



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Justiça Restaurativa, Liderança Moral e Clima Escolar: Perceções de profissionais de educação em posições de liderança

Talita de Freitas Mondini Belletti

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2021

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Justiça Restaurativa, Liderança Moral e Clima Escolar: Perceções de profissionais de educação em posições de liderança

Talita de Freitas Mondini Belletti

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2021

A todas as crianças e jovens que gostam, e as que não gostam da escola. A todas as crianças e jovens que ficaram, e as que saíram da escola. A todas as crianças e jovens que sonham em poder estudar na escola, e as que não se interessam por ela.

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Cecília Aguiar, pela sua orientação ao longo deste processo. Foi um privilégio trabalhar com uma profissional competente e com um olhar tão humanizado. O seu respeito por mim como orientanda e sua compreensão das dificuldades encontradas ao longo do trabalho, foram essenciais para que eu pudesse concluir esse processo.

Agradeço a minha mãe Maria de Fátima, pela sua sempre vontade em me apoiar, mesmo sem entender meus estudos. Seu exemplo de respeito ao próximo está na base de tudo.

Agradeço as minhas irmãs, por estarem comigo nessa vida, e por me oferecerem amor incondicional.

Agradeço a todas e todos da associação Zona Franca dos Anjos, pelo imenso apoio em Lisboa.

Agradeço a equipe (2016) do M.K.Gandhi Institute for Nonviolence, pela oportunidade em ter minha primeira experiência com justiça restaurativa na prática.

Agradeço ao quinteto CNV pelas muitas horas que passamos juntos a refletir sobre e praticando o diálogo.

Agradeço à amiga Daniela Martins pela amizade libertária e pela compreensão amorosa das minhas ausências.

Agradeço a amiga Sissi Mazzetti pela prontidão em me ouvir e pela sabedoria com perguntas e respostas relevantes sobre a justiça restaurativa.

Agradeço ao amigo Phyllippe Mota pela vontade de pensar junto sobre questões importantes.

Agradeço aos companheiros Juan Torres (Rumy) e Isabela Permenschlager pelo apoio e por me deixarem monopolizar o escritório nessas últimas semanas.

Por último quero fazer um agradecimento ESPECIAL a duas pessoas que foram essenciais nesse processo:

A Thais Belletti, pela coragem de ser a primeira da família a desbravar a academia. Seu exemplo de seriedade e persistência me guiaram nos momentos mais difíceis. Se hoje tenho alguma força é porque tenho você ao meu lado.

E ao meu grande amigo Aristóteles Camillo, pelo olhar atento e cuidadoso não só comigo, mas também com todos em sua volta, por me ensinar sobre uma amizade radical, por não desistir de encarar os desconfortos na vida, pela vontade e companhia de refletir junto comigo, dentre outras coisas, sobre questões que o processo de aprendizagem traz, e pela vontade de levar essas reflexões para além do discurso.

Resumo

A justiça restaurativa pode ser uma alternativa promissora ao sistema punitivo, que se mostra presente em escolas no mundo todo. No entanto, a implementação dessa abordagem não é sustentável, se não houver um alinhamento por parte dos líderes e comunidade escolar com a ideologia da justiça restaurativa. O presente estudo teve como objetivo investigar as percepções de profissionais que ocupam cargos de liderança em escolas em Portugal, quanto aos princípios da justiça restaurativa, bem como as associações entre estes princípios e as características individuais dos líderes (e.g., liderança moral, experiência) e as características da escola (e.g., clima, localização, dimensão). Participaram neste estudo 99 profissionais de educação que ocupavam cargos de liderança no contexto escolar português, sendo 62.6% do sexo feminino e 37.4% do sexo masculino, com idades que variaram entre 31 e 67 anos ($DP = 8.17$). Os resultados demonstraram que os líderes revelaram uma concordância com os princípios da justiça restaurativa. São necessárias pesquisas adicionais que possam examinar as condições de implementação e a eficácia de abordagens baseadas na justiça restaurativa e que permitam identificar barreiras na aplicação desta abordagem nas escolas em Portugal, bem como formas de as ultrapassar.

