente cooperado e demais informações de interesse público.

Nesse ciclo serão formadas também as equipes de apoio à gestão do projeto no território, com eleição de ponto focal, indispensáveis ao levantamento diagnóstico em cada escola contemplada. Este levantamento subsidiará a projeção das metas, levando-se em consideração características peculiares a cada comunidade.

Ainda no Ciclo B, dar-se-á a construção das agendas do projeto, o que deverá acontecer no decurso de três dias, durante encontro de planejamento promovido pela ESMP, com participação de todos os atores envolvidos. Essa atividade possibilitará a conclusão do cronograma do Projeto Escola para a Vida. Sugeri que sejam contemplados, além dos Círculos de Construção de Paz e da Mediação Escolar, atividades de formação continuada, oficinas, rodas de diálogo, exibição de filmes com comentários reflexivos, atividades culturais e palestras.

3.7.2 Etapa 2: Plantio.

A Etapa 2, denominada Plantio, terá por marco inicial o Seminário de Lançamento do Projeto Escola para a Vida, ocasião em que o MPMA abrirá espaço para lançamento da Plataforma Círculos em Movimento⁴⁸. Na sequência, serão executadas as agendas planejadas na etapa anterior.

No tocante às atividades de formação, serão impreterivelmente ofertadas às comunidades escolares: Oficinas Introdutórias em Mediação e Práticas Restaurativas (16h/a); Curso de Mediação Escolar, com professor contratado pela ESMP; Curso de Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz, com instrutor do MPMA ou contratado pela ESMP.

Pretende-se que as Oficinas de Formação de Multiplicadores na Metodologia Competências para a Vida sejam realizadas com carga horária não inferior a dezesseis horas-aula, dada a relevância do assunto para todo aquele que trabalha ou pretende trabalhar com o

⁴⁸ A plataforma Círculos em Movimento – Construindo Comunidades Escolares Restaurativas visa difundir a Justiça Restaurativa e a Cultura de Paz nas comunidades escolares através da prática dos Círculos de Construção de Paz. Uma iniciativa da Escola da Magistratura da Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul (AJURIS) e do Instituto *Terre des hommes*/Lausanne no Brasil, em parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI) e Unesco, por meio do Programa Criança Esperança. (INSTITUTO TERRE... 2019, *on-line*).

público infanto-juvenil⁴⁹. A atividade poderá ser executada por representante do Unicef ou por multiplicador capacitado, contemplando os quatro momentos do Guia: Parte I – Alguns Conceitos; Parte II – Orientações Gerais para uso do Material; Parte III – 20 Competências para a Vida; Parte IV – Caixa de Ferramentas.

3.7.3 Etapa 3: Colheita.

Almeja-se que, na Etapa 3, denominada Colheita, as comunidades escolares estejam motivadas e preparadas para a gestão não violenta de conflitos, utilizando-se das ferramentas de JRE. Logo, os Círculos de Construção de Paz e a Mediação poderão ser conduzidos por gestores, professores, alunos e líderes comunitários voluntários.

Nessa etapa do projeto, deverá ser construída a Declaração de Valores da Escola, onde constarão implícitos os pactos de convivência, com participação ampla da comunidade escolar. Nas escolas que dispuserem de espaços físicos, poderão também ser instalados Núcleos de Mediação Escolar. Nas que não dispuserem, por sua vez, será criada uma estratégia de compartilhamento de espaço físico para a realização de práticas restaurativas e mediação, assegurando-se as condições necessárias ao resguardo do sigilo.

3.7.4 Etapa 4: Acompanhamento.

Por fim, na Etapa 4, denominada Acompanhamento, o MPMA promoverá encontros de intervenção e supervisão de mediações entre pares, no intuito de averiguar os resultados produzidos com JRE nas comunidades escolares e oferecer o suporte necessário. Nesta fase, as Declarações de Valores poderão ser revistas, a pedido das comunidades escolares, sem se desvencilhar de suas características restaurativas. Esta etapa deverá acontecer no decurso de até

⁴⁹ As competências abordadas no “Guia Competências para a Vida: trilhando caminhos de cidadania” objetivam contribuir para que adolescentes se fortaleçam como pessoas e cidadãos, acessando seus direitos, exercendo o protagonismo juvenil e participando ativamente de processos decisórios de ampla repercussão. São 20 as Competências para a Vida: (1) Aprender e expressar seus conhecimentos acadêmicos. (2) Desenvolver o pensamento analítico. (3) Desenvolver o autoconhecimento, a autoestima, o autocontrole e a autoconfiança. (4) Buscar proteção e superar dificuldades. (5) Gerenciar conflitos de forma saudável e positiva. (6) Desenvolver a comunicação interpessoal. (7) Estabelecer relações afetivas e sustentáveis no âmbito da família e da comunidade. (8) Adotar atitude de respeito e valorização da diversidade. (9) Desenvolver preferências estéticas e sensibilidade cultural e artística. (10) Utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação, inclusive as mídias sociais, com senso crítico. (11) Identificar quando as pessoas precisam de ajuda e adotar atitude de solidariedade. (12) Adotar atitude financeira responsável. (13) Desenvolver talentos e adquirir aptidões profissionais. (14) Adotar atitude ambiental responsável. (15) Conhecer e reivindicar seus direitos e assumir suas responsabilidades. (16) Participação de processos decisórios na esfera pública. (17) Defender a ética, o respeito às coisas públicas e os mecanismos de controle social. (18) Proteger a si e as pessoas com quem se relaciona das IST e do HIV/AIDS. (19) Tomar decisões sobre sua saúde sexual e sua saúde reprodutiva com autonomia, informação, apoio e cuidado. (20) Ter uma alimentação saudável e praticar atividades físicas. (FUNDO... 2020, *on-line*).

6 meses, tempo razoável também para que as escolas se preparem para o encerramento do projeto.

Ressalto que todas as etapas serão avaliadas e haverá produção de relatórios com aferição de resultados. É possível que atividades de algumas etapas aconteçam de forma concomitante, a depender de decisões gerenciais.

3.8 Indicadores e Metas

Indicadores e metas são ferramentas elaboradas para quantificar os avanços e aferir periodicamente os resultados alcançados. Portanto, os objetivos do projeto inspiram a construção dos indicadores e metas, que devem ser dinâmicos e passíveis de revisão trimestral no decurso do projeto (MINISTÉRIO PÚBLICO... 2016b, *on-line*, p. 55). Seguem abaixo os indicadores de resultados do Projeto Escola para a Vida:

(1) Capacitações oferecidas aos integrantes da comunidade escolar em matéria de gestão de conflitos.

(2) Mediações escolares realizadas.

(3) Círculos de diálogo realizados.

(4) Círculos de conflito realizados.

(5) Registros de casos de violência envolvendo adolescentes no interior da escola.

(6) Registros de casos de violência envolvendo adolescentes nas adjacências da escola.

(7) Registros de relatos de situações de violência intrafamiliar por adolescentes.

(8) Índice de Evasão Escolar.

(9) Índice de Reprovação.

As metas do Projeto Escola para a Vida serão construídas levando-se em consideração o diagnóstico situacional de cada comunidade escolar.

CONCLUSÃO

A sistematização teórica da Justiça Restaurativa, inspirada em práticas ancestrais e erigida a partir dos denominados elementos estruturais (princípios, pilares e foco), aponta para um modelo efetivo de gestão de conflitos, que preza por atender as necessidades surgidas a partir de um fato delituoso ou minimamente ofensivo. O arcabouço metodológico, inicialmente empregado no âmbito do sistema de justiça, disseminou-se para espaços comunitários, dentre os quais os escolares.

Algumas pesquisas referenciadas neste texto dissertativo denunciam em números alarmantes o envolvimento de adolescentes e jovens com violências, ora como autores, ora como vítimas fatais. Indicadores revelam quão vulnerável está a juventude brasileira, principalmente a parcela mais atingida pelas perversas desigualdades socioeconômicas próprias do capitalismo maduro.

Por caminhos diversos, a violência extramuros adentra os espaços escolares, onde se mistura a outras incivildades tão camufladas quanto maleficientes. De igual forma, a incidência do crime organizado, as discriminações, ameaças, agressões (físicas e verbais), os preconceitos e o assédio instabilizam o clima escolar, favorecendo a eclosão de conflitos e pondo em polvorosa a relação dos conviventes.

A literatura estudada sugere que a reversão desse quadro de tensão pode acontecer por meio de políticas públicas inclusivas com foco no campo das relações humanas. Em que se pese a necessidade de investimentos governamentais nos campos estruturais e pedagógicos, acredita-se que o fortalecimento de laços afetivos entre os conviventes é o que de fato proporcionará a construção da teia relacional tão cara às instituições escolares.

Para tanto, dentre as muitas ações estrategicamente sugeridas – Educação em Direitos Humanos, atividades coletivas (esportivas, artísticas, recreativas e festivas), aproximação com famílias e comunidades, democratização dos processos decisórios e regulamentares – figura a inclusão do trabalho com metodologias de gestão não violenta de conflitos. Se as escolas compartilham com as famílias a responsabilidade da formação e socialização dos indivíduos, precisam estar preparadas para auxiliá-los a lidar com divergências inerentes ao cotidiano comunitário.

A Justiça Restaurativa na Educação tem se desenvolvido no sentido de promover a reparação de danos, construção de relacionamentos saudáveis e o desenvolvimento de

competências socioemocionais. Nas escolas, as práticas restaurativas caminham ao encontro das práticas pedagógicas dialógicas e, em parceria uníssona, essas metodologias corroboram para a construção de climas seguros, inclusivos e relacionais.

A mediação escolar ou, em algumas circunstâncias, entre pares, também comporta técnicas comprovadamente eficazes para a pacificação de contendas nas escolas, uma vez que oportuniza espaços de fala e escuta ativa aos diretamente envolvidos. O diálogo colaborativo tende a desaguar na construção de acordos democráticos e exequíveis.

A solução de querelas de forma dialogal promove em verdade a responsabilização, alcançável apenas quando os divergentes conseguem enxergar em que medida suas atitudes prejudicaram o outro ou a coletividade. Essa constatação afasta a ideia de que mediação ou práticas restaurativas são óbices à elaboração de soluções justas.

Por todo o exposto, concluo que práticas restaurativas e mediação contribuem para a implementação da política pública de educação com foco no desenvolvimento humano (biológico, cognitivo e social) e na disseminação da paz. A gestão pacífica de conflitos alia-se à ideia de educação como instrumento de transformação social, posto que promove a redução de violências – dentro e fora das instituições escolares – e corrobora para a construção de uma sociedade justa, democrática e relacional.

Entendo que os Processos Circulares de Construção de Paz são especialmente proveitosos para a prevenção de conflitos. A escuta e participação dos membros da comunidade escolar nos diálogos temáticos fortalece a construção do senso de coletividade, o que tende a pacificar o espaço institucional.

Quanto aos Círculos Restaurativos, são bastante efetivos para a gestão de situações conflituosas instaladas, simples ou complexas, onde se faça indispensável a escuta e participação dos diretamente envolvidos, suas redes de apoio e comunidade afetada. A mediação escolar, por sua vez, é recomendada para a resolução de contendas entre duas pessoas ou grupos pequenos, capazes de construir soluções sem a necessária participação de seus representantes.

O Ministério Público, com amparo na Lei Maior do Estado e em normas infraconstitucionais, deve funcionar como agente indutor de políticas públicas, o que pressupõe o despertar para iniciativas inovadoras com possibilidades de amplo alcance social. O Projeto Escola para a Vida apresenta-se, pois, como sugestão ao *Parquet* maranhense, figurando no rol das proposições para consolidar a implementação da sua política autocompositiva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Conversando sobre Violência e Convivência nas Escolas** [online]. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/conversando_sobre_violencia.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas** [online]. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002977.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e Violência** [online]. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000070.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord). **Ensino Médio: múltiplas vozes** [online]. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14748. Acesso em: 16 mai. 2020.
- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA INFÂNCIA MATRACA. **Guia para comunicadores sobre justiça e práticas restaurativas** [online]. São Luís, MA, 42p, 2013. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/justica_restaurativa/guia_para_comunicadores_sobre_justica_restaurativa.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.
- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA INFÂNCIA MATRACA. Perfil. **Facebook**: @matraca.agencia. Disponível em: <https://www.facebook.com/matraca.agencia/>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- AGENDA 2030. Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável [online]. **Nações Unidas Brasil**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- ALENCAR, Mônica Maria Torres de. As políticas públicas de emprego e renda no Brasil: do “nacional-desenvolvimentismo” ao “nacional-emprededorismo”. In: BEHRING, Elaine Rossetti; ALMEIDA, Maria Helena Tenório de. (Orgs.). **Trabalho e Seguridade Social: percursos e dilemas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2010. p. 117 – 137.
- ALMEIDA, Diogo A. Rezende de; PAIVA, Fernanda. Princípios da Mediação de Conflitos. In: ALMEIDA, Tania; PELAJO, Samantha e JONATHAN, Eva (Coord.). **Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes**. 2ª ed. Salvador: JusPodvm, 2019. p.p. 101-110.
- ALMEIDA, Tania. **Caixa de Ferramentas em Mediação: aportes práticos e teóricos**. São Paulo: Dash, 2014.
- ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS DO BRASIL. Escola Nacional da Magistratura. **Justiça Restaurativa do Brasil: a paz pede a palavra**. Versão preliminar [online]. Brasília: AMB, CNJ, 2015. Disponível em: <https://www.amb.com.br/jr/docs/cartilha.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- ASSUMPCÃO, Cecília Pereira de Almeida; YAZBEK, Vânia Curi. Justiça Restaurativa: um conceito em desenvolvimento. In: GRECCO, Aimée *et al.* **Justiça Restaurativa em Ação: práticas e reflexões**. São Paulo: Dash, 2014.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Trabalho e Seguridade Social: o neoconservadorismo nas políticas públicas. In: BEHRING, Elaine Rossetti; ALMEIDA, Maria Helena Tenório de. (Orgs.). **Trabalho e Seguridade Social: percursos e dilemas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2010. p.

152 – 174.

BEHRING, Elaine Rossetti; BEHRING, Ivanete Boschetti. **Política Social** [E-book]: fundamentos e história. Biblioteca básica de Serviço Social, v. 2. São Paulo: Cortez, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico** [online]. 2ª ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-O-poder-simb%C3%B3lico.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** [online]. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO PARTICIPATIVA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Proposta de Lei nº 7.006/2006** [online]. Propõe alterações no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941, e da Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995, para facultar o uso de procedimentos de Justiça Restaurativa no sistema de justiça criminal, em casos de crimes e contravenções penais. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AAA5BB333081940BF45875EE56E00602.proposicoesWebExterno?codteor=393836&filename=PL+7006/2006. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988** [online]. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal [online]. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal [online]. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais [online]. Promulgação. Brasília: Presidência da República, 1992a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos [online]. Promulgação. Brasília: Presidência da República, 1992b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.494, de 30 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Pro-Infância [online]. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6494.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009**. Disciplina o Programa Caminho da Escola

[online]. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6768.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências [online]. Brasília: Presidência da República, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático [online]. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança [online]. Brasília: Presidência da República, 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências [online]. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências [online]. Brasília: Presidência da República, 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências [online]. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências [online]. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências [online]. Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os

Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 [online]. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.850, de 2 de agosto de 2013.** Define organização criminosa e dispõe sobre a investigação criminal, os meios de obtenção da prova, infrações penais correlatas e o procedimento criminal; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal); revoga a Lei nº 9.034, de 3 de maio de 1995; e dá outras providências [online]. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112850.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências [online]. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5537, de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências [online]. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5537.htm. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995.** Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências [online]. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19099.htm. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [online]. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 mar. 2020.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMPOS, Adriana Pereira; PERES, Silvia Dutary. Mediação escolar como caminho para a desjudicialização: potencialidades. *Revista Argumentum*, v. 19, n. 3. São Paulo, 2018, p. 823-844 [online]. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/604>. Acesso em: 29 mai. 2020.