Palavras Chaves: Justiça Restaurativa; Liderança; Clima Escolar; Escolas em Portugal

Código de Classificação da American Psychology Association (APA):

3020 – Grupo e Processos Interpessoais

4250 – Mediação e Resolução de Conflito

Abstract

Restorative justice can be a promising alternative to the punitive system, which is present in schools around the world. However, the implementation of this approach is not sustainable if leaders and the school community are not aligned with the ideology of restorative justice. This study aimed to investigate the perceptions of professionals who occupy leadership positions in schools in Portugal, regarding the principles of restorative justice, as well as the associations between these principles and the individual characteristics of leaders (eg, moral leadership, experience) and the characteristics of the school (eg, climate, location, size). 99 professionals of education who occupied leadership positions in the Portuguese school context participated in this study, in which 62.6% were female and 37.4% were male, with ages ranging between 31 and 67 years ($SD = 8.17$). The results demonstrated that the leaders revealed an agreement with the principles of restorative justice. Additional research is needed to examine the conditions for the implementation and effectiveness of approaches based on restorative justice and to identify barriers to the application of this approach in schools in Portugal, as well as ways to overcome them.

Keywords: Restorative Justice; Leadership; School Climate; Schools in Portugal

APA Classification Categories and Codes:

3020 Group & Interpersonal Processes

4250 Mediation & Conflict Resolution

Índice

Introdução.....	1
I. Enquadramento Teórico.....	7
1.1. Justiça Restaurativa.....	7
1.2. Justiça Restaurativa em Escolas.....	9
1.2.1. A Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar: Práticas e Princípios.....	11
1.2.2. Pesquisas sobre Justiça Restaurativa no Contexto Escolar.....	13
1.3. Liderança Moral.....	15
1.4. Clima Escolar.....	16
1.5. O Contexto Português.....	17
1.6. O Presente Estudo.....	18
II. Método.....	19
2.1. Participantes.....	19
2.2. Medidas.....	19
2.2.1. Questionário Sociodemográfico.....	19
2.2.2. Ideologia da Justiça Restaurativa.....	20
2.2.3. Liderança Moral.....	21
2.2.4. Disrupção Escolar.....	22
2.2.5. Clima Escolar.....	22
2.3. Procedimento.....	23
2.4. Análise de dados.....	23
III. Resultados.....	23
3.1. Análises Descritivas e de Correlação.....	23
3.2. Modelos de Regressão Linear Múltipla.....	27
IV. Discussão.....	31
4.1. Limitações.....	35
4.2. Implicações para Pesquisa e Prática.....	36
4.3. Considerações Finais.....	37
V. Referências.....	39

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Estatísticas Descritivas.....	24
Quadro 3.2. Correlações entre as Variáveis	26
Quadro 3.3. Resultados de modelos de regressão linear múltipla, para testar o efeito preditor das variáveis sociodemográficas, de liderança moral, de disrupção e clima escolar, na dimensão da ideologia da justiça restaurativa referente a Unilateralidade.	27
Quadro 3.4. Resultados de modelos de regressão linear múltipla, para testar o efeito preditor das variáveis sociodemográficas, de liderança moral, de disrupção e clima escolar, na dimensão da ideologia da justiça restaurativa referente a Restauração	28
Quadro 3.5. Resultados de modelos de regressão linear múltipla, para testar o efeito preditor das variáveis sociodemográficas, de liderança moral, de disrupção e clima escolar, na dimensão da ideologia da justiça restaurativa referente ao Comprometimento	29
Quadro 3.6. Resultados de modelos de regressão linear múltipla, para testar o efeito preditor das variáveis sociodemográficas, de liderança moral, de disrupção e clima escolar, na dimensão da ideologia da justiça restaurativa referente a Integração	30

Índice de Siglas

VORP - Victim-Offender Reconciliation Program

RJI - Restorative Justice Ideology Instrument

EDEI - Escala Disrupção Escolar Inferida pelos Professores

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Introdução

Alguns autores defendem que a escola é um espelho da sociedade e a forma como operamos em sociedade se reflete no modo como as escolas funcionam; portanto, como cuidamos das nossas escolas poderá contribuir para o bom ou mau funcionamento da sociedade nas próximas gerações (Marshall, 1997; Morrison & Martinez, 2001; Morrison, 2007; Roble, 2008; Walgrave, 2008).

Assim como na sociedade, as escolas são encarregadas da tarefa de garantir a segurança dos estudantes e a estratégia mais utilizada historicamente para manter tais escolas é o uso de regras e sistemas disciplinares, que foram criados para preservar a ordem e dirigir aqueles que estão sob essa responsabilidade (Gregory, Skiba, & Noguera, 2010). Contudo, apesar dessas regras e sistemas disciplinares, a escola muitas vezes tem dificuldade em responder às necessidades de muitos estudantes que tenham comportamentos denominados desviantes ou disruptivos (Francisco & Libório, 2009; Lourenço & Paiva, 2004) e este é, certamente, um fator de tensão e conflitos (Gauy, 2016; Van Acker, 2007). A forma como se lida com esses conflitos, bem como com os comportamentos considerados disruptivos é, via de regra, pela aplicação, feita por pessoas em posição de autoridade local, de medidas corretivas e sancionatórias, algum tipo de punição, podendo chegar até mesmo a medidas de exclusão do transgressor (Gomes, 2012; Pereira & Blum, 2014).

Emler e Reicher (2005) defendem que, quando os adolescentes percebem as autoridades institucionais como parciais e tendenciosas nos seus julgamentos, bem como quando sentem ter experiências de injustiça na escola, surgem sentimentos de alienação, que podem ser fatores importantes para um maior envolvimento em comportamentos desviantes (Sanches & Gouveia-Pereira, 2010). A percepção de justiça e injustiça tem sido estudada por diversos autores de áreas como a filosofia, a sociologia, a política e a psicologia, onde tem se pesquisado o impacto que essas experiências têm na vida da pessoa. A psicologia social tem demonstrado que as percepções de justiça ou injustiça que o indivíduo experiencia têm forte influência em suas reações (Brokner & Wendenfeld, 1996; Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992; Van den Bos & Lind, 2001).

Encontramos na literatura sobre as percepções de justiça, que a forma como as pessoas em cargos de autoridade são julgadas, encarando-as como justas (ou não), é determinante na legitimação dessas mesmas autoridades e está associada a comportamentos positivos perante o grupo (Gouveia-Pereira & Pires, 1999; Palmonari, Rubini, & Casoni, 1999; Rubini &

Palmonari, 1995). O modelo relacional de autoridade nos grupos, proposto por Tyler e Lind (1992), também mostra a importância da justiça relacional na legitimação da autoridade e ainda sugere que a forma como os indivíduos são julgados por essas autoridades constitui fonte de informação sobre o seu valor no grupo, corroborando assim para a visão que eles têm da sua própria identidade.

Assim, outro fator relevante no âmbito dos comportamentos desviantes tem a ver com um reconhecimento da importância do sentimento de pertença à escola no desenvolvimento da criança e do jovem, e da ligação com possíveis comportamentos de risco (Appleton, Christens & Furlong, 2008; Ritchey, Furlong, Shochet & Boman, 2011). Segundo Baumeister e Leary (1995), a necessidade de pertencer não é apenas um resultado da nossa socialização, mas sim uma necessidade humana fundamental. A necessidade de pertencer é tão importante para o nosso senso de identidade que faremos o que for preciso para satisfazer essa necessidade, podendo inclusive violar os nossos próprios valores, nos desconectando de quem somos (Baumeister & Leary, 1995). Se não conseguirmos satisfazer a necessidade de pertencer de formas saudáveis, recorreremos a formas não tão saudáveis (Boyes-Watson & Pranis, 2015). Com isso, se faz necessário refletir sobre como lidamos com os conflitos e com os comportamentos disruptivos dos jovens nas escolas, procurando saber qual o papel das estruturas educacionais com autoridade para atuar nas respostas a estes comportamentos.

Em seus estudos, Leite (1992) faz uma interseção entre o que acontece na escola e com as pessoas que são excluídas dela, em seu estudo sobre escolas na prisão, e a representação que a escola tem nos reclusos. A autora argumenta que as crianças e jovens excluídos das escolas pertencem principalmente a grupos mais desfavorecidos socioeconomicamente, e também representam o maior contingente dos reclusos, sendo assim que “o que a escola rejeitou, a prisão aproveitou” (p. 19). Portanto, quando falamos sobre comportamentos disruptivos nas escolas, também estamos falando sobre o que acontece na nossa sociedade (Roble, 2008). Sendo assim, podemos nos perguntar: como é que a sociedade lida com as pessoas que causam ruptura de regras, que transgridem, que agredem, que causam constrangimentos e quem tem autoridade para responder a esses comportamentos? Geralmente em cada sociedade, os tribunais de justiça são os órgãos de soberania com competência para julgar as pessoas em confronto com a lei, quando o direito de alguém é violado ou quando há um conflito entre duas ou mais partes, ou seja, são os tribunais encarregados de fazer a “justiça”. Assim, o Estado tem a responsabilidade de fazer cumprir um sistema de leis e, portanto, quando há casos que envolvem comportamentos considerados uma ameaça à sociedade, é ele que obtém para si a legitimidade de conduzir a ação penal e, posteriormente, a aplicação da pena. De acordo com Zehr (1990), a dinâmica

processual penal, com sua linguagem própria, é pautada pelo paradigma punitivo, buscando a punição do ofensor, como a solução possível ao crime ocorrido.