CANAL DO CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA. **Youtube:** CVVOficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/CVVdivulgacao/featured>. Acesso em: 07 mai. 2020.

CARTA DE ARAÇATUBA, de 30 de abril de 2005 [online]. In: I Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa. Araçatuba, SP: 28 a 30 abr. 2005. Disponível em: <http://jj.tjrs.jus.br/doc/justica-restaurativa/CARTA-DE-ARACATUBA.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CARTA DE BRASÍLIA, de 28 de junho de 2005 [online]. In: Conferência Internacional Acesso à Justiça por Meios Alternativos de Resolução de Conflitos. Brasília, DF: 14 a 17 jun. 2005. Disponível em: <https://justicarestaurativaemdebate.blogspot.com/2008/10/carta-de-braslia.html>. Acesso em: 08

jul. 2020.

CHRISPINO, Álvaro; BERNARDES, Celia; ALDENUCCI, Lindercy e MEURER, Olivia. *Mediação Escolar: uma via para a convivência pacífica*. In: ALMEIDA, Tania; PELAJO, Samantha e JONATHAN, Eva (Coord.). **Mediação de Conflitos**: para iniciantes, praticantes e docentes. 2ª ed. Salvador: JusPodvm, 2019. p. 513 – 546.

CONHEÇA a ONU [online]. **Nações Unidas Brasil**. [Brasília]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CONHEÇA o Novo FIES [online]. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Portaria CNJ nº 74, de 12 de agosto de 2015** [online]. Brasília: CNJ, 2015. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2174>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Portaria CNJ nº 9, de 2 de fevereiro de 2016** [online]. Brasília: CNJ, 2016a. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2242>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução 225, de 31 de maio de 2016** [online]. Brasília: CNJ, 2016b. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2289>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (Brasil). **Resolução nº 118, de 1º de dezembro de 2014** [online]. Brasília: CNMP. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o-118.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CROCHICK, J. L. Preconceito e bullying. **Psicologia USP**, v. 30, 2019, p. e190006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190006>. Acesso em: 03 jun. 2020.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs). **Violências nas Escolas**: dez abordagens europeias [online]. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/5993174/Violencia-Nas-Escolas-Dez-Abordagens-Europeias>. Acesso em: 23 mai. 2020.

DESMARAIS, Margareth Neves. **O Método Paulo Freire e as Contribuições Político-Pedagógicas para a Educação Brasileira** [online]. Orientadora: Simone Garrido Esteves Cabral. 2011, 49 f. Monografia (Curso de Educação em Pedagogia) – Institutos Superiores de Ensino La Salle, Niterói, 2011. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3441/3/FPF_PTPF_21_008.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

EDUARDO, Júlio. **Inaugurado Núcleo de Mediação Comunitária do Sol e Mar** [online]. São Luís: Ministério Público do Estado do Maranhão, 2018. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/index.php/lista-de-noticias-gerais/14337-inaugurado-nucleo-de-mediacao-comunitaria-do-sol-e-mar>. Acesso em: 28 mar. 2020.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. **Justiça Restaurativa na Educação**: promover responsabilidade, cura esperança nas escolas. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FANFANI, Emilio T. Culturas jovens e cultura escolar. *In*: Seminário Escola Jovem: um olhar sobre o Ensino Médio. 2000, Brasília, DF. **Anais...** Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Guia Competências para a Vida**: trilhando caminhos de cidadania. Edição Revisada [online]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1476/file/Competencias_para_vida%E2%80%933trilhando_caminhos_de_cidadania%20.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. História dos Direitos da Criança [online]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 27 mar. 2020.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MACHADO, Cristiane; MARTINS, Ângela Maria. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa** [online]. São Luís, v. 46, n. 161, jul./set. 2016, p. 566-592. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000300566&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 mai. 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada [online]. Trad. Mathias Lambert. 4ª ed. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

GRECCO, Aimée *et.al.* **Justiça Restaurativa em Ação**: práticas e reflexões. São Paulo: Dash, 2014.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

IBGE lança Mapa de Pobreza e Desigualdade 2003 [online]. **Agência IBGE Notícias**. [Rio de Janeiro], 18 abr. 2008. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13594-asi-ibge-lanca-mapa-de-pobreza-e-desigualdade-2003>. Acesso em: 29 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Censo 2010**. Panorama [online]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panoramahttps://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 23 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Pesquisa Mapa da Pobreza e Desigualdade** [online]. [Rio de Janeiro], 2003. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pesquisa/36/30246?tipo=ranking&indicador=30252>. Acesso em: 29 abr. 2020.

INSTITUTO CIDADANIA. Fundação Perseu Abramo. Perfil da Juventude Brasileira (Apresentação)

[online]. In.: **Projeto Juventude**: pesquisa de opinião pública. [São Paulo], 2003. Disponível em: http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/perfil_juventude_brasileira.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

INSTITUTO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS. Perfil. **Facebook**: @IBPR1. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/IBPR1/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da Violência 2019** [online]. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: IPEA; FBSP, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/downloads>. Acesso em: 16 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [online]. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [online]. [Brasília, 2019 ou 2020]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

INSTITUTO TERRE DES HOMMES/LAUSANNE; ASSOCIAÇÃO DOS JUÍZES DO RIO GRANDE DO SUL. Escola da Magistratura. **Plataforma digital Círculos em Movimento**: construindo comunidades escolares restaurativas [online]. Parceria institucional com SESI e Unesco/Criança Esperança. [Fortaleza, Porto Alegre, 2019]. Disponível em: <http://circulosemmovimento.org.br/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

JUSTIÇA e educação: parceria para a cidadania [online]. **Prêmio Inovare**. Disponível em: <https://www.premioinnovare.com.br/proposta/justica-e-educacao-parceria-para-a-cidadania-473/print>. Acesso em: 29 jan. 2020.

KUCZYNSKI, E. Suicídio na infância e adolescência. **Psicologia USP**, v. 25, n. 3, p. 246-252, 1 dez. 2014 [online]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564D20140005>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MADZA, Ednir (Org.). **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos**: parceria para a cidadania [online]. São Paulo: CECIP, 128 p. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/justica-e-educacao_web.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

MAORIS. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Maoris>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Segurança Pública. **Levantamento de registros de eventos em escolas e suas proximidades na Grande Ilha de São Luís no período de março a dezembro de 2018/CIOPS**. Comissão Integrada de Prevenção e Repressão Qualificada à Violência no Ambiente Escolar. Centro Integrado de Operações de Segurança (CIOPS). São Luís: Secretaria de Estado de Segurança Pública, 2019.

MARTINS, Ângela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de Conflitos em Escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, 2016. pp 566-592 [online]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143798>. Acesso em: 25

mai. 2020.

MEIRELLES, Cristina Assumpção; YAZBEK, Vania Curi. Formatos conversacionais nas metodologias restaurativas. *In*: GRECCO, Aimée e outros. **Justiça Restaurativa em Ação: práticas e reflexões**. São Paulo: Dash, 2014.

MENONITAS. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Menonitas>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Nacional de Educação. Parecer 8/2012 – CNE/CP. 18f. 6 mar. 2012. Processo nº 23001.000158/2010-55, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 mai. 2012a, Seção 1, Pág. 33 [online]. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012** [online]. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. [Brasília], 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). Secretaria de Vigilância em Saúde. Suicídio: saber, agir e prevenir. **Boletim Epidemiológico**. v. 48. n. 30. [online]. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/21/2017-025-Perfil-epidemiologico-das-tentativas-e-obitos-por-suicidio-no-Brasil-e-a-rede-de-atencao-a-saude.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Colégio de Procuradores de Justiça. **Resolução nº 28, de 03 de junho de 2015**. Dispõe sobre a instituição e o funcionamento do programa Incentivo à Implementação de Núcleos de Mediação Comunitária no âmbito do Ministério Público do Estado do Maranhão, cria o Gabinete de Implementação de Núcleos de Mediação Comunitária e dá outras providências. *Diário Oficial: Poder Judiciário*: São Luís, MA, ano CIX, n. 104, p. 4-12, 09 jun. 2015a [online]. Disponível em: <https://www.diariooficial.ma.gov.br/public/index.xhtml>. Acesso em 02 jan. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Colégio de Procuradores de Justiça. **Resolução nº 81, de 29 de agosto de 2019**. *Diário Eletrônico do Ministério Público do Estado do Maranhão*: São Luís, MA, ed. 178, p. 7-9, 20 set. 2019b [online]. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/biblioteca/legislacao/resolucoes/colégio/10853_resolucao_81.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. **Planejamento Estratégico 2016 – 2021** [online]. São Luís: Procuradoria Geral de Justiça, 2016b. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/index.php/institucional/secretaria-de-planejamento-e-gestao/planejamento-estrategico>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Procuradoria-Geral de Justiça. **Ato Regulamentar nº 560, de 02 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Planejamento Estratégico do Ministério Público do Estado do Maranhão e dá outras providências. *Diário da Justiça do Estado do Maranhão*: São Luís, MA, Ano CIX, n. 232, p. 1-5. 16 dez. 2015b [online]. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/biblioteca/legislacao/atos/4813_560_planejamento_estrategico.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Procuradoria-Geral de Justiça. **Portaria**

nº 67, de 8 de janeiro de 2016. São Luís: Boletim Eletrônico da Procuradoria-Geral de Justiça, 2016a [online]. Disponível em: <https://boletim.mpma.mp.br/documentos/63717>. Acesso em: 02 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Procuradoria-Geral de Justiça. **Portaria nº 3617, de 17 de abril de 2018.** São Luís: Boletim Eletrônico da Procuradoria-Geral de Justiça, 2018a [online]. Disponível em: <https://boletim.mpma.mp.br/documentos/356732>. Acesso em: 02 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Procuradoria-Geral de Justiça. **Portaria nº 6795, de 03 de julho de 2018.** São Luís: Boletim Eletrônico da Procuradoria-Geral de Justiça, 2018b [online]. Disponível em: <https://boletim.mpma.mp.br/documentos/359962>. Acesso em: 02 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Procuradoria-Geral de Justiça. Termo de Cooperação Técnica nº 19, de 12 de junho de 2019. Diário Eletrônico do Ministério Público do Estado do Maranhão: São Luís, MA, ed. 151/2019, p. 12-15, 14 ago. 2019a [online]. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/ESMP/convenios/10688_termo_de_cooperacao_19.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Procuradoria-Geral de Justiça. **Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional. Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição do MPRN:** estrutura e estratégias de atuação. Natal: Ceaf/MPRN, 2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Procuradoria-Geral de Justiça. **Resolução nº 193/2017.** Cria, no âmbito do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, o Núcleo de Justiça Juvenil Restaurativa de Natal, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte: Natal, RN: 22 ago. 2017 [online]. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20170822&id_doc=582622. Acesso em: 05 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Procuradoria-Geral de Justiça. **Resolução nº 195/2017.** Institui o Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público do Rio Grande do Norte e disciplina sua forma de funcionamento. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 22 ago. 2017 [online]. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20170905&id_doc=584198. Acesso em: 02 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Procuradoria-Geral de Justiça. **Resolução nº 196/2017.** Cria, no âmbito do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, o Núcleo Estadual de Negociação e Conciliação e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 22 ago. 2017 [online]. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20170905&id_doc=584198. Acesso em: 02 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Procuradoria-Geral de Justiça. **Resolução nº 197/2017.** Cria, no âmbito do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, o Núcleo Estadual de Atuação e Mediação em Ilícitos Tributários, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 22 ago. 2017 [online]. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20170905&id_doc=584198. Acesso em: 02 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Procuradoria-Geral de Justiça. **Resolução nº 23/2018.** Aprova o Regimento Interno do Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição – NUPA do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte – MPRN. Diário

Oficial do Estado do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 03 mar. 2018 [online]. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20180303&id_doc=601439. Acesso em: 05 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Procuradoria-Geral de Justiça. **Resolução nº 40/2018**. Institui o Núcleo de Autocomposição das Promotorias de Justiça da Comarca de Mossoró/RN e disciplina a sua forma de funcionamento. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 27 mar. 2018 [online]. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20180327&id_doc=603924. Acesso em: 05 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Procuradoria-Geral de Justiça. **Resolução nº 41/2018**. Institui o Núcleo de Autocomposição das Promotorias de Justiça da Comarca de Parnamirim/RN e disciplina a sua forma de funcionamento. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 27 mar. 2018 [online]. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20180327&id_doc=603924. Acesso em: 05 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Procuradoria-Geral de Justiça. **Resolução nº 92/2018**. Institui o Núcleo de Autocomposição das Promotorias de Justiça da Comarca de Ceará-Mirim/RN e disciplina a sua forma de funcionamento. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 13 jun. 2018 [online]. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20180613&id_doc=611992. Acesso em: 05 set. 2020.

MORRISON, Brenda. Justiça Restaurativa nas Escolas. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs). **Justiça Restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 295. Disponível em: <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>. Acesso em 14 jan. 2020.

MULLET, Judy H.; AMSTUTZ, Lorraine Stutzman. **Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo**. Tradução de Tônia Von Acker. 2ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

NASCIMENTO, Josefa Florêncio; PESSINA, Fábio Nascimento. Penal: Norma Brasileira e o Instituto da Justiça Restaurativa no Combate à Corrupção Econômica no País. Anais do VIII Congresso Brasileiro de Direito Empresarial e Cidadania. Workshops. In: **Revista Percurso**. v. 14, n. 27. Curitiba: 2018. p. 267-284 [online]. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/article/view/3175>. Acesso em: 03 mar. 2020.

NELSEN, Jane; LOTT, Lynn e GLENN, H. Stephen. **Positive Discipline in the Classroom: developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom**. Revision 2th edition. Roseville, CA: Prima, 1997.

OMS: quase 800 mil pessoas se suicidam por ano [on-line]. **Nações Unidas Brasil**. [Brasília], 10 set. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-quase-800-mil-pessoas-se-suicidam-por-ano/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ASSOCIAÇÃO PALAS ATHENA. **Cultura de paz: da reflexão à ação**. Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não-Violência em Benefício das Crianças do Mundo [online]. Trad. Inês Polegato. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010, 256p. ISBN: 978-85-7652-133-4. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919/PDF/189919por.pdf.multi>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Resolução 217 A (III)**: Declaração Universal dos Direitos Humanos [online]. Paris, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Resolução nº L. 44 (XLIV), de 20 de novembro de 1989**. Convenção sobre os Direitos da Criança [online]. Paris, 1989. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conselho Econômico e Social. **Resolução 2002/12, de 24 de julho de 2002** [online]. Disponível em: http://www.juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_UNU_2002.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008, pp 7-21 [online]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100002>. Acesso em: 25 mai. 2020.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciuncula. **Justiça Restaurativa**: da teoria à prática. 1ª ed. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PARKER, Lynette. El uso de prácticas restaurativas em América Latina. *In*: ACEVEDO, Fabíola Bernal; VARGAS, Sara Castillo (orgs.). **Justiça Restaurativa em Costa Rica**: acercamientos teóricos y prácticos. São José: Conamaj, 2006.

PEDROSO, Heloíse Helena; DAOU, Violeta. Metodologia Zwelethemba e sua aplicabilidade na Comunidade de São Caetano do Sul – São Paulo – Brasil. *In*: GRECCO, Aimée e outros. **Justiça Restaurativa em Ação**: práticas e reflexões. São Paulo: Dash, 2014. p. 158-180.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos e MIOTO, Regina Célia Tamasso (Orgs.). **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 87 – 108.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINTO, Carla Costa. **Ressignificando Trajetórias**: a Justiça Restaurativa como prática no âmbito do ato infracional pelo Ministério Público no Maranhão. Orientador: Cassius Guimarães Chai. 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito e Instituições do Sistema de Justiça) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016 [online]. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1322?mode=full>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. Justiça Restaurativa é possível no Brasil? *In*: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto e PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). **Justiça Restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. Disponível em: <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>. Acesso em 14

jan. 2020.

PNLD [online]. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnlld>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PORTAL de consulta pública Ideb por escola [online]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [Brasília, 2018 ou 2019]. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica?undefined=undefined>. Acesso em 23/04/2020.

POSSATO, Beatris Cristina; RODRIGUEZ-HIDALGO, Antônio J.; ORTEGA-RUIZ, Rosario e ZAN, Dirce Djanira Pacheco. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: v. 20, n. 2, 2016, p.p. 357-366 [online]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202992>. Acesso em: 29 mai. 2020.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de Construção de Paz**. Tradução de Tônia Van Acker. 3ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

PRANIS, Kay; BOYES-WATSON, Carolyn. **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 [online]. Tradução de Fátima De Bastiane. Porto Alegre: TJRS, Departamento de Artes Gráficas, 2011. Disponível em: <http://tdhbrasil.org/biblioteca/32-biblioteca-old/418-guia-de-praticas-circulares-no-coracao-da-esperanca>. Acesso em: 30 jan. 2020.

PROJETO Justiça para o Século 21 [online]. **Prêmio Innovare**. Disponível em: <https://www.premioinnovare.com.br/proposta/projeto-justica-para-o-seculo-21-2721/print>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PROJETO Justiça Restaurativa [online]. **Prêmio Innovare**. Disponível em: <https://www.premioinnovare.com.br/proposta/projeto-justica-restaurativa-88/print>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PRUDENTE, Neemias Moretti. **Justiça Restaurativa**: Marco Teórico, Experiências Brasileiras, Propostas e Direitos Humanos. Florianópolis: Bookess, 2013.

RATIER, Rodrigo; MAZZOCO, Bruno e VASCONCELLOS, Alice. A educação vence o crime. **Revista Digital Nova Escola**, ed. 284, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8451/a-educacao-vence-o-crime>. Acesso em: 17 jul. 2020.

REDE AMIGA DA CRIANÇA. Perfil. Facebook: @redeamigacrianca. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/redeamigacrianca/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

REIS, Leticia Isnard Graell. Jovens em situação de risco social. In: ALVIN, Rosilene; GOUVEIA, Patrícia (orgs). **Juventude anos 90**: conceitos, imagens, contextos. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SALES, Lília Maia de Moraes. A escola na atualidade e a mediação escolar. **Pensar: Revista de Ciências Jurídicas**. v. 12, n. 02, 2007 [online]. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/846/1682>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SALES, Lília Maria de Moraes; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de. Mediação de conflitos

escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar: Revista de Ciências Jurídicas**. v. 9, n. 09, 2004, p. 89-96 [online]. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/751>. Acesso em: 29 mai. 2020.

SANTOS, Ivanildo. **Direitos da Criança e do Adolescente são debatidos no Fórum DCA** [online]. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão. São Luís: ago. 2016. Disponível em: <https://www.fapema.br/index.php/direitos-da-crianca-e-do-adolescentes-sao-debatidos-no-forum-dca/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Operários da Paz: viver em paz é possível**. São Luís: [2017 ou 2018].

SARTI, Cinthya. A Família como Ordem Simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, 2004, p. 11 – 28 [online]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642004000200002>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SCURO NETO, Pedro. Justiça Restaurativa: desafios políticos e o papel dos juízes. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíra Rocha e BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Orgs.). **Novas direções na governança da justiça e da segurança** [online]. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2006. p. 543 – 566. Disponível em: <http://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/2908/governanca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SCURO NETO, Pedro. Modelo de Justiça para o Século XXI. **Revista da Escola da Magistratura Regional Federal (EMARF)**. v. 6 n. 1. Rio de Janeiro: EMARF – TRF 2ª Região, 2003 [online]. Disponível em: <https://emarf.trf2.jus.br/site/documentos/revistaemarfvol06.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SCURO NETO, Pedro. O enigma da esfinge: uma década de justiça restaurativa no Brasil. **Revista Jurídica – CCJ/FURB**, v. 12, n. 23, 2008. p. 3 – 24 [online]. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/833/655>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (Brasil). **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes** [online]. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260661>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SICA, Leonardo. **Justiça Restaurativa e Mediação Penal: o novo modelo de justiça criminal e de gestão do crime** [online]. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007. Disponível em: <http://www.stqadvogados.com.br/download/Justica-restaurativa-e-mediacao-penal.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto e PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). **Justiça Restaurativa: coletânea de artigos** [online]. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. Disponível em: <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>. Acesso em 14 jan. 2020.

SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíra Rocha e BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Orgs.). **Novas direções na governança da justiça e da segurança** [online]. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/2908/governanca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SOBRE o Caminho da Escola [online]. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SOBRE o PDDE [online]. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SOBRE o PNAE [online]. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SOBRE o PNATE [online]. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SOBRE o Proinfância [online]. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>. Acesso em: 29 jul. 2020.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Portaria Conjunta 15, de 21 de junho de 2004** [online]. Brasília: TJDF. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/portarias-conjuntas-gpr-e-cg/2004/00015.html>. Acesso em: 08 jul. 2020.

VASCONCELOS, Mônica Carvalho. La mediación comunitaria en Brasil como instrumento de eficacia de la democracia participativa. **Pensar: Revista de Ciências Jurídicas**. v. 20, n. 1, p. 185-205, 2015 [online]. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/3120>. Acesso em: 26 mai. 2020.

VEZZULLA, Juan Carlos. **A Mediação de Conflitos com Adolescentes Autores de Ato Infracional**. Florianópolis: Habitus, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v. 21, n. 71, p. 21-44, Campinas, CEDES, 1929/2000 [online]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 29 ago. 2020.

VON, Cristina. **Cultura de Paz**: o que os indivíduos, grupos, escolas e organizações podem fazer pela paz no mundo. 2ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2013.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do Desenvolvimento** [online]. 4ª ed (revisada e ampliada). Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: https://200.130.18.160/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

ZANON, Alencar Luiz. **É expressamente proibido usar boné na escola** [online]. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Uso%20bone%20-%20celular%20na%20escola%20-%20Alencar%20Luiz%20Zanon.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2020.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. Trad. Tônia Van Acker. 2ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2017.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentas**: justiça restaurativa para o nosso tempo. Edição de 25º aniversário. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2018.

APÊNDICE 01

Tabela 6 – Aferição de Resultados – PNMC/MPMA/GABMC (2017 – 2019)

Projeto Mediar para a Paz				
Objetivo: implementar Núcleos de Mediação nos municípios maranhenses.				
ANO	MACROAÇÃO	AÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS
2017	(M.1.) Revitalização do Núcleo de Mediação Comunitária Sol e Mar.	(A.1.) Identificação de parceiros.	(O.1.) Identificar parcerias para adesão ao Programa de Incentivo e Implementação de Núcleos de Mediação comunitária, nos termos da Resolução Nº 28/2015 – CPMP/MPMA.	(R.1.) 16 parceiros institucionais identificados: lideranças comunitárias; órgãos públicos; organizações da sociedade civil e organizações internacionais.
		(A.2.) Reuniões comunitárias de sensibilização e mobilização.	(O.2.) Sensibilizar lideranças comunitárias para adesão ao Programa de Implementação de Núcleos de Mediação Comunitária.	(R.2.) 92 pessoas sensibilizadas e mobilizadas para adesão ao Programa de Implementação de Núcleos de Mediação.
			(O.3.) Promover a formação continuada de pretensos mediadores comunitários.	(R.3.) 6 reuniões comunitárias de sensibilização e mobilização realizadas, no período de 24 de abril a 06 de junho de 2017.
(A.3.) Implementação do GABMC.	(O. 4.) Prover todos os recursos para o funcionamento do Gabinete de Mediação Comunitária, nos termos da Resolução Nº 28/2015 – CPMP/MPMA.	(R. 4.) 01 Servidora capacitada no I Seminário Nacional de Incentivo à Autocomposição no Ministério Público, realizado nos dias 22 e 23 de junho, no auditório do Conselho Nacional do Ministério Público, em Brasília, DF.		
				(R.5.) 01 visita institucional realizada à Coordenação dos Núcleos de Mediação Comunitária do Ministério Público do Estado do Ceará.

				(R. 6.) 03 Planos de Ação construídos e implementados.
				(R. 7.) 01 Plano Tático Operacional do GABMC (2017 – 2021) construído e revisado, em consonância com o Planejamento Estratégico do MPMA (2016 – 2021).
		(A. 4.) Levantamento socioeconômico do território Turu / São Luís, MA.	(O. 5.) Levantar informações sobre a realidade do território do Turu, no município de São Luís, para subsidiar o planejamento das ações de revitalização do NMC Sol e Mar.	(R. 8.) 03 sínteses construídas sobre a realidade socioeconômica do território do Turu, no município de São Luís, fundamentadas a partir dos documentos divulgados pelo Unicef, Caop Criminal e ICE.
		(A. 5.) Construção e execução de Plano de Formação de Mediadores.	(O. 6.) Elaborar um plano de formação de mediadores comunitários para atuarem no NMC Sol e Mar.	(R. 9.) 01 Plano de Formação de Mediadores Comunitários (agosto a dezembro/2017) elaborado e executado.
		(A. 6.) Formação de mediadores comunitários.	(O. 7.) Promover a formação continuada de mediadores comunitários para utilizarem métodos e técnicas consensuais de resolução de conflitos, nos termos da Resolução Nº 28/2015 – CPMP/MPMA.	(R. 10.) 07 eventos de formação realizados no período de 30/08/2017 A 12/12/2017.
				(R. 11.) 01 Curso de Formação em Mediação Comunitária realizado, ministrado pelo professor Juan Carlos Vezzulla: 25 pessoas com competências teóricas desenvolvidas para atuarem como mediadores comunitários, em observância à Resolução nº 28/2015 – CPMP.
2018	(M.1.) Revitalização do Núcleo de Mediação Comunitária Sol e Mar.	(A. 1) Sensibilização e mobilização de lideranças no território.	(O. 1.) Sensibilizar lideranças comunitárias para adesão ao	(R. 1.) 12 lideranças comunitárias sensibilizadas e mobilizadas

			Programa de Implementação de Núcleos de Mediação Comunitária.	para atuarem como mediadores comunitários voluntários.
		(A. 2.) Definição de estratégias de revitalização do NMC Sol e Mar.	(O. 2.) Construir estratégias para revitalizar o NMC Sol e Mar, com a participação dos mediadores comunitários.	(R. 2.) Estratégias de revitalização do NMC Sol e Mar definidas, com a participação de dez lideranças comunitárias.
		(A. 3.) Provimento das instalações do NMC Sol e Mar (espaço físico, equipamentos eletrônicos, mobiliário e materiais de expediente).	(O. 3.) Prover as instalações necessárias para o funcionamento de NMC Sol e Mar.	(R. 3.) Instalações físicas, equipamentos de informática, materiais de expediente e limpeza providos.
		(A. 4.) Produção de materiais de divulgação (<i>spot</i> de rádio, panfletos, <i>folders</i> e camisas, <i>hot-site</i>).	(O. 4.) Produzir e veicular materiais informativos sobre mediação comunitária e sobre o NMC Sol e Mar.	(R. 4.) Materiais de divulgação produzidos e veiculados.
		(A. 5.) Elaboração e execução do Plano de Comunicação, com participação dos mediadores.	(O. 5.) Construir Plano de Comunicação para divulgar a reabertura ao público do NMC Sol e Mar.	(R. 5.) Estratégias de comunicação para a divulgação da reabertura do NMC Sol e Mar definidas durante as reuniões técnicas com o tema “ <i>Qual o ponto de partida?</i> ”, com a participação de 10 lideranças comunitárias, realizadas nos dias 06/03/2018 e 12/03/2018, das 19h às 21h 30 min, na União de Moradores do Sol e Mar – UNIMAR.
				(R. 6.) Plano de Comunicação construído e executado, com a participação dos mediadores comunitários em formação. Divulgação em 28 espaços do território do Turu, no período de 19 a 27/03/2018: órgãos públicos, igrejas, associações comunitárias,

				rádio comunitária e comércio local.
		(A. 6.) Atendimento ao público.	(O. 6.) Iniciar atendimento ao público em caráter experimental, como estratégia para a reabertura do NMC Sol e Mar.	(R. 7.) Atendimento ao público iniciado em 2 de Abril de 2018, em caráter experimental, totalizando 6 procedimentos abertos no período.
		(A. 7.) Elaboração dos formulários de atendimento a serem utilizados no NMC Sol e Mar.	(O. 7.) Elaborar os formulários de procedimentos de mediação.	(R.8.) 10 formulários construídos ou revisados.
		(A. 8.) Elaboração da minuta do Termo de Cooperação Técnica a ser celebrado entre PGJ e UNIMAR.	(O. 8) Elaborar minuta de Termo de Cooperação Técnica a ser celebrado entre PGJ e UNIMAR e submetê-la à Secinst.	(R. 9.) 01 minuta de TCT elaborada, submetida à Secinst, Processo nº 7021/2018.
		(A. 9.) Reabertura do NMC Sol e Mar.	(O. 9) Planejar solenidade de reabertura do NMC Sol e Mar, em parceria com setores competentes.	(R. 10.) Solenidade de reabertura planejada e realizada no dia 23 de Abril de 2018, às 19h, na União de Moradores do Sol e Mar, com a participação do procurador-geral de justiça, de representantes de órgãos públicos, comunitários e mediadores em formação.
				(R. 11.) 01 Acordo de Cooperação Técnica (TCT 07/2018) assinado por ocasião da solenidade de reabertura do NMC Sol e Mar.
	(M. 2.) Supervisão do Núcleo de Mediação Comunitária Sol e Mar.	(A. 10.) Contratação do Mediador Supervisor do NMC Sol e Mar.	(O. 10.) Contratar mediador (nos termos da CLT) para exercer as funções de recepcionista e supervisor do NMC Sol e Mar.	(R. 12.) Contratação solicitada à Diretoria Geral, autorizada e em acompanhamento junto à Secção de Serviços Gerais.
		(A. 11.) Acompanhamento das solicitações de reforma do NMC Sol e Mar.	(O. 11.) Reparar infiltrações que surgiram após a reabertura do núcleo.	(R. 13.) Processo 14490/2018 em acompanhamento.