A justiça restaurativa surge como uma crítica a esse modelo do Estado, de lidar com os comportamentos considerados desviantes e ameaçadores, através do modelo punitivo. A justiça restaurativa entende o crime não apenas como uma infração legal que requer condenação pública, mas também como uma lesão a pessoas e relacionamentos reais, que precisam restaurar a sua dignidade, ameaçada pela ofensa. A justiça restaurativa é assim chamada porque emprega processos restaurativos, ou seja, processos que restauram a agência, a propriedade e o poder de decisão daqueles diretamente afetados pelo evento prejudicial, no caso as vítimas, infratores e a comunidade em geral, ao invés de transferir toda a responsabilidade para o estado ou para profissionais do direito, podendo assim envolver os participantes imediatos na resolução do dano.

Autores como Morrison e Vaandering (2012) argumentam que as mesmas questões trazidas pela justiça restaurativa, quanto à crítica ao sistema criminal, podem também ser aplicadas nas escolas, na medida como elas lidam com os conflitos e com estudantes com comportamentos disruptivos. No seu centro, a justiça restaurativa enquadra o problema como uma violação das relações, em vez de uma violação das regras de ordem institucional, tal como definidas nos códigos de conduta dos estudantes no âmbito da educação (Morrison, 2015).

A justiça restaurativa tem sido implementada em escolas na Austrália, Nova Zelândia, Inglaterra, Escócia, África do Sul, Canadá, Estados Unidos e Brasil, por seu potencial de mudança de cultura escolar, trazendo a restauração das relações para o centro das resoluções de conflito, funcionando assim como uma alternativa ao sistema punitivo (Clawson, Davis, & Gerewitz, 2014). Stinchcomb, Bazemore e Riestenberg (2006) caracterizam a justiça restaurativa como “um potencial quadro teórico dentro do qual é possível desenvolver respostas um pouco mais equilibradas para ocorrências de comportamentos disruptivos relacionados à escola” (p. 124). Morrison (2007) apresenta a justiça restaurativa com uma visão mais ampla, caracterizando-a como uma ferramenta de justiça social que pode ser usada para melhorar a segurança, saúde e resultados acadêmicos dos estudantes.

Com o tempo, a justiça restaurativa passou de um paradigma para responder a danos e conflitos, para um paradigma de construir uma cultura escolar inclusiva, que tem em grande consideração a necessidade de pertença que o jovem tem perante a escola. Uma cultura escolar restaurativa reconhece que as pessoas e as suas relações devem ser consideradas, na hora de lidar com questões de segurança e de aprendizagem na escola (Riestenberg, 2012). A justiça restaurativa, por ter uma abordagem que lida com a justiça, por um viés relacional e não

punitivo, propõe uma prática que encontra nos laços motivacionais de pertença, a força para o desenvolvimento individual e a responsabilidade social. “Isto distingue-se das respostas institucionais formais que se baseiam em sistemas de sanções institucionais para alavancar o cumprimento” (Morrison & Vaandering, 2012, p. 138).

No entanto, há desafios na implementação e sustentação da justiça restaurativa em escolas onde há falta de adesão ou alinhamento da equipe com os princípios e valores da justiça restaurativa (Roland, Rideout, Salinitri, & Frey, 2012). Roland et al. (2012) afirmam que é essencial que as pessoas estejam alinhadas ao nível dos princípios para, assim, poderem criar ambientes nos quais a justiça restaurativa possa prosperar (Roland et al., 2012). Por isso, uma falha em explorar as crenças e os valores da equipe pode criar barreiras à implementação da justiça restaurativa. A escola é um dos locais mais indicados para iniciar um programa de justiça restaurativa, uma vez que os conflitos ocorridos neste ambiente envolvem pessoas que estabelecem relações sociais umas com as outras, facilitando assim a abordagem e sensibilização dos envolvidos (Cremin, McCluskey, & Sellman, 2013).