		(A. 12.) Ampliação das estratégias de divulgação.	(O. 12.) Elaborar estratégias para ampliar a divulgação da temática mediação e do NMC Sol e Mar.	(R. 14.) Divulgação do Projeto Mediar para a Paz ampliada com a realização de encontros sobre a temática <i>Mediação: Instrumento de Pacificação Social</i> , nos grupos de liderança dos mediadores comunitários e da Rede de Educação Integral (REI)/Turu.
(M. 3.) Implementação de Núcleos de Mediação nos termos da Resolução nº 118/2014 – CNMP e da Resolução Nº 28/2015 – CPMP.		(A. 13.) Definição de estratégias de municipalização de Núcleos de Mediação (sistematização do Projeto Mediar para a Paz).	(O. 13.) Definir estratégias para implementação de núcleos de mediação – nos termos da Resolução nº 28/2015 – CPMP – em comarcas do interior do estado do Maranhão.	(R. 15.) Estratégias de municipalização de Núcleos de Mediação Comunitária definidas e sistematizadas.
		(A. 14.) Estudo documental sobre a realidade socioeconômica do território de TIMON.	(O. 14.) Elaborar diagnóstico territorial para a construção da proposta de implementação de um núcleo de mediação comunitária em Timon, MA.	(R. 16.) 01 estudo documental realizado, que ensejou a construção do documento <i>Proposta de Implementação de um Núcleo de Mediação Comunitária no Município de Timon, estado do Maranhão</i> , de 19 de Março de 2018.
		(A. 15.) Contatos para as atividades de sensibilização e mobilização comunitárias em Timon.	(O. 15.) Contatar pessoas estratégicas para o planejamento das atividades de sensibilização e mobilização comunitárias em Timon, MA.	(R. 17.) Contatos realizados com as assessoras de promotores de justiça, Sra. Amanda Campos e Sra. Vanessa Amorim. Recebido o P.A. Nº 01/2005 – 2ª PJE TIMON.
		A. 16.) Proposta para instalação do Núcleo de Mediação Comunitária na cidade de Timon.	(O. 16.) Construir proposta de implementação de um núcleo de mediação em Timon e submetê-la à Secinst.	(R. 18.) 01 <i>Proposta de Implementação de um Núcleo de Mediação Comunitária no Município de Timon, estado do Maranhão</i> construída e submetida à Secinst (Processo nº 9226/2018).

		(A. 17.) Estudo do Procedimento Administrativo Nº 01/2015 – 2ª PJE de Timon.	(O. 17.) Estudar procedimento administrativo inicial.	(R. 19.) 01 Estudo do Procedimento Administrativo Nº 01/2015 – 2ª PJE de Timon realizado e sistematizado na NT Nº 08/2018 – GABMC.
		(A. 18.) Identificação de parcerias em Timon, MA.	(O. 18.) Identificar parceiros para a instalação de um núcleo de mediação em Timon: lideranças comunitárias, órgãos públicos e entidades da sociedade civil.	(R. 20.) Atividade não realizada. Processo nº 9226/2018 encaminhado pela Secinst à 1ª PJE da Infância, Juventude e Educação da Comarca de Timon, com proposta anexa, sem movimentação desde 07/06/2018.
		(A. 19.) Elaboração de diagnóstico do território de Timon, MA (fechamento da proposta de implementação de um NMC em Timon).	(O. 19.) Elaborar diagnóstico do território para complementação da Proposta de Implementação de um Núcleo de Mediação Comunitária no Município de Timon.	(R. 21.) Atividade não realizada. Processo nº 9226/2018 encaminhado pela Secinst à 1ª PJE da Infância, Juventude e Educação da Comarca de Timon, com proposta anexa, sem movimentação desde 07/06/2018.
(M. 4.) Formação de Mediadores (promotores de justiça, servidores e mediadores comunitários).		(A. 20.) Avaliação do Plano de Formação de Mediadores Comunitários / 2017.	(O. 20.) Avaliar o Plano de Formação de Mediadores Comunitários/2017.	(R. 22.) 01 Plano de Formação de Mediadores Comunitários avaliado, com documento construído.
		(A. 21.) Definição de estratégias de Formação de Mediadores Comunitários / 2018.	(O. 21.) Construir proposta de capacitação continuada de mediadores para o ano 2018.	(R. 23.) 01 Proposta de formação de mediadores comunitários (2018) construída e encaminhada para análise da Escola Superior do MPMA.
		(A. 22.) Realização da segunda etapa da formação em mediação comunitária das servidoras do GABMC: experiência de imersão no TJDFT.	(O. 22.) Formar servidoras do GABMC para atuarem como mediadoras e supervisionarem as mediações realizadas no NMC Sol e Mar.	(R. 24.) 03 servidoras do GABMC participaram da experiência de imersão realizada junto ao Programa Justiça Comunitária e ao Cejusc/Família do TJDFT, com relatórios produzidos.

		(A. 23.) Formação e sensibilização de membros do MPMA na temática mediação.	(O. 23.) Sensibilizar membros do MPMA para a temática da mediação e divulgar o programa instituído pela Resolução nº 28/2015 – CPMP.	(R. 25.) 16 promotores de justiça capacitados por meio do Curso de Introdução à Mediação Social (24h/a), com Juan Carlos Vezzulla, e conhecedores do programa em mediação comunitária do MPMA.
		(A. 24.) Supervisão das atividades do NMC Sol e Mar, com Juan Carlos Vezzulla.	(O. 24.) Revisar os conteúdos do Curso de Formação em Mediação Comunitária e supervisionar as primeiras mediações realizadas no NMC Sol e Mar.	(R. 26.) 01 promotor de justiça, 03 servidoras e 11 mediadores envolvidos nas atividades de supervisão em mediação comunitária, com carga horária de 21 horas, no decurso de três dias: 5, 7 e 8 de maio de 2018.
		(A. 25.) Formação continuada para mediadores comunitários (oficinas, seminários, estudos etc).	(O. 25.) Ofertar atividades de formação continuada aos mediadores em atuação no NMC Sol e Mar.	(R. 27.) 04 atividades de formação ofertadas, no período de 06 de março a 13 de junho, beneficiando os 12 mediadores comunitários em formação.
		(A. 26.) Participação das servidoras do GABMC em cursos e eventos de capacitação.	(O. 26.) Investir na capacitação continuada das servidoras do GABMC para a implementação da Resolução nº 118/2014 – CNMP e da Resolução nº 28/2015 – CPMP.	(R. 28.) 01 servidora autorizada a afastar-se para participar das aulas do Mestrado em Direito e Gestão de Conflitos na Universidade de Fortaleza (Unifor), sem ônus ao MPMA. Portaria Nº 3384/2018 – GPGJ, alterada pela Portaria Nº 5538/2018 – GPGJ. (R. 29.) 01 servidora participante do II Seminário Nacional de Incentivo à Autocomposição promovido pelo CNMP, em Brasília, DF. (R. 30.) 02 servidoras do GABMC sensibilizadas e incluídas nas atividades desenvolvidas pelo

				<p>Fórum de Prevenção ao Suicídio, durante as ações do Projeto Setembro Amarelo: juntos pela valorização da vida.</p> <p>(R. 31.) 02 Servidoras integradas no processo de Planejamento Estratégico do MPMA, mediante a participação no 5º Encontro Regional do Planejamento Estratégico Nacional, promovido pelo CNMP, realizado no auditório da PGJ/MA, nos dias 05 e 06 de novembro de 2018.</p> <p>(R. 32.) 01 servidora do GABMC capacitada em técnicas de planejamento para o Ministério Público (Curso Promotoria de Projetos, ENAMP), por meio de aula com a professora Ana Teresa Silva de Freitas, promotora de justiça, em 23/11/2018, na sala de videoconferência da PGJ/MA.</p>
2019	(M.1.) Supervisão técnica do Núcleo de Mediação Comunitária do Sol e Mar.	(A. 1.) Elaboração de planejamentos e relatórios de resultados do NMC Sol e Mar.	(O. 1.) Planejar as atividades do projeto no âmbito do NMC Sol e Mar e capacitar a supervisora contratada para as atividades de gestão.	<p>(R. 1.) 12 Planejamentos Mensais (NMC Sol e Mar) construídos, com participação da supervisora, Elaine Alves.</p> <p>(R. 2.) 12 Relatórios Mensais de Resultados (NMC Sol e Mar) construídos, com a participação da supervisora, Elaine Alves.</p> <p>(R. 3.) 01 agenda construída, com disponibilidade de horários dos mediadores para atuar no NMC Sol e Mar.</p>

		(A. 2.) Reuniões comunitárias para debate de questões de grande repercussão referentes ao NMC Sol e Mar.		(R. 4.) 01 reunião comunitária realizada em 02/04/2019, das 19h às 21h30min, com a presença de 09 mediadores comunitários voluntários, para discutir sobre as condições de habitabilidade e segurança do NMC Sol e Mar. Referência: Nota Técnica nº 18/2019 – GABMC.
		(A. 3.) Pré-mediações realizadas no NMC Sol e Mar.	(O. 2.) Supervisionar as pré-mediações realizadas no NMC Sol e Mar, com foco na preparação das partes para a mediação.	(R. 5.) 9 pré-mediações realizadas no NMC Sol e Mar em 2019, supervisionadas pelo GABMC.
		(A. 4.) Mediações realizadas no NMC Sol e Mar.	(O. 3.) Supervisionar as mediações realizadas no NMC Sol e Mar.	(R. 6.) 7 mediações agendadas e 4 mediações realizadas no NMC Sol e Mar em 2019, com 100% de acordo, supervisionadas pelo GABMC.
		(A. 5.) Público atendido no NMC Sol e Mar, sem encaminhamento para mediação.	(O. 4.) Orientar a população para acesso a políticas públicas por meio de outras instituições, quando a demanda não puder ser atendida pelos projetos do PNMC/MPMA.	(R. 7.) 45 atendimentos no NMC Sol e Mar em 2019, dos quais: 11 orientações sobre mediação. 34 encaminhamentos para outras instituições.
		(A. 6.) Participação em atividades de divulgação do NMC Sol e Mar no território de abrangência.	(O. 5.) Promover a divulgação da mediação comunitárias e demais ações do PNMC/MPMA no território de abrangência do NMC Sol e Mar.	(R. 8.) 17 atividades de divulgação promovidas, com distribuição de 944 panfletos. A divulgação aconteceu em escolas públicas ou comunitárias, instituições da REI/Turu, ruas de intensa atividade comercial, rádio comunitária e associações de moradores.
	(M.2.) Formação Continuada de Mediadores Comunitários.	(A. 7.) 12/04/2019 – Visita ao Centro Cultural do Ministério	(O. 6.) Promover atividades de formação continuada para	(R. 9.) 06 mediadores comunitários voluntários e 03 estudantes

		<p>Público e ao Memorial do Ministério Público. Participação em programação alusiva ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo (02 de Abril).</p>	<p>mediadores comunitários, em parceria com a Escola Superior e o Centro Cultural do Ministério Público, em matéria de mediação, direitos humanos, cidadania e políticas públicas.</p>	<p>informados sobre a história do MPMA e sobre o autismo. Referência: Nota Técnica nº 19/2019 – GABMC.</p>
<p>(A. 8.) 03/05/2019 – Diálogos Republicanos – Dignidade na Escola Pública e Políticas Educacionais: desafios a enfrentar. Auditório do CCMP, das 15h às 17h.</p>	<p>(R. 10.) 04 mediadores comunitários e 01 morador do bairro Sol e Mar informados sobre os desafios enfrentados por estudantes de escolas públicas maranhenses.</p>			
<p>(A. 9.) 10/05/2019 – Seminário Adoção e Proteção Integral: da entrega para a adoção à sentença. Auditório do CCMP, das 8h às 12h.</p>	<p>(R. 11.) 01 supervisora do NMC Sol e Mar e mediadora comunitária informada sobre a temática.</p>			
<p>(A. 10.) 30/05/2019 (UNIMAR, das 19h às 21h) – 1) divulgação da Campanha Faça Bonito, alusiva do Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes (18 de maio). 2) Oficina Construção de Estratégias para a Mediação em Casos de Alienação Parental.</p>	<p>(R. 12.) 08 mediadores comunitários atuantes no NMC Sol e Mar informados sobre a Campanha Faça Bonito e sobre a alienação parental. Referência: Nota Técnica nº 23/2019 – GABMC.</p>			
<p>(A. 11.) 1º/06/2019 (NMC Sol e Mar, das 8h30min às 17h) – I Sabadão de Formação Continuada com Mediadores Comunitários: pessoas, relacionamentos e comunicação.</p>	<p>(R. 13.) 05 mediadores comunitários voluntários capacitados e motivados para o desenvolvimento da mediação comunitária, por meio de estudos e reflexões sobre os conceitos de <i>pessoas, relacionamentos e comunicação</i>.</p>			

		<p>(A. 12.) 20/07/2019 (NMC Sol e Mar, das 8h30min às 17h) – II Sabadão de Formação Continuada com Mediadores Comunitários: <i>revisitando conceitos e práticas em mediação comunitária.</i></p>		<p>(R. 14.) 08 mediadores voluntários capacitados e motivados para o desenvolvimento da mediação comunitária, por meio da reflexão sobre as possibilidades de atendimento das necessidades do território, a partir da atuação do NMC Sol e Mar. Referência: Nota Técnica nº 26/2019 – GABMC.</p>
		<p>(A. 13.) 31/07/2019 (UNIMAR, das 19h às 22h) – Oficina <i>Como Fortalecer os Vínculos Comunitários a partir da atuação do NMC Sol e Mar?</i></p>		<p>(R. 15.) 10 mediadores capacitados para o desenvolvimento de ações comunitárias planejadas para o fortalecimento de vínculos.</p>
		<p>(A. 14.) 4/09/2020 (UNIMAR, das 19h às 21h) – 1) Divulgação da Campanha de Prevenção à Automutilação e ao Suicídio da Rede do Bem. 2) Sensibilização dos mediadores comunitários voluntários para participar da atividade alusiva ao Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio (10/09), no Centro Histórico de São Luís, MA.</p>		<p>(R. 16.) 01 Plano de Trabalho Experimental construído, com a participação dos 10 mediadores comunitários voluntários que estiveram presentes. Referência: Nota Técnica nº 27/2019 – GABMC.</p>
				<p>(R. 17.) 11 mediadores comunitários voluntários informados sobre a Campanha de Prevenção à Automutilação e ao Suicídio / Rede do Bem: estamos aqui para ajudar.</p> <p>(R. 18.) 11 mediadores comunitários voluntários motivados para participar das atividades na Praça Nauro Machado e no Centro de Convivência Odylo Costa Filho, no dia 10/09/2019, das 8h às 17h.</p>

				Referência: Nota Técnica nº 28/2019 – GABMC.
		(A. 15.) 28/09/2019 (NMC Sol e Mar, das 8h30min às 17h) – III Sabadão de Formação Continuada de Mediadores Comunitários. Tema: Diagnóstico do Conflito.		(R. 19.) Atividades interrompida às 11h por motivo de força maior. Referência: Nota Técnica nº 29/2019 – GABMC.
		(A. 16.) 1º/10/2019 (CCMP, 8h às 12h) – Roda de Conversa “A Velhice na obra de Josué Montello”, conduzida por Jeane Sousa Santana, em alusão ao Dia Nacional do Idoso.		(R. 20.) 04 mediadoras comunitárias voluntárias e 06 outras pessoas da comunidade do Sol e Mar participaram da atividade.
		(A. 17.) 14/12/2020 (ESMP, das 8h30min às 17h) – IV Sabadão de Formação Continuada de Mediadores Comunitários: princípios de mediação comunitária e confraternização natalina.		(R. 21.) 08 mediadores comunitários envolvidos no processo de reflexão sobre a necessidade de mudança de endereço do NMC Sol e Mar, motivados para dar continuidade ao trabalho voluntário em novo espaço.
				(R. 22.) 01 Círculo de Diálogo para a celebração do Natal realizado, com a presença de 08 mediadores comunitários, 02 servidoras e 01 promotor de justiça. Total: 11 atividades de formação com mediadores comunitários promovidas pelo MPMA em 2019, totalizando 48 h/a.
	(M.3.) Formação de Parcerias para a implementação de Núcleos de Mediação Comunitária.	(A. 18.) 29/05/2019, Reitoria da UFMA: 01 reunião realizada na Universidade Federal do Maranhão, com a presença da reitora,	(O. 7.) Expandir o PNMC/MPMA.	(R. 23.) 03 reuniões realizadas na perspectiva de expandir a implementação de Núcleos de Mediação Comunitária em São Luís.

		Professora Nair Portela, para apresentação de proposta. (A. 19.) 27/06/2019, Reitoria da UFMA: reunião com a presença da reitora, professora Nair Portela, do coordenador do curso de direito, professor Alexsandro Rahbani, do diretor da Secretaria para Assuntos Institucionais do MPMA, Marco Amorim, para discutir proposta de Termo de Cooperação Técnica. (A. 20.) 21/08/2019, Casa da Justiça da UFMA: reunião na coordenação de estágio do curso de direito, com a presença das professoras Maria da Glória Aquino e Mônica Teresa, para discutir proposta de Termo de Cooperação Técnica.		
Projeto Educação para a Cidadania Objetivo: fomentar ações de educação em direitos humanos.				
ANO	MACROAÇÃO	AÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS
2017	(M.1.) Capacitação de mediadores em matéria de Direitos Humanos.	(A. 1.) Realização de atividades de educação em Direitos Humanos.	(O. 1) Promover ações de educação em direitos humanos, visando a construção da cultura de paz e a disseminação de informações sobre políticas públicas.	(R.1.) 07 ações socioeducativas realizadas, em contribuição à formação de mediadores comunitários.
2018	(M.1.) Sensibilização e mobilização de público-alvo.	(A.1.) Construção da proposta de operacionalização do projeto.	(O. 1.) Estudar a temática “Educação em Direitos Humanos” para construir a proposta de operacionalização do projeto.	(R. 1.) 01 proposta de intervenção do Projeto Educação para a Cidadania construída.
		(A. 2.) Identificação de público-alvo e parceiros.	(O.2.) Identificar público-alvo e parceiros para a implementação do projeto.	(R. 2.) 23 entidades e órgãos integrantes da Rede de Educação Integral / Território Turu

				<p>identificados e informados sobre a implementação do Projeto Educação para a Cidadania, nos 03 encontros sobre os temas “saúde”, “segurança pública” e “assistência social”, realizados nos dias 13/09/18, 20/09/18 e 04/10/18, na Unidade de Segurança Comunitária (USC Divinéia).</p> <p>(R. 3.) 02 servidoras do GABMC informadas sobre as ações de incentivo à autocomposição desenvolvidas no âmbito da advocacia pública durante o <i>Seminário Resolução Extrajudicial de Conflitos</i>, no dia 5/10/2018, às 14 horas, no Auditório da Defensoria Pública do Estado do Maranhão.</p> <p>(R. 4.) 02 Servidoras do CRAS/TURU sensibilizadas e mobilizadas para a implementação do Projeto Educação para a Cidadania, durante reunião técnica promovida pelo GABMC, na sede do CRAS/Turu, no dia 22/10/2018.</p> <p>(R. 5.) 02 escolas públicas municipais e 04 escolas comunitárias identificadas para a realização do projeto em 2019: Escolas públicas municipais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • UEB João de Souza Guimarães • UEB Leonel Brizola
--	--	--	--	--

				<p>Escolas comunitárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Mães Santa Rita • Cento Educacional Cuidando da Vida • União de Moradores da Divinéia • Clube de Mães Mateus
				<p>(R. 6.) 02 Servidoras do GABMC reunidas com a Chefe do Escritório do UNICEF no Maranhão, Sra. Ofélia Ferreira da Silva, no dia 26/10/2018, com a finalidade de articular o desenvolvimento de ações conjuntas:</p> <p>a) Projetos Mediar para a Paz, Tecendo Redes e Educação para a Cidadania, em fase de implementação pelo GABMC, no território Sol e Mar, apresentados com identificação de ações convergentes.</p>
2019	(M. 1.) Realização de eventos de Educação para os Direitos.	(A. 1.) 24/04/2019: Diálogos sobre a garantia de direitos das crianças e adolescentes das comunidades negras rurais remanescentes de Quilombos, em Bequimão, MA.	(O.1.) Conhecer situações de vida de crianças e adolescentes das comunidades quilombolas rurais visitadas, a partir de conversas informais, com a finalidade de criar estratégias para a garantia de direitos.	<p>(R. 1.) 134 pessoas (crianças, adolescentes e adultos), residentes nas comunidades quilombola Rio Grande e Ariquipá, no município de Bequimão, MA, informadas sobre direitos e incluídas nos projetos do GABMC, para ações futuras.</p> <p>(R. 2.) Lideranças comunitárias e gestores públicos identificados para a realização de ações conjuntas.</p>

				Referência: Nota Técnica nº 20/2019 – GABMC.
	(A. 2.) 10/05/2019: Roda de Conversa Saúde da Mulher, na UEB Cecília Meireles, Cidade Olímpica, São Luís, MA.	(O. 2.) Motivar as participantes da celebração para valorizar os talentos dos filhos. (O. 3.) Sensibilizar e mobilizar mães dos alunos da UEB Cecília Meireles para o tema saúde da mulher, na perspectiva do enfrentamento ao uso de álcool, tabaco e do fortalecimento das competências familiares.	(R. 3.) 237 pessoas (103 mães, 14 pais e 120 crianças) informados sobre a saúde da mulher, na perspectiva do enfrentamento ao uso de álcool, tabaco e do fortalecimento das competências familiares. Referência: Nota Técnica nº 25/2019 – GABMC.	
	(A. 3.) 22/05/2019: 1) Roda de Conversa <i>O que é ser Menina?</i> 2) Divulgação da Campanha Faça Bonito (18 de maio). Atividade realizada no Centro de Ensino Maria José Aragão, sito no bairro Cidade Operária.	(O. 4.) Divulgar a Campanha Faça Bonito e o material informativo produzido pelo Caop/IJ alusivo ao 18 de maio – Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes. (O. 5.) Fomentar o debate sobre o tema <i>o que é ser menina</i> , visando potencializar a participação e o protagonismo das alunas e dos alunos secundaristas do Centro de Ensino Maria José Aragão.	(R. 4.) 800 adolescentes informados sobre a Campanha Faça Bonito. (R. 5.) 42 adolescentes, meninos e meninas, engajados na discussão política sobre “ <i>O que é ser menina</i> ”? Referência: Nota Técnica nº 24/2019 – GABMC.	
(M. 2.) Construção de parcerias.	(A. 4.) 14/05/2019: reunião na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com a secretária-adjunta Maria de Jesus Gaspar Leite e com a superintendente de educação infantil Maria Jose-nilda Oliveira F. Freitas.	(O. 6.) Apresentar os projetos do PNMC/MPMA desenvolvidos no território do Sol e Mar em parceria com a REI/Turu e formalizar a intenção de construir agenda com apoio da SEMED.	(R. 6.) 02 gestoras da SEMED informadas sobre a atuação do GABMC no território do Sol e Mar, por meio do NMC Sol e Mar e do Projeto Educação para a Cidadania, em parceria com a REI/Turu. Referência: Nota Técnica nº 21/2019 – GABMC.	

Projeto Tecendo Redes				
Objetivo: animar organizações locais para a atuação em rede.				
ANO	MACROAÇÃO	AÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS
2017	(M.1.) Participação em Redes.	(A.1.) Identificação de Redes no território do Turu.	(O.1.) Conhecer as redes do território do Turu – com representantes governamentais e da sociedade civil – para a implementação do PNMC/MPMA e celebração de protocolo de encaminhamentos.	(R.1.) 01 rede identificada, <i>Rede de Educação Integral/Turu</i> , com estratégias de trabalho conjunto a serem definidas.
2018	(M.1.) Participação em Redes.	(A.1.) Construção da proposta de operacionalização do projeto.	(O.1.) Estudar sobre a temática “animação de redes sociais” para construir a proposta de operacionalização do projeto.	(R.1.) Textos sobre a temática “animação de redes sociais” levantados e pesquisados, na perspectiva de construção de proposta de intervenção.
		(A.2.) Participação nas reuniões da Rede de Educação Integral / Turu (REI).	(O.2.) Conhecer as instituições participantes da REI/Turu e os serviços competentes.	(R.2.) 03 servidoras do GABMC presentes nas reuniões sobre os temas “saúde” e “segurança pública”, no Território do Turu, realizados nos dias 13 e 20 de setembro de 2018, na Unidade de Segurança Comunitária (USC Divinéia).
		(A.3.) Levantamento de informações sobre a REI/Turu.	(O.3.) Levantar informações sobre a REI/Turu para compreender sua atuação no território e subsidiar a construção da	(R.3.) 01 servidora do GABMC presente na reunião sobre o tema “assistência social” promovida pela Rede de Educação Integral/Turu, realizada no dia 04/10/2018, das 14h às 18h, na Unidade de Segurança Comunitária (USC Divinéia).
				(R.4.) 03 servidoras do CRAS/Turu e 03 do GABMC reunidas, no dia 22/10/2018, no CRAS Turu, com o objetivo de

			<p>proposta de operacionalização do projeto.</p>	<p>levantar informações sobre a estrutura e funcionamento da Rede de Educação Integral, com os seguintes resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 01 mapa de informações sobre os componentes da Rede de Educação Integral/Turu construído. • Estratégias de implementação do Projeto Educação para a Cidadania na REI/Turu definidas. <p>(R.5.) 02 servidoras da Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social – SEMCAS informadas sobre a atuação do GABMC no território do Turu e a implementação dos Projetos Educação para a Cidadania e Tecendo Redes, durante reunião técnica realizada no dia 07/11/2018, na SEMCAS.</p> <p>(R.6.) 02 servidoras do GABMC informadas sobre os caminhos da Educação Integral na perspectiva da corresponsabilização dos atores e instituições na construção de Redes, durante <i>Seminário Tecendo Redes para o Fortalecimento da Educação Integral nos Territórios de São Luís</i>, realizado no dia 05/12/2018, no Auditório da Faculdade Estácio – São Luís/MA.</p>
--	--	--	--	--

				(R.7.) 01 documento denominado Semente Lançada/ Ideias, construído pela REI/Turu, analisado, com parecer sobre as atividades a serem implementadas, em rede, pelo GABMC.
				(R.8.) 01 documento construído com informações sistematizadas sobre o processo de criação, objetivos, estrutura, operacionalização e sustentação da REI/Turu.
2019	(M.1.) Realização de atividades na REI/Turu, para divulgação da mediação comunitária no território.	(A. 1.) Participação na Ação Social Mãe Maranhense.	(O. 1.) Divulgar as ações do NMC Sol e Mar e analisar a possibilidade de integrar nova rede no território.	(R. 1.) 107 comunitários do Sol e Mar informados sobre o trabalho no Núcleo de Mediação por meio de reuniões com pequenos grupos e distribuição de panfletos na Ação Social Mãe Maranhense, em 05/05/2019, na UNIMAR.
		(A. 2.) Participação no Projeto Marias em Ação, de iniciativa da Coordenadoria Estadual de Defesa da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão.	(O. 2.) Participar das ações do projeto como instituição parceira, integrante da REI/Turu, com a finalidade de promover a mediação comunitárias e a educação em Direitos Humanos.	(R. 2.) 02 mediadoras comunitárias participaram da primeira reunião do Projeto Marias em Ação / território Turu, no dia 06/09/2019, para estabelecimento da agenda de capacitações.
				(R. 3.) 05 mediadoras comunitárias participaram de reunião no dia 12/09/2019, no NMC Sol e Mar, para criação da agenda do Projeto Marias em Ação.
				(R. 4.) 05 mediadoras comunitárias participaram de reunião no dia 03/10/2019, na Escola Emésio Dário de Araújo, para acertar

			detalhes da semana de capacitação (14 a 18/10/2019).
			(R. 5.) 07 mediadoras comunitárias capacitadas no Projeto Marias em Ação, de 14 a 18/10/2019, no tocante às temáticas: Conceitos Básicos sobre Direitos Naturais; Direitos Humanos; Direitos Fundamentais; Direitos de Igualdade Material e Formal; Dignidade do Ser Humano e Feminismo.
			(R. 6.) 06 mediadoras comunitárias participantes da atividade de Culminância do Projeto Marias em Ação na Reserva Itapiracó, no dia 12/12/2019.
		(A. 3.) Participação na Ação Social em alusão aos 25 anos do bairro Vila Luizão.	(R. 7.) 05 mediadoras comunitárias participaram da Ação Social, no dia 21/09/2019. O NMC Sol e Mar contou com sala exclusiva para atendimento ao público e divulgação da mediação. 04 mediadoras comunitárias participantes da atividade de lançamento da campanha, em 20/11/2019.
		(A. 4.) Participação na campanha 16 Dias de Ativismo pelo fim da violência contra as mulheres.	(R. 8.) 03 mediadoras comunitárias participantes da Oficina de Defesa Pessoal, no CCFV, no dia 22/11/2019.
		(A. 5.) Participação na campanha Natal na Comunidade.	(R. 9.) 02 mediadoras comunitárias engajadas nas atividades da campanha, que beneficiou

				aproximadamente 300 pessoas do território Turu, no dia 11/12/2019.
	(M. 2.) Reafirmação de parcerias.	(A. 6.) Visitas a instituições parceiras – componentes da REI/Turu – para divulgação e fortalecimento de vínculos.	(O. 3.) Reafirmar parcerias e divulgar as ações do PNMC/MPMA no âmbito da REI/Turu.	(R. 10.) 08 instituições visitadas pela supervisora do NMC Sol e Mar, acompanhada de servidora do GABMC, no decurso de 2019: CRAS/Turu; USC Divineia; CREAS; Conselho Tutelar; UPA Vila Luizão; CCFV; Igreja Nossa Senhora de Fátima e Projeto Viva Bem Mais.
Projeto de Ampliação da Atuação Autocompositiva do MPMA				
Objetivo: consolidar a implementação da Política Nacional de Incentivo à Autocomposição, instituída pela Resolução N° 118/2014 – CNMP.				
ANO	MACROAÇÃO	AÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS
2018	(M.1.) Implementação da Política Nacional de Incentivo à Autocomposição nos termos da Resolução n° 118/2014 – CNMP.	(A.1.) Realização de levantamento e estudo de Atos e Resoluções de Ministérios Públicos Estaduais que implementam a Política de Autocomposição nos termos da Resolução n° 118/2014 – CNMP.	(O.1.) Identificar boas práticas para subsidiar a implementação da Política Nacional de Autocomposição no âmbito do MPMA.	(R.1.) 09 documentos estudados, provenientes dos Ministérios Públicos dos seguintes estados: Acre, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.
		(A. 2.) Realização de estudo detalhado dos atos normativos e outros documentos referentes à implementação da Política Nacional de Autocomposição no âmbito do MPRN.	(O.2.) Conhecer a experiência de implementação – por meio de pesquisa documental – da Política Nacional de Autocomposição no âmbito do MPRN, experiência escolhida como modelo pelo PGJ para o MPMA.	(R.2.) 01 documento denominado <i>Estudo sobre a Política de Autocomposição no âmbito do Ministério Público do Rio Grande do Norte, conforme preceitos da Resolução n° 118/2014 – CNMP</i> construído, a partir dos seguintes documentos: <ul style="list-style-type: none"> • Resolução N° 193 – PGJ/RN, de 21/08/2017. • Resolução N° 195/2017 – PGJ/RN, de 22/08/2017.