Há poucos estudos sobre justiça restaurativa em Portugal, sendo que os mesmos estão ligados ao sistema jurídico, não havendo, portanto, estudos sobre a aplicação em contexto escolar português, tanto quanto sabemos. Portugal estabelece na legislação as regras de segurança e as medidas disciplinares a serem aplicadas na escola, nomeadamente no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, onde se encontram as diretrizes a seguir nos casos de conflito e indisciplina. Nos casos mais graves de conflito em meio escolar, a polícia também pode ser requisitada. Nas escolas portuguesas, a liderança tem como figura de autoridade o diretor que, apoiado por uma equipe, assume a responsabilidade pela gestão administrativa, financeira e pedagógica. Tanto o conselho geral como o diretor da escola constituem-se como atores-chave na tradução das políticas nacionais de educação para a sua expressão prática a nível local, com alguma autonomia para a sua aplicação, possibilitando interpretações locais, ou mesmo pessoais (Afonso, 2018; Torres, 2008).

Assim, o presente estudo pretende investigar as percepções de pessoas que ocupam cargos de liderança em escolas portuguesas, relativamente aos princípios da justiça restaurativa. Pretende-se ainda compreender as associações entre estes princípios e o tipo de liderança destes profissionais e as características das escolas onde exercem funções.

Para concretizar esses objetivos, esse trabalho se encontra estruturado em quatro capítulos principais. O Capítulo I é referente ao enquadramento teórico do tema abordado, no qual se procurou reunir os conceitos e a literatura sobre o que se pretende investigar, se baseando em investigações desenvolvidas previamente, para assim ser feito um esclarecimento teórico sobre

o que pretendemos investigar. Neste capítulo, são ainda apresentadas as perguntas de investigação. No Capítulo II, é descrito o método de investigação desenvolvido, incluindo informações relativas aos participantes, instrumentos utilizados, procedimentos e análises estatísticas realizadas. O Capítulo III diz respeito aos resultados, apresentando os dados obtidos no presente estudo, sendo os mesmos discutidos no Capítulo IV, considerando os conceitos previamente abordados pela literatura, bem como pesquisas anteriores sobre o tema. Na discussão inclui-se uma reflexão crítica sobre o estudo, destacando os principais resultados, limitações, bem como sugestões para investigações futuras.

I. Enquadramento Teórico

1.1. Justiça Restaurativa

As práticas e crenças relacionadas com a justiça restaurativa são encontradas em populações indígenas ao redor do mundo (Roland et al., 2012). Nessas culturas, as práticas de justiça restaurativa não são focadas nos comportamentos prejudiciais, mas ao invés disso, são focadas na ruptura e restauração da harmonia no grupo ou comunidade (Hand et al., 2012).

Howard Zehr, considerado um pioneiro do conceito moderno de justiça restaurativa, argumenta que antes do surgimento do Estado-nação, a transgressão era vista principalmente num contexto interpessoal, em vez de legal. As características pessoais da justiça comunitária foram eventualmente substituídas por um sistema de justiça legal mais institucionalizado e centralizado. Em vez das comunidades, o Estado tinha a responsabilidade de fazer cumprir um sistema de leis e punições (Zehr, 1990). Nesse caso, o Estado concentra todo o poder e as partes envolvidas são privadas de seu poder pessoal durante todo o processo penal. O Estado, assim, obtém para si a legitimidade de conduzir a ação penal e, posteriormente, a aplicação da pena. Sawin e Zehr (2006, p. 46) propõem que o paradigma da justiça atual (pelo menos, no Ocidente) está preocupado em “identificar o transgressor, atribuir culpa e dispensar uma punição apropriada ou dor para o ofensor”. O sistema, como qualquer atividade organizada, envolve pessoas específicas na busca da justiça.

Os membros do sistema de justiça desempenham um papel de destaque no processo, desde a primeira prisão policial até ao oficial de liberdade condicional. Como destacam Sawin e Zher (2006), o ofensor aparece marginalmente e raramente fala em seu próprio nome, a menos que seja chamado para testemunhar. As visualizações de infratores, e a história que eles contam sobre o delito específico ou crime, quase sempre são filtradas por profissionais jurídicos por meio do vocabulário da lei e da gramática dos estatutos relevantes. As vítimas são, muitas vezes, quase inteiramente excluídas do processo, exceto quando necessário para depoimento. De certo, as declarações da vítima impactam em algumas jurisdições; no entanto, as vítimas em geral são incapazes de controlar a forma como uma declaração sua será usada no processo (Sawin & Zher, 2006). Em tal sistema, a vítima e o ofensor são separados durante todo o processo jurídico. Essa prática acentua a condição de adversários entre as partes e, conseqüentemente, desestimula o diálogo sobre a transgressão e a sua resolução.

Em contraste a esse sistema, a maioria das tradições indígenas vê as transgressões em termos profundamente comunitários, em vez de legais (Roland et al., 2012). Isso cria uma

responsabilidade coletiva de responder aos danos causados por atos ilícitos, envolvendo uma teia muito mais ampla de relacionamentos que envolvem tanto o ofensor quanto a vítima. Dessa forma, o dano causado é visto como uma violação dos relacionamentos e direitos humanos; sendo assim, todos aqueles impactados pelo dano são convidados a participar no processo destinado para a cura (Roland et al., 2012).

A justiça restaurativa entende o crime não apenas como uma infração legal que requer condenação pública, mas também como uma lesão a pessoas e relacionamentos reais que precisam de cura. Aqueles que são envolvidos na ofensa, são deixados com uma gama de necessidades físicas, emocionais, psicológicas, espirituais e materiais, e essas chamadas 'necessidades de justiça' devem ser atendidas se eles desejam sentir que a justiça foi feita.

O conceito moderno de justiça restaurativa se desenvolveu na década de 1970, na América do Norte, quando surgiram os primeiros programas de justiça que se afastavam do modelo punitivo. Em 1974, dois trabalhadores em liberdade condicional em Kitchener, Canadá, reuniram vítimas e infratores de um caso de vandalismo para lidar diretamente com o delito e discutir maneiras de reparar o dano. Essa experiência bem-sucedida levou ao estabelecimento do Programa de Reconciliação Vítima-Infrator (VORP¹) e forneceu a inspiração que levou a outras inovações na América do Norte e, conseqüentemente, em outros lugares (Peachey, 1989). À medida que o programa cresceu e se desenvolveu nas décadas seguintes, gerou um novo paradigma para pensar sobre o crime, que acabou se tornando conhecido como “justiça restaurativa” (Zehr, 1990).

Na mesma época em que a justiça restaurativa estava se desenvolvendo na América do Norte, ocorreram desenvolvimentos semelhantes na Europa. O criminologista norueguês Nils Christie, um dos representantes do movimento abolicionista penal, no norte da Europa, expressou sua crítica ao sistema de justiça criminal em seu artigo "Conflitos como propriedade" (1977). Ele argumentou que o conceito de crime era uma abstração que deveria ser entendida como conflitos entre pessoas reais. O autor argumentava que os processos convencionais de justiça criminal não atendem às necessidades das vítimas, dos infratores e da comunidade em geral e, em vez disso, aqueles com interesses pessoais num caso devem ter o poder de assumir a responsabilidade por seus conflitos pessoais, para melhor atender às suas necessidades (Christie, 1977). Segundo Christie (1977), as pessoas têm o direito de propriedade sobre seus conflitos. O que transparece no processo de justiça criminal é que os especialistas jurídicos se

1 Sigla em inglês para “Victim-Offender Reconciliation Program”.

apropriaram desses conflitos das partes a que pertencem, negando assim às vítimas e aos infratores o direito de participar na resolução do seu caso (Christie, 1977). Esta visão de conflito fornece uma base teórica importante para o argumento de que os indivíduos e as comunidades precisam de ser mais plenamente engajados e capacitados na justiça.

A justiça restaurativa, assim, reflete uma teoria de uma justiça mais relacional porque enfatiza a restauração do respeito, da igualdade e da dignidade aos relacionamentos afetados por atos ilícitos (Zehr, 1990). A justiça restaurativa emprega processos restaurativos, ou seja, processos que restauram a agência, a propriedade e o poder de decisão daqueles diretamente afetados pelo evento prejudicial - vítimas, infratores, seus apoiantes e a comunidade em geral. Em vez de transferir toda a responsabilidade para o estado ou para profissionais do direito, visa envolver os participantes imediatos na resolução do dano.

A justiça restaurativa também é assim chamada porque é guiada por valores restaurativos, aqueles que favorecem os procedimentos colaborativos e consensuais sobre as formas judiciais e adversárias que, muitas vezes, caracterizam os procedimentos convencionais de justiça criminal (Robins, 2009). Quando as pessoas que causaram danos são convidadas a reconhecer com sinceridade as suas transgressões, a ouvir com respeito as pessoas a quem magoaram e a honrar o seu dever de consertar as coisas, medidas importantes são tomadas para restaurar a dignidade e atender às necessidades de todas as partes.