				<ul style="list-style-type: none"> • Resolução Nº 196/2017 – PGJ/RN, de 22/08/2017. • Resolução Nº 197/2017 – PGJ/RN, de 22/08/2017. • Resolução Nº 23/2018 – PGJ/RN, de 26/02/2018. • Resolução Nº 40/2018 – PGJ/RN, de 22/03/2018. • Resolução Nº 41/2018 – PGJ/RN, de 22/03/2018. • Resolução Nº 92/2018 – PGJ/RN, de 11/06/2018. • Portfólio do NUPA: estrutura a estratégias de atuação.
		(A.3.) Elaboração da minuta do Ato do PGJ para criação do Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição do MPMA (NUPA/MPMA).	(O.3.) Elaborar a minuta do Ato de criação do NUPA do MPMA e submetê-la à Secinst, atividade essencial à consolidação da implementação da Resolução nº 118/2014 – CNMP no MPMA.	(R.3.) 01 minuta do Ato de criação do NUPA/MPMA construída, revisada e encaminhada à Secinst, Processo nº 17336/2018.
		(A. 4.) Revisão da Resolução nº 28/2015 – CPMP/MPMA.	(O.4.) Revisar a Resolução nº 28/2015 – CPMP.	(R.4.) 01 minuta de Resolução construída, revisada e encaminhada à Secinst, Processo nº 17337/2018.
		(A.5.) Realização de videoconferência com o coordenador do Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição do MPRN.	(O.5.) Conhecer a política de autocomposição implementada pelo Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.	(R.5.) 01 videoconferência realizada em 05/09/2018, com a participação dos seguintes integrantes: <ul style="list-style-type: none"> • Luiz Gonzaga Martins Coelho, procurador-geral de justiça do MPMA. • Márcio Thadeu Silva Marques, promotor de

				<p>Justiça, diretor da ESMP/MPMA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Karla Adriana Holanda Farias Vieira, promotora de justiça auxiliar da ESMP/MPMA. • Marco Antônio Santos Amorim, promotor de Justiça, diretor da Se-cinst/MPMA. • Vicente de Paulo Silva Martins, promotor de Justiça, coordenador do PNMCM/MPMA. • Eduardo Borges Oliveira, promotor de Justiça do MPMA/Comarca de Timon. • Marcus Aurélio de Freitas Barros, promotor de Justiça, coordenador do Ceaf/MPRN. • Aládia Chaves Maia de Oliveira, analista do MPMA, chefe de secretaria do GABMC. • Dayana França de Souza Costa, servidora do MPMA, chefe de seção no GABMC/MPMA. • Eliana Pereira, servidora do MPMA, pedagoga da ESMP.
				(R.6.) 07 (sete) membros e 03 servidores do MPMA informados

				<p>sobre a experiência de implementação da Política Nacional de Autocomposição no MPRN, em reunião no dia 24/09/2018, das 10h30min às 12h30min, na sala de videoconferência da PGJ/MPMA, com a presença do procurador-geral de justiça.</p> <p>(R.7.) 01 Nota Técnica produzida: NT nº 11/2018 – GABMC.</p>
		(A.6.) Identificação de parceiros.	(O.6.) Identificar parceiros para a implementação da Resolução nº 118/2014 – CNMP no âmbito do MPMA.	<p>(R.8.) Contato estabelecido com o NUPA/MPRN e agendamento de visita técnica para o primeiro semestre de 2019.</p> <p>(R.9.) 01 servidora informada sobre o Projeto Mediação em Foco, do Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem (CONIMA), cuja solenidade de lançamento no Maranhão aconteceu na Associação Comercial, em 28/11/2018, das 14h30min às 17h. Informações registradas na NT nº 25/2018 – GABMC.</p>
		(A.7.) Divulgação interna PNMC/MPMA e do GABMC.	(O.7.) Divulgar para setores estratégicos a implementação da Resolução nº 28/2015 – CPMP, na perspectiva de consolidar a implementação da Resolução nº 118/2014 – CNMP no âmbito do MPMA.	(R.10.) 09 integrantes do MPMA – promotores de justiça e servidores – representantes do GABMC, da SEPLAG e da ESMP, pactuaram em reunião realizada no de 05/10/2018, às 8h30min, na SEPLAG, apoio às ações do GABMC no tocante às atividades dos Projetos Mediar para a Paz, Educação para a Cidadania e

				<p>Tecendo Redes, bem como as demais que vierem oriundas do projeto de ampliação da atuação autocompositiva do MPMA.</p> <p>(R.11.) 01 Proposta de Reunião com coordenadores de Caop's, membros e servidores convidados construída, com a finalidade de sensibilizá-los para a implementação da Política Nacional de Incentivo à Autocomposição. Reunião agendada para 04/02/2019.</p>
		(A.8.) Formação em matéria de autocomposição.	(O.8.) Capacitar recursos humanos para a implementação da Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do MPMA.	(R.12.) 01 Plano de Formação em Matéria de Autocomposição (2019) construído, com a finalidade de capacitar membros, servidores e voluntários para a disseminação dos meios autocompositivos de solução de conflitos no âmbito do MPMA.
		(A.9.) Mapeamento das iniciativas desenvolvidas no âmbito do MPMA em matéria de autocomposição.	(O.9.) Conhecer programas e projetos institucionais implementados pelos Caop's com atividades que envolvam mecanismos de autocomposição.	<p>(R.13.) 01 documento <i>Mapeamento de Indicativos de Práticas Autocompositivas Desenvolvidas no Âmbito do MPMA</i> elaborado e discutido em reunião interna do GABMC, na perspectiva de auxiliar no planejamento das ações do NUPA/MPMA.</p> <p>(R.14.) 02 servidoras identificadas, disponíveis para o desenvolvimento de atividades em parceria com o setor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carla Costa Pinto, lotada no CAOP/IJ: facilitadora

				<p>em práticas restaurativas, voluntária no Centro Integrado de Justiça Juvenil (FUNAC).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cláudia Chaves, assessora de procurador de justiça: consteladora familiar, voluntária na 3ª Vara de Família (TJMA).
2019	(M. 1.) Implementação da Política Nacional de Incentivo à Autocomposição nos termos da Resolução nº 118/2014 – CNMP.	(A. 1.) Criação do Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição (NUPA/MPMA).	(O. 1.) Criar o setor na estrutura administrativa da Procuradoria-Geral de Justiça para auxiliar a gestão da PNIA no âmbito do MPMA.	(R.1.) Aguarda deliberação do procurador-geral de justiça, conforme o que consta no processo nº 17.336/2018.
		(A. 2.) Revisão da Resolução nº 28/2015 – CPMP/MPMA.	(O. 2.) Revisar a Resolução nº 28/2015 – CPMP.	(R. 2.) 01 Resolução (Resolução 81, de 29 de agosto de 2019) aprovada pelo Colégio de Procuradores do Ministério Público, alterando a Resolução nº 28/2015 – CPMP.
		(A. 3.) Identificação de parceiros.	(O. 3.) Identificar e visitar <i>in loco</i> experiências exitosas.	(R.3.) Contatos estabelecidos com o NUPA/MPRN na perspectiva de realizar visita institucional, sem êxito.
Projeto Escola para a Vida				
Objetivo: contribuir para a construção de ambientes escolares seguros e pacificados, por meio de ações com foco no fortalecimento de vínculos comunitários, na gestão de conflitos e na promoção do protagonismo juvenil.				
ANO	MACROAÇÃO	AÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS
2019	(M.1.) Construção da proposta de implementação do projeto.	(A. 1.) Pesquisa bibliográfica e documental; participação em eventos relacionados à temática.	(O. 1.) Construir Plano de Ação do Projeto Escola para a vida.	(R. 1.) 01 Plano de Ação do Projeto Escola para a Vida construído, enviado à ESMP e à Seplag em dezembro/2019.
			(O. 2.) Construir a proposta de intervenção da dissertação de mestrado profissional da	(R. 2.) 01 proposta de intervenção construída, integrante do Capítulo 3 da dissertação que será

			servidora Aládia Chaves Maia de Oliveira, chefe de secretaria do GABMC.	apresentada pela servidora Aládia Chaves Maia de Oliveira ao Programa de Pós-Graduação em Direito e Gestão de Conflitos da Universidade de Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito e Gestão de Conflitos.
(M. 2.) Identificação de parceiros para a implementação e expansão do projeto.	(A. 2.) 22/03/2019: Reunião no Centro de Apoio Operacional Criminal (Caop/Crim), com participação especial do Unicef, com o objetivo de formar parcerias para o desenvolvimento de ações conjuntas de enfrentamento à violência entre jovens, no território da Cidade Operária.	(O. 3.) Identificar instituições e representantes da sociedade civil na perspectiva de consolidar parceria para a implementação e expansão do Projeto Escola para a Vida.	(R. 3.) 06 parceiros identificados para a realização de ações com foco na redução da violências envolvendo crianças e adolescentes, nos territórios Cidade Operária e Sol e Mar.	
	(A. 3.) 23/09/2019: reunião na Unidade Regional de São Luís da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), com a presença do Unicef.			
	(A. 4.) 02/10/2019: visita institucional ao Centro de Justiça Restaurativa (CJR) da Defensora Pública do Estado do Ceará, com o objetivo de conhecer a experiência de trabalho com práticas restaurativas daquela instituição, no âmbito do atendimento ao adolescente em conflito com a Lei.			
	(A. 5.) 21/10/2019: reunião na ESMP, com presença do Unicef, Remaju, IBPR e Caop/Crim, no			

		intuito de formar parcerias para a atuação conjunta com foco na redução da violência envolvendo crianças e adolescentes.		
		(A. 6.) 11/11/2019: reunião na ESMP, para apresentação da Plataforma dos Centros Urbanos do Unicef, com a presença do Caop/Crim.		
		(A. 7.) Celebração de Termo de Cooperação Técnica com foco na formação de recursos humanos.	(O. 4.) Firmar parceria com instituto formador de facilitadores e instrutores em processos circulares, observando-se a necessidade de economia dos recursos financeiros.	(R. 4.) 01 Acordo de Cooperação Técnica (TCT nº 19/2019) celebrado com o Instituto <i>Terre des Hommes</i> /Lausanne no Brasil, com o objetivo de conjugar esforços para a realização do Curso Introdutório em Justiça Juvenil e do Curso de Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz.
	(M. 3.) Etapa 1, Ciclo A: Concepção do projeto, articulação com parceiros e formação da equipe de coordenadores e multiplicadores.	(A. 8.) Delimitação de recorte territorial.	(O. 5.) Selecionar escolas para a primeira experiência de implementação do projeto, levando-se em consideração os seguintes critérios: 1) participação dos gestores nas atividades da REI/Turu; 2) disponibilidade dos gestores para trabalhar com metodologias de JRE; 3) proximidade geográfica.	(R. 5.) 04 escolas selecionadas: <ul style="list-style-type: none"> • CE Paulo Freire; • CE João Paulo II • CE Estefânia Rosa • Escola Terceiro Milênio, anexo da UEB Prof. Ronald Carvalho.
		(A. 9.) Sensibilização de escolas e parceiros, no território Sol e Mar.	(O. 6.) Sensibilizar gestores, professores, instituições da REI/Turu e voluntários para a implementação do Projeto Escola para a Vida.	(R. 6.) 04 escolas sensibilizadas e motivadas para a implementação do projeto. (R. 7.) 01 Centro de Referência de Assistência Social (CRAS/Turu) sensibilizado e

				motivado para a implementação do projeto.
		(A. 10.) Formação introdutória em Justiça Juvenil Restaurativa.	(O. 7.) Realizar curso introdutório sobre a temática Justiça Restaurativa, visando sensibilizar e identificar membros e servidores com perfil para atuação na matéria.	(R. 8.) 01 Curso Introdutório em Justiça Juvenil Restaurativa (30h/a) realizado no período de 17 a 19 de junho de 2019, na ESMP, com a participação de: 05 promotores de justiça; 10 servidores; 01 estagiária; 03 mediadoras comunitárias e 06 parceiros institucionais.
		(A. 11.) Capacitação de multiplicadores na metodologia Unicef Competências para a Vida.	(O. 8.) Integrar o quadro de multiplicadores da metodologia Unicef Competências para a Vida.	(R. 9.) 02 servidoras capacitadas como multiplicadoras da metodologia Unicef Competências para a Vida.
		(A. 12.) Formação de facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz.	(O. 9.) Formar facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz na foco na implementação e expansão do Projeto Escola para a Vida.	(R. 10.) 01 Curso de Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz (50h/a) realizado no período de 26 a 30 de agosto de 2019, na ESMP.
		(A. 13.) Realização de Círculos de Diálogo (pré-teste metodológico).	(O. 10.) Concluir a etapa de certificação dos egressos do Curso de Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz.	(R. 11.) 1 promotora de justiça, 04 servidores do GABMC e 03 mediadoras comunitárias envolvidas na realização de Círculos de Diálogo em escolas.
			(O. 11.) Medir o alcance da metodologia no ambiente escolar e perceber a receptividade de gestores, professores e estudantes à prática restaurativa.	(R. 12.) 59 estudantes dos anos finais do ensino fundamental beneficiados com a realização de 03 Círculos de Diálogo para a Valorização da Vida na Escola Terceiro Milênio. (R. 13.) 11 familiares de estudantes dos anos finais do ensino fundamental participaram de 01

				Círculo de Apresentação de Pais e Familiares na Escola Terceiro Milênio.
				(R. 14.) 15 estudantes dos anos finais do ensino médio participaram de 01 Círculo de Diálogo para a Valorização da Vida realizado no Centro de Ensino Vicente Maia.
				(R. 15.) 74 estudantes, 11 familiares, 01 gestora escolar e 03 profissionais do CRAS/Turu sensibilizados e receptivos à ideia de dar continuidade ao trabalho com Círculos de Diálogo.

Fonte: Relatórios Anuais do Gabinete de Mediação Comunitária (2017 e 2019).

APÊNDICE 02

Tabela 7 – Plano de Ação do Projeto Escola para a Vida

Nível Estratégico: PLANO ESTRATÉGICO DO MPMA 2021 – MAPA ESTRATÉGICO
Nível Tático: Plano Tático do GABMC/MPMA – Mapa de Contribuição
Nível Operacional: Planos de Ação dos Projetos do Gabinete de Mediação Comunitária
PLANO DE AÇÃO DO PROJETO ESPECÍFICO Nº 05 DO GABINETE DE MEDIAÇÃO COMUNITÁRIA
<p>Objetivo Estratégico 4: Fortalecer a atuação extrajudicial e a mediação comunitária.</p>
<p>Objetivos de Contribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a atuação do Ministério Público junto às comunidades, com foco na pacificação social, por meio da mediação (comunitária e escolar) e das práticas restaurativas. • Implementar a Política Nacional de Incentivo à Autocomposição (PNIA), instituída pela Resolução nº118/2014 – CNMP, no âmbito do Ministério Público do Estado do Maranhão.
<p>Projeto Específico Nº 05/GABMC/MPMA – Contribuir para a construção de ambientes escolares seguros e pacificados, por meio de ações com foco no fortalecimento de vínculos comunitários, na gestão de conflitos e na promoção do protagonismo juvenil. Projeto Escola para a Vida.</p>
<p>Descrição do Projeto (quem é o cliente, o patrocinador, o gerente, quais os riscos, fatores críticos etc.): Público-alvo: Estudantes dos anos finais dos ensinos fundamental e médio, matriculados em escolas públicas do estado do Maranhão. Patrocinador: Procuradoria-Geral de Justiça. Parceria: Promotorias de Justiça da Educação / Centro de Apoio Operacional da Educação / Governo do Estado do Maranhão / Prefeitura Municipal de São Luís / Rede de Educação Integral (REI/Turu) / 1ª Unidade de Segurança Comunitária (USC/Divinéia) / Instituto <i>Terre des Hommes</i>/Lausanne no Brasil / Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) / Rede Maranhense de Justiça Juvenil (Remaju) / Rede Amiga da Criança / Fórum Maranhense de Organizações Não-Governamentais em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA). Gestor: Gabinete de Mediação Comunitária. Riscos: Desmotivação da instituição para implementar o projeto. Desmotivação dos parceiros e das comunidades escolares para adesão ao projeto. Insuficiência</p>

de recursos humanos.

Fatores críticos (são premissas para o êxito):

Reconhecimento, por parte do Conselho Nacional do Ministério Público e do Ministério Público do Estado do Maranhão, da importância da mediação e das práticas restaurativas para a pacificação social. Referências: Resolução nº 118/2014 – CNMP e Recomendação nº 54/2017 – CNMP.