Sob essa ótica, a justiça restaurativa teria a incumbência de “humanizar” a justiça criminal, abrindo espaço para ver o crime em seu contexto social (Abraham, 2019). Combinada com a justiça legal, a justiça restaurativa pode criar uma “justiça holística”, ou seja, a justiça não só do ponto de vista do juiz, mas também da vítima, da comunidade e do agressor (Barton, 2003). Junto com o termo justiça restaurativa, outros termos emergiram, como abordagem restaurativa e práticas restaurativas, significando uma nova fase que escolhe a reparação do dano através de uma lógica restaurativa em outros lugares como as escolas, locais de trabalho, bairros, e serviços sociais, além do sistema de justiça criminal (Green, Johnstone, & Lambert, 2013).

1.2. Justiça Restaurativa em Escolas

Historicamente, no campo da educação, encontramos inúmeras teorias e estratégias para lidar com comportamentos disruptivos, gerenciamento de classe e clima escolar (Lockhart & Zammit, 2005). No entanto, há inúmeros relatos de escolas com dificuldades em encontrar meios para lidar com problemas que desafiam o estabelecimento de um ambiente escolar saudável, tanto para os estudantes quanto para os professores; tais problemas incluem o

consumo de substâncias psicoativas, a violência entre pares, a desmotivação dos estudantes e o abandono escolar precoce (Paiva & Lourenço, 2010). Nesse contexto, buscam-se abordagens disciplinares democráticas que se diferenciam das problemáticas que decorrem de suspensões e expulsões para controlar o comportamento dos estudantes (Evans & Lester, 2012; Stinchcomb, Bazemore, & Riestenberg, 2006).

Dentre essas abordagens democráticas, a justiça restaurativa pode ser uma alternativa às políticas que se baseiam num modelo punitivista (Evans & Lester, 2010). Como mencionado anteriormente, a justiça restaurativa tem um caráter relacional. Desse modo, a sua ênfase está no respeito mútuo, no diálogo para garantir processos justos, no equilíbrio entre estrutura e suporte, e no compromisso em construir relacionamentos, em vez de focar estritamente no “mau comportamento” (Macready, 2009). Cameron e Thorsborne (2001) argumentam que a justiça restaurativa no ambiente escolar vê o comportamento disruptivo não como uma violação das regras da escola e, portanto, como uma violação da instituição, mas como uma violação contra as pessoas e relações na escola e na comunidade em geral.

Segundo Zehr (2002), o foco do sistema de justiça criminal é responsabilizar os transgressores, e, assim, garantir que estes recebam a punição que merecem para os seus crimes. Tal processo, no entanto, incentiva muito pouco que os transgressores compreendam as consequências de suas ações ou tenham empatia com as vítimas. Para aplicar esta lógica a um ambiente escolar, bastaria mudar a palavra "crimes" para "incidentes". Quando ocorre um incidente, o modelo restaurativo procura que todos os interessados da comunidade escolar, de ambos os lados (i.e., vítima e agressor), sejam tratados com igualdade e justiça, e que os seus sentimentos e opiniões sejam comunicados abertamente (Ryan & Ruddy, 2015).

Seguindo essa perspectiva, as relações necessárias para que estudantes, professores, administradores, equipe de apoio e pais possam trabalhar juntos no futuro são, então, mais facilmente reparadas. De acordo com Pinto (2008), o modelo punitivo força o distanciamento entre o agressor e a vítima, e entre este e a comunidade escolar. O modelo restaurativo convida todas as partes a atravessarem a distância criada durante um incidente, permitindo o início da restauração do dano causado.

A justiça restaurativa em meio escolar, e a filosofia por trás dela, está diretamente ligada à noção de comunidade (Ryan & Ruddy, 2015). Segundo Kaye (2001), a comunidade não é um lugar, mas sim um sentimento, uma percepção. As pessoas pertencentes a uma comunidade se sentem conectadas com ela. Elas têm senso de propriedade e responsabilidade e sentem que têm uma palavra a dizer sobre como as coisas são conduzidas (Wachtel, 1997). Quando há atrito ou conflito dentro dessa comunidade, o que é inerente a um processo social, uma abordagem

restaurativa tenta usar esse conflito como uma experiência de aprendizagem. Segundo Zehr (2002) a justiça restaurativa é, no mínimo, um convite ao diálogo e à exploração.

No entanto, a lógica punitiva prevalece nas nossas escolas (Gomes, 2012; Pereira & Blum, 2014). Segundo Pereira e Blum, a escola tem-se configurado até hoje, como um agente civilizatório, tendo o seu ato civilizador simbolizado pela disciplina, “visto que tem por função ajustar os alunos aos interesses e ao bem-estar coletivos (determinados pelos que ocupam o poder dominante na instituição)” (p. 745). O disciplinar, nessa retórica, tem como uma de suas estratégias, o cerceamento do direito à liberdade, como forma de controle daqueles que estão sujeitos à instituição, e para se efetivar como normatização obrigatória, são utilizados então instrumentos como a repressão, a coação e as sanções punitivas (Foucault 2002; Pereira & Blum, 2014). A justiça restaurativa entende que há relações de poder históricas entre professor e estudante, adulto e criança, escola e casa; porém, trabalha de uma forma diferente dessa ideia de poder (McCluskey et al., 2008). Além disso, como a filosofia e as intervenções da justiça restaurativa são fundadas na crença de que o comportamento disruptivo é uma fratura num relacionamento, demonstrando assim uma desconexão, não faz sentido esse comportamento ser descrito como meramente uma violação de diretrizes, códigos, regras ou leis (Morrison et al., 2005).

1.2.1. A Justiça Restaurativa no Ambiente Escolar: Práticas e Princípios

As aplicações da justiça restaurativa em escolas incluem mediações entre vítima e infrator, conferências restaurativas para resolução de conflitos, círculos de pacificação, etc.; cada uma dessas aplicações pode ser empregada como um modelo para toda a escola ou usada em salas de aula individuais (Morrison & Vaandering, 2012). A mediação de uma conferência restaurativa vítima-infrator permite que cada participante forneça uma visão do dano cometido e considere possíveis soluções para reparar o dano (Stinchcomb et al., 2006). Os círculos de pacificação podem ser usados para que os participantes se envolvam na resolução colaborativa de problemas ou como uma forma para construir e fortalecer a comunidade da sala de aula (Pranis, 2005).

Afinal, como podemos identificar a justiça restaurativa: ela é uma lista de procedimentos e atividades dentro do contexto escolar ou um conjunto de valores? Por exemplo, Vaandering (2010) ligou a justiça restaurativa à noção de "pedagogia engajada" de bell hooks², que integra

teoria e práxis de formas que enfatizam o bem-estar e a capacitação de estudantes e professores, trabalhando para transformar o ambiente de forma a garantir a “dignidade e valor dos estudantes e da aprendizagem” (p. 161). Segundo Morrison (2006), a maioria dos educadores que praticam a justiça restaurativa reconhece que ela é entendida tanto pela sua filosofia quanto pela prática.

Anfara Jr. et al. (2013) listam uma série de princípios que guiam as práticas da justiça restaurativa na educação. Um desses princípios tem base no entendimento de que comportamentos disruptivos são precipitados por necessidades não atendidas. Sob essa ótica, entendendo o comportamento do estudante como uma forma de comunicação (Evans & Lester, 2012), a justiça restaurativa reconhece que necessidades não atendidas podem resultar em conflito, violência e comportamento disruptivo. Nesse caso, a justiça restaurativa busca entender o que refletem certos comportamentos e trabalha para fortalecer os laços sociais de estudantes que são identificados como “problemáticos”. Desta forma, procura-se atender às necessidades dos estudantes, em vez de puni-los por seu comportamento (Vaandering, 2010).

Um outro princípio que orienta a justiça restaurativa é a ênfase em indivíduos, assumindo a responsabilidade pelo dano cometido (Anfara Jr. et al., 2013). No entanto, isso deve ser feito através de mecanismos que promovam a responsabilidade do estudante dentro de uma comunidade benevolente e que o apoia (Morrison, 2007). De acordo com esse princípio, o estudante que se responsabiliza pelo seu ato deve trabalhar para reparar o dano que causou. Ao fazer isso, ele desenvolve simultaneamente a percepção dos sentimentos e da perspectiva das vítimas e de outros que podem ter sido afetados pela ação danosa (Anfara Jr. et al., 2013; Fields, 2003). O estudante, assim, torna-se agente da ação reparadora; responsabiliza-se pelo plano reparador, ao invés de ter esse plano imposto por uma figura de autoridade. Desta forma, a ação torna-se não apenas uma forma de reparar o dano, mas também uma oportunidade de aprendizagem (Anfara Jr. et al., 2013).

Morrison (2006) pondera que a justiça restaurativa trabalha para transformar os desequilíbrios de poder que afetam as relações sociais. Desse modo, um outro princípio da justiça restaurativa ancora-se no enfrentamento desses desequilíbrios