Reconhecimento, por parte do Ministério Público do Estado do Maranhão, da importância da mediação comunitária para a disseminação de uma cultura de paz, bem como para o fortalecimento de laços familiares e comunitários. Referência: Resolução nº 28/2015 – CPMP, alterada pela Resolução nº 81/2019 – CPMP.

Lei Estadual Nº 10.387, de 21 de dezembro de 2015, que criou o programa Pacto pela Paz e instituiu os Conselhos Comunitários pela Paz, com o objetivo de promover a redução da violência e a difusão de uma cultura da paz, do respeito às leis e aos direitos humanos.

Construção de redes de parcerias, com a participação de entidades governamentais, órgãos públicos e sociedade civil, motivados para a temática da pacificação social.

Reconhecimento da importância da mediação e das práticas restaurativas para a pacificação social, por parte das lideranças escolares e comunitárias.

Justificativa:

O Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), por meio da Resolução nº 118/2014 – CNMP, instituiu a Política Nacional de Incentivo à Autocomposição (PNIA) e convocou os Ministérios Públicos Estaduais a criarem Núcleos Permanentes de Incentivo à Autocomposição, para a gestão estratégica da política institucional. O referido texto normativo considera mecanismos de autocomposição, para efeitos de implementação pelo Ministério Público: negociação, mediação, conciliação, processo restaurativo e convenções processuais.

O Ministério Público do Estado do Maranhão, reconhecendo a importância dos métodos autocompositivos para a atuação extrajudicial, com foco na disseminação de uma Cultura de Paz e na construção de um Ministério Público cada vez mais resolutivo, iniciou a implementação da PNIA por meio do Programa de Núcleos de Mediação Comunitária (PNMC/MPMA), instituído pela Resolução nº 28/2015 – CPMP, alterada pela Resolução nº 81/2019 – CPMP.

A Justiça Restaurativa na Educação (JRE) é reconhecida como uma teoria especificamente desenvolvida para o ambiente escolar, inclusa nos programas de formação de professores em diversos países. O trabalho com abordagens restaurativas nas escolas visa promover a reparação de danos, a construção de relacionamentos saudáveis e o desenvolvimento de competências socioemocionais. A interconexão dessas abordagens culmina com o reconhecimento do valor humano e a construção de ambientes favoráveis ao processo de aprendizagem, com espaços de acolhimento das necessidades de todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

O trabalho com metodologias restaurativas e inclusivas associado à Educação em Direitos Humanos nas escolas contribuirá para a construção de ambientes seguros e pacificados; a redução da violência envolvendo adolescentes; o fortalecimento de laços familiares e comunitários; a redução dos índices de evasão escolar e reprovação; o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção do protagonismo juvenil.

Valor estimado em R\$ (quanto custará):

Custos previstos no orçamento institucional.

Resultados Esperados

Gestores, professores, funcionários, alunos, familiares e lideranças comunitárias com habilidades desenvolvidas para a gestão não violenta de conflitos, dentro e fora das escolas.

Utilização da mediação e das práticas restaurativas para a gestão de conflitos nas escolas.

Redução da violência entre adolescentes nas escolas e adjacências.

Redução de situações de violência intrafamiliar.

Redução dos índices de evasão escolar e reprovação.

Instalação de Núcleos de Mediação nas escolas que dispuserem de espaço físico.

Fortalecimento das redes do território para a gestão não violenta de conflitos, com participação ativa das comunidades escolares e lideranças comunitárias.

Construção do Coletivo de Juventude: grupo de jovens líderes capacitados para a gestão não violenta de conflitos, multiplicadores de cidadania.

Indicadores (medidas de qualidade e quantidade):

5.1. Capacitações oferecidas aos integrantes da comunidade escolar em matéria de gestão de conflitos.

5.2. Mediações escolares realizadas.

5.3. Círculos de diálogo realizados.

5.4. Círculos de conflito realizados.

5.5. Registros de casos de violência envolvendo adolescentes no interior das escolas.

5.6. Registros de casos de violência envolvendo adolescentes nas adjacências das escolas.

5.7. Registros de relatos de situações de violência intrafamiliar por adolescentes.

5.8. Índice de Evasão Escolar.

5.9. Índice de Reprovação.

Metas (qualitativas/quantitativas):

Serão estabelecidas levando-se em consideração o diagnóstico situacional de cada escola.

Macroações (O quê)	Ações (Como)	Responsável (Quem)	Cronograma		Áreas de Interface
			Início	Fim	
Etapa 1: Preparação para o plantio.	Recorte territorial: seleção das escolas para a primeira experiência de implementação do projeto.	GABMC	1º/06/2019	30/06/2019	REI – Turu
	Sensibilização de escolas e parceiros para a	GABMC	1º/06/2019	30/06/2019	REI – Turu

Ciclo A: Concepção do projeto, articulação com parceiros e formação da equipe de coordenadores e multiplicadores.	implementação do Projeto Escola para a Vida.				
	Formação Introdutória em Justiça Juvenil Restaurativa.	ESMP <i>Tdh/Brasil</i>	17/06/2019	19/06/2019	GABMC / SECINST / Cerimonial da PGJ / NMC Sol e Mar / Unicef / FUNAC / SEMED / SEDUC
	Capacitação de multiplicadores na metodologia de Competências para a Vida (para equipe técnica).	Unicef	14/08/2019	14/08/2019	GABMC ESMP
	Formação de Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz.	ESMP <i>Tdh/Brasil</i>	26/08/2019	30/08/2019	GABMC / SECINST / Cerimonial da PGJ / NMC Sol e Mar / Unicef / FUNAC / SEMED
	Realização de Círculos de Diálogo para aproximação com comunidades escolares. (Estágio dos egressos do Curso de Formação em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz).	GABMC	11/10/2019		Unicef / REI – Turu / FeliS / Escola Terceiro Milênio / Centro Educacional Vicente Maia
	Plano de Ação do Projeto Escola para a Vida.	GABMC	12/2019	12/2019	ESMP / SEPLAG
	Apresentação da proposta de implementação do Projeto Escola para a Vida para Centros de Apoio e Promotorias de Justiça Especializadas com atuação nas temáticas de defesa da infância e juventude, educação, família e criminal.	PGJ / GABMC			ESMP / SEPLAG / SECINST
	Apresentação da proposta de implementação do Projeto Escola para a Vida para parceiros governamentais e não-governamentais.	PGJ / GABMC			ESMP / SEPLAG / SECINST
	Formação de Instrutores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz.	ESMP <i>Tdh/Brasil</i>	1º/06/2020	05/06/2020	GABMC / SECINST / Cerimonial da PGJ / NMC Sol e Mar / Unicef / FUNAC / SEMED
Avaliação do Ciclo A da Etapa 1.	GABMC			ESMP / SEPLAG	
Ciclo B: Pactuação, divulgação,	Celebração de Termo de Cooperação Técnica entre a Procuradoria-Geral de Justiça do Estado do	PGJ			GABMC / SECINST / ESMP /

sensibilização e mobilização de escolas e parceiros.	Maranhão e parceiros para a implementação do projeto.				SEPLAG
	Produção de material informativo e de divulgação: folder, banner, camisas.	SECINST			GABMC / ESMP / SEPLAG
	Sensibilização e mobilização de parceiros: diálogos com parceiros governamentais, não governamentais e líderes comunitários no território.	PGJ GABMC			ESMP / SECINST / SEPLAG / REI – Turu
	Formação de Equipes com indicação de ponto focal. (Equipes compostas, no mínimo, por facilitadores e representantes das comunidades escolares. Poderão compor as equipes profissionais de Redes do território e jovens líderes).	GABMC			REI – Turu
	Levantamento diagnóstico em cada escola.	GABMC Pontos Focais			REI – Turu
	Construção de metas para cada escola.	GABMC			SEPLAG
	Construção de Agendas. (Círculos de Diálogos / Atividades de Formação / Palestras / Exibição de Filmes com Comentários / Oficinas / Seminários / Atividades de Fortalecimento de Vínculos com Familiares e Comunidades / Atividades Culturais / Intercâmbio Cultural)	GABMC			ESMP / SECINST / CCMP / REI – Turu / Unicef / Secretarias de Governo Municipais e Estaduais / Redes / Fóruns / Apoiadores
	Apresentação do Projeto Escola para a Vida às comunidades escolares selecionadas.	GABMC			REI – Turu / Gestores Escolares / Pontos Focais
	Acordos de indicadores e processos de monitoramento participativo.	GABMC			REI – Turu / Gestores Escolares / Pontos Focais
Produção do Relatório da Etapa 1.	GABMC			SEPLAG	

	Avaliação da Etapa 1.	GABMC			SEPLAG
Etapa 2: Plantio.	Seminário de Lançamento do Projeto Escola para a Vida. (Lançamento da Plataforma Círculos em Movimento no Maranhão)	ESMP GABMC			SECINST / Cerimonial da PGJ / TDH – Brasil / Unicef / Apoiadores
	Capacitações introdutórias em Mediação e Práticas Restaurativas para gestores, professores, funcionários, alunos e lideranças comunitárias.	ESMP GABMC			
	Círculos de Diálogo com gestores, professores, alunos, funcionários, familiares e lideranças comunitárias.	GABMC			Setores do MPMA onde estão lotados os servidores facilitadores.
	Oficina de formação de multiplicadores na metodologia Competências para a Vida, com gestores, professores, familiares e lideranças comunitárias.	GABMC Unicef			ESMP
	Oficinas para a promoção do protagonismo juvenil por meio dos canais de comunicação e redes sociais: produção e veiculação de podcasts, canal no YouTube, programas na MPTV e na Rádio MP.	CCMP			GABMC / SEPLAG / Coordenadoria de Comunicação
	Execução de Agendas. (Círculos de Diálogos / Atividades de Formação / Palestras / Exibição de Filmes com Comentários / Oficinas / Seminários / Atividades de Fortalecimento de Vínculos com Familiares e Comunidades / Atividades Culturais / Intercâmbio Cultural)	GABMC			Todos os parceiros e apoiadores, conforme o planejamento de cada atividade.
	Formação em Mediação para gestores, professores, funcionários, alunos e lideranças comunitárias.	ESMP			GABMC
	Curso de Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz para gestores,	ESMP			GABMC

	professores, funcionários, alunos e lideranças comunitárias.				
	Produção do Relatório da Etapa 2.	GABMC			SEPLAG
	Avaliação da Etapa 2.	GABMC			SEPLAG
Etapa 3: Colheita.	Círculos de Diálogo facilitados por gestores, professores, funcionários, alunos, familiares e líderes comunitários.	Facilitadores das comunidades escolares.			GABMC
	Mediação de conflitos entre pares.	Mediadores das comunidades escolares.			GABMC
	Oficina de construção da Declaração de Valores ou do Acordo de Convivência da Escola.	GABMC			Comunidades Escolares
	Programas nos canais institucionais de comunicação e nas redes sociais do projeto.	Coordenadoria de Comunicação da PGJ			GABMC Comunidades Escolares
	Produção do Relatório da Etapa 3.	GABMC			SEPLAG
	Avaliação da Etapa 3.	GABMC			SEPLAG
Etapa 4: Acompanhamento.	Encontros de intervenção.	GABMC			ESMP / REI – Turu / Comunidades Escolares
	Supervisão de mediação de conflitos.	GABMC			Comunidades Escolares
	Acompanhamento e revisão da Declaração de Valores ou do Acordo de Convivência.	GABMC			Comunidades Escolares
	Monitoramento dos conteúdos divulgados nos canais institucionais de comunicação e nas redes sociais do projeto.	GABMC			Coordenadoria de Comunicação da PGJ
	Produção do Relatório Final.	GABMC			SEPLAG
	Avaliação Final.	GABMC			SEPLAG

	Celebração do encerramento do projeto.	PGJ			Todos os parceiros e apoiadores.
--	--	-----	--	--	----------------------------------

Fonte: Plano de Ação do Projeto Específico Nº 05 do Gabinete de Mediação Comunitária. Formulário disponibilizado pela Secretaria de Planejamento e Gestão da Procuradoria-Geral de Justiça e pela Consultoria Sagres, responsáveis pela elaboração do Planejamento Estratégico Institucional (2016 – 2021).

Observações:

- O Centro Cultural do Ministério Público realiza periodicamente Oficinas de Produção de Vídeos Amadores.
- Na construção das agendas, levar em consideração algumas datas festivas. Atentar aos calendários religiosos, aos calendários de celebração de conquistas de direitos e políticas públicas e da UNESCO. Pode ser valoroso selecionar com a comunidade escolar as datas que serão comemoradas dentro do Projeto Escola para a Vida. Algumas datas podem ser celebradas conforme a programação do Centro Cultural do Ministério Público.
- Auxiliar os jovens a planejar e realizar pelo menos um evento anual, seja seminário ou oficina ou atividade cultural etc. Na oportunidade, integrar outras comunidades escolares que ainda não tenham sido beneficiadas pelo projeto.
- Promover Círculos de Cuidado para facilitadores, especialmente nos encontros de intervisão.

APÊNDICE 03

Tabela 8 – Perfil das escolas selecionadas para a primeira etapa de implementação do Projeto Escola para a Vida

	CE Paulo Freire	CE João Paulo II	CE Professora Estefânia Rosa da Silva	UEB Professor Ronald da Silva Carvalho
Endereço	Av. Seis, S/N, Conjunto Habitacional Turu, Cep 65066-730, São Luís - MA.	Rua Cinco, S/N, Conjunto Habitacional Turu, Cep 65066-230, São Luís - MA.	Rua Dezoito, S/N, Conjunto Habitacional Turu, Cep. 65066-820, São Luís-MA.	Av. Brasil, 200, Divineia, Cep 65065-450, São Luís - MA.
Dependência Administrativa	Estadual	Estadual	Estadual	Municipal
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)* - 2017				
Código Ideb	21017212	21194483	21017107	21252513
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º Ano / 4ª Série)				
Meta	-	5,4	-	5,6
Valor	-	4,5	-	4,4
Anos Finais do Ensino Fundamental (9º Ano /8ª Série)				
Meta	-	5,2	-	4,7
Valor	-	4,2	-	3,4
Ensino Médio (3º Ano/ 4ª Série)				
Meta				-
Valor	3,7		3,4	-
Participação no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Média N* - 2017				
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º Ano / 4ª Série)				
Alunos matriculados	-	73	-	114
Alunos participantes da avaliação	-	75	-	103

Média N (0 a 10)	-	5,17	-	5,12
Anos Finais do Ensino Fundamental (9º Ano /8ª Série)				
Alunos Matriculados	-	213	-	96
Alunos participantes da avaliação	-	197	-	92
Média N (0 a 10)	-	4,74	-	4,46
Ensino Médio (3º Ano/ 4ª Série)				
Alunos Matriculados	173		137	-
Alunos participantes da avaliação	148		132	-
Média N (0 a 10)	4,12		3,78	-
Taxa de Aprovação - Indicador de Rendimento P* - Ano 2017				
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos)	-	0,88	-	0,87
Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Anos)	-	0,9	-	0,76
Ensino Médio (1º ao 3º Anos)	0,89		0,89	
Complexidade da Gestão Escolar				
Modalidades Oferecidas	Ensino Médio	Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Anos Finais do Ensino Fundamental / Ensino Médio	Ensino Médio / EJA	Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Anos Finais do Ensino Fundamental / EJA
Matrículas	513	1004	504	1048
Matrículas em Tempo Integral	0	0	0	0
Turmas	16	29	20	41
Turnos de Funcionamento	3	2	3	3
Salas de Aula	6	15	9	42

Docentes	38	60	51	63
Auxiliares / Monitores / Tradutores de Libras	0	0	0	3
Funcionários	67	96	99	102
Indicador de Nível Socioeconômico*	Grupo 2	Grupo 3	-	Grupo 3
Indicador de Complexidade de Gestão Escolar*	Nível 4	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Prática Pedagógica Inclusiva				
Alunos incluídos	5	8	4	26
Salas de recursos multifuncionais	Não	Não	Não	Sim
Banheiro adequado para aluno com deficiência	Não	Não	Sim	Sim
Dependência e vias adequadas para alunos com deficiência	Não	Sim	Sim	Sim
Tradutor intérprete de Libras	0	0	0	0
Docente com formação continuada em Educação Especial	0	2	1	6
Docente com formação continuada em Educação Indígena	0	1	1	1
Docente com formação continuada em Relações Etnorraciais	0	1	0	0
Infraestrutura Básica				
Água consumida pelos alunos	Filtrada	Filtrada	Filtrada	Filtrada

Abastecimento de água	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
Esgoto sanitário	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
Banheiro dentro do prédio	Sim	Sim	Sim	Sim
Banheiro fora do prédio	Não	Não	Não	Não
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar	Prédio escolar	Prédio escolar	Prédio Escolar e Salas em outras escolas (Anexos).
Espaços de Aprendizagens e Equipamentos				
Biblioteca	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala de Leitura	Não	Não	Não	Não
Laboratório de ciências	Não	Não	Sim	Não
Laboratório de informática	Sim	Sim	Não	Sim
Acesso à internet	Sim	Sim	Não	Sim
Banda Larga	Sim	Sim	Não	Sim
Computadores para uso dos alunos	Sim	Sim	Não	Sim
Pátio descoberto	Não	Não	Não	Não
Pátio coberto	Sim	Sim	Sim	Não
Auditório	Não	Não	Não	Não
Quadra de esportes coberta	Não	Sim	Não	Sim
Quadra de esportes descoberta	Não	Não	Não	Sim
Parque infantil	Não	Não	Não	Não
Área verde	Não	Não	Não	Sim
Organização				
Indicador do Esforço Docente*				
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° Anos)	-	20%	-	16,70%

Anos Finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° Anos)	-	9,10%	-	8,60%
Ensino Médio (1° ao 3° Anos)	15,80%	6,90%	18%	-
Média de Alunos por Turma				
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° Anos)	-	36,5	-	25,4
Anos Finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° Anos)	-	36,1	-	27,8
Ensino Médio (1° ao 3° Anos)	32,1	30,6	19,5	-
Alunos por computador	513	111,6	0	104,8
Computadores para uso administrativo	1	3	-	-
Participa do Mais Educação	Sim	Não	Não	Não
Escola oferece atividades complementares	Não	Não	Não	Não
Escola abre nos finais de semana para a comunidade	Sim	Sim	Não	Sim
Sala de professores	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala de secretaria	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala de diretoria	Sim	Sim	Sim	Sim
Almoxarifado	Não	Não	Não	Sim
Refeitório	Não	Não	Não	Sim
Destinação do lixo	Coleta Periódica	Coleta Periódica	Coleta Periódica	Coleta Periódica

Fonte: Portal Ideb por Escola. (PORTAL... 2018 ou 2019, *on-line*)

*** Verificar Legenda**

Legenda:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Fórmula de cálculo: $Ideb = N \times P$.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala, aplicadas a cada dois anos nas redes pública e privada, que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

Média N: média de proficiência em língua portuguesa e matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da escola, obtida em determinada edição do exame Saeb.

Indicador de Rendimento P: rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola nessa etapa de ensino.

Indicador de Nível Socioeconômico: situa o conjunto dos alunos em estratos socioeconômicos, definidos pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pelas famílias dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais. Varia de Grupo 1 a Grupo 6. Neste, predominam os alunos com alto nível socioeconômico.

Indicador de Complexidade da Gestão Escolar: classifica as escolas de acordo com sua complexidade de gestão, de acordo com as seguintes características: porte da escola; número de turnos de funcionamento; qualidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas. Níveis elevados indicam maior complexidade.

Indicador do Esforço Docente: percentual de docentes cujo esforço para o exercício da profissão é considerado elevado, haja vista a quantidade de etapas e alunos que atendem, os turnos de trabalho e a quantidade de escolas em que ministram aulas.

APÊNDICE 04

Tabela 9 – O estado do Maranhão no Ideb (2017)

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)											
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017				
							Indicador P	Média N	Ideb	Meta	Ranking no Brasil
Anos Iniciais do Ensino Fundamental											
Ideb Total (Redes Pública e Privada)											
Brasil	3,8	4,2	4,6	5	5,2	5,5	0,94	6,15	5,8	5,5	1° (SP) - 6,6
Maranhão	2,9	3,7	3,9	4,1	4,1	4,6	0,93	5,15	4,8	4,5	25°
Rede Pública											
Brasil	3,6	4	4,4	4,7	4,9	5,3	0,93	5,94	5,5	5,2	1° (SP) - 6,5
Maranhão	2,7	3,5	3,7	3,9	3,8	4,4	0,92	4,92	4,5	4,4	23°
Rede Estadual											
Brasil	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	0,96	6,29	6	5,6	1° (CE) - 6,7
Maranhão	3,2	3,3	4	4	4,2	4,3	0,79	5,25	4,1	4,9	26°
Rede Privada											
Brasil	5,9	6	6,4	6,5	6,7	6,8	0,99	7,17	7,1	7,2	1° (MG) - 8,0
Maranhão	4,9	5,3	5,5	5,8	6	6,1	0,99	6,56	6,5	6,4	23°
Anos Finais do Ensino Fundamental											
Ideb Total (Redes Pública e Privada)											
Brasil	3,5	3,8	4	4,1	4,2	4,5	0,87	5,36	4,7	5	1° (SP) - 5,3
Maranhão	3	3,3	3,6	3,6	3,6	3,8	0,86	4,56	3,9	4,5	21°
Rede Pública											
Brasil	3,2	3,5	3,7	3,9	4	4,2	0,86	5,09	4,4	4,7	1° (GO) - 5,1

Maranhão	2,8	3,2	3,4	3,4	3,4	3,7	0,85	4,39	3,7	4,3	21°
Rede Estadual											
Brasil	3,3	3,6	3,8	3,9	4	4,2	0,87	5,13	4,5	4,8	1° (GO) - 5,2
Maranhão	3,2	3,4	3,6	3,6	3,8	3,8	0,87	4,86	4,2	4,7	17°
Rede Privada											
Brasil	5,8	5,8	5,9	6	5,9	6,1	0,96	6,61	6,4	7	1° (MG) - 7,0
Maranhão	5,2	5,3	5,3	5,5	5,4	5,5	0,96	5,92	5,7	6,5	26°
Ensino Médio											
Ideb Total (Redes Pública e Privada)											
Brasil	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	0,84	4,51	3,8	4,7	1° (ES) - 4,4
Maranhão	2,7	3	3,2	3,1	3	3,3	0,88	4,03	3,5	4,1	18°
Rede Estadual											
Brasil	3	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	0,82	4,23	3,5	4,4	1° (GO) - 4,3
Maranhão	2,4	2,8	3	3	2,8	3,1	0,86	3,91	3,4	3,7	13°
Rede Privada											
Brasil	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	0,96	6,03	5,8	6,7	1° (MG) - 6,3
Maranhão	4,6	4,7	4,8	4,8	4,8	4,7	0,94	5,53	5,2	5,9	24°

Fonte: IBGE Cidades. Relatório Técnico Ideb 2005 – 2017. Legenda: destacados em vermelho os índices Ideb (2017) que não alcançaram a meta estabelecida.

APÊNDICE 05

Tabela 10 – Municípios maranhenses na meta do Ideb (2017)

Unidade da Federação	Ideb 2017		
	Municípios com meta calculada	Municípios que alcançaram a meta calculada	
	Nº	Nº	%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Rede Pública			
Brasil	5.456	3.874	71,0%
Maranhão	215	84	39,1%
Rede Estadual			
Brasil	1.796	1.298	72,3%
Maranhão	3	1	33,3%
Rede Municipal			
Brasil	5.167	3.612	69,9%
Maranhão	215	100	46,5%
Anos Finais do Ensino Fundamental			
Rede Pública			
Brasil	5.457	1.302	23,9%
Maranhão	214	10	4,7%
Rede Estadual			
Brasil	3.944	1.011	25,6%
Maranhão	12	4	33,3%
Rede Municipal			
Brasil	3.242	869	26,8%
Maranhão	213	25	11,7%

Fonte: Relatório Técnico Ideb 2005 – 2017.

APÊNDICE 06

Tabela 11 – Desempenho dos municípios maranhenses no Ideb por Faixa Ideb (2017)

Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Rede Municipal									
Unidade da Federação	Municípios com Ideb calculado em 2017	Faixa Ideb							
		Até 3,7		De 3,8 a 4,9		De 5 a 5,9		6 ou mais	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	5.199	195	3,8%	1.485	28,6%	1.507	29,0%	2.012	38,7%
Maranhão	215	3	1,4%	181	84,2%	30	14,0%	1	0,5%
Anos Finais do Ensino Fundamental - Rede Pública									
Unidade da Federação	Municípios com Ideb calculado em 2017	Faixa Ideb							
		Até 3,4		De 3,5 a 4,4		De 4,5 a 5,4		5,5 ou mais	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	5.462	766	14,0%	2.009	36,8%	2.264	41,5%	423	7,7%
Maranhão	214	82	38,3%	126	58,9%	6	2,8%	0	0,0%
Ensino Médio - Rede Estadual									
Unidade da Federação	Municípios com Ideb calculado em 2017	Faixa Ideb							
		Até 3,1		De 3,2 a 4,1		De 4,2 a 5,1		5,2 ou mais	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	5.281	1.473	27,9%	2.823	53,5%	956	18,1%	29	0,5%
Maranhão	215	97	45,1%	112	52,1%	6	2,8%	0	0,0%

Fonte: Relatório Técnico Ideb 2005 – 2017.

APÊNDICE 07

Tabela 12 – Desempenho das escolas públicas maranhenses no Ideb (2017)*

Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Municipal									
Unidade da Federação	Escolas municipais com Ideb calculado em 2017	Faixa Ideb							
		Até 3,7		De 3,8 a 4,9		De 5 a 5,9		6 ou mais	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	34.136	3.108	9,1%	9.179	26,9%	10.072	29,5%	11.777	34,5%
Maranhão	2.123	511	24,1%	1.223	57,6%	339	16,0%	50,0%	2,4%
Anos Finais do Ensino Fundamental – Rede Municipal									
Unidade da Federação	Escolas municipais com Ideb calculado em 2017	Faixa Ideb							
		Até 3,4		De 3,5 a 4,4		De 4,5 a 5,4		5,5 ou mais	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	14.342	3.079	21,5%	5.148	35,9%	4.510	31,4%	1.605	11,2%
Maranhão	1.401	665	47,5%	592	42,3%	137	9,8%	7	0,5%
Ensino Médio – Rede Estadual									
Unidade da Federação	Escolas estaduais com Ideb calculado em 2017	Faixa Ideb							
		Até 3,1		De 3,2 a 4,1		De 4,2 a 5,1		5,2 ou mais	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	8.510	1.553	18,2%	4.304	50,6%	2.182	25,6%	471	5,5%
Maranhão	461	181	39,3%	241	52,3%	35	7,6%	4	0,9%

*Considera as escolas públicas com o maior percentual de matrículas em casa etapa. Fonte: Relatório Técnico Ideb 2005 – 2017.

ANEXO 01

Tabela 13 – Composição do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial – 2017 (Ano Base 2015) por Unidade Federativa

UF	IVJ – Violência e Desigualdade Racial 2015	IVJ – Desigualdade Racial					Risco relativo a homicídios de negros e brancos – 2015
		Indicador de mortalidade por homicídio – 2015	Indicador de mortalidade por acidentes de trânsito – 2015	Indicador de frequência à escola e situação de emprego – 2015	Indicador de pobreza – 2015	Indicador de desigualdade – 2015	
AL	0,489	0,795	0,170	0,643	0,687	0,192	12,68
CE	0,487	0,537	0,370	0,778	0,610	0,196	4,46
PA	0,471	0,445	0,190	0,657	0,602	0,536	4,21
PE	0,455	0,452	0,180	0,772	0,548	0,416	3,85
RR	0,454	0,438	0,600	0,541	0,399	0,276	-
MA	0,450	0,294	0,370	0,787	0,710	0,192	2,02
AP	0,448	0,512	0,050	0,634	0,481	0,626	11,94
PB	0,442	0,497	0,230	0,749	0,567	0,238	8,87
SE	0,440	0,660	0,180	0,601	0,626	0,178	5,85
AM	0,435	0,369	0,190	0,686	0,529	0,479	4,40
PI	0,427	0,153	0,550	0,663	0,659	0,188	3,33
BA	0,400	0,474	0,080	0,708	0,552	0,275	3,61
MT	0,399	0,256	0,580	0,628	0,295	0,244	2,63
RN	0,394	0,592	0,020	0,712	0,551	0,180	6,90
TO	0,386	0,231	0,550	0,563	0,434	0,182	1,08
RO	0,375	0,210	0,350	0,695	0,467	0,226	1,82
ES	0,365	0,450	0,200	0,518	0,287	0,389	5,48
AC	0,358	0,184	0,140	0,655	0,640	0,295	2,44
GO	0,328	0,449	0,270	0,431	0,285	0,206	2,04
RJ	0,308	0,325	0,040	0,403	0,146	0,647	2,44
PR	0,275	0,179	0,250	0,427	0,242	0,303	0,76
MG	0,248	0,159	0,080	0,481	0,368	0,224	2,12
MS	0,236	0,111	0,120	0,484	0,310	0,229	2,09
DF	0,225	0,198	0,000	0,181	0,119	0,632	3,37
RS	0,216	0,188	0,030	0,397	0,230	0,290	1,34
SP	0,209	0,028	0,030	0,427	0,154	0,467	1,65
SC	0,209	0,028	0,310	0,277	0,158	0,278	1,78

Fonte: Índice de Vulnerabilidade Juvenil – Violência e Desigualdade Racial 2017, Ano Base 2015; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (SECRETARIA... 2017, p. 31).

ANEXO 02

Tabela 14 – Componentes do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência nos municípios maranhenses com mais de 100 mil habitantes

Município	Esca- la de Vulne- rabilidade	Ranking Nacional (1 a 304)	IVJ – Violência	Indicador de mor- talidade por homi- cídio	Indicador de mor- talidade por aci- dentes de trânsito	Indicador de fre- quência à escola e situação de em- prego	Indicador de po- breza	Indicador de desi- gualdade
São José de Ri- bamar	Muito Alta	3	0,579	0,730	0,416	0,568	0,578	0,602
Caxias	Alta	27	0,492	0,286	0,823	0,548	0,781	0,047
São Luís	Alta	38	0,479	0,550	0,416	0,510	0,534	0,392
Timon	Alta	56	0,457	0,331	0,572	0,481	0,724	0,216
Açailândia	Média	99	0,418	0,227	0,627	0,537	0,708	0,040
Codó	Média	104	0,414	0,155	0,547	0,606	0,825	0,030
Imperatriz	Média	117	0,409	0,363	0,549	0,453	0,611	0,087
Paço do Lu- miar	Média	124	0,404	0,421	0,273	0,560	0,536	0,282
Bacabal	Média	137	0,392	0,271	0,383	0,595	0,742	0,053

Fonte: Índice de Vulnerabilidade Juvenil – Violência e Desigualdade Racial 2017, Ano Base 2015; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (SECRETARIA... 2017, p. 59 – 67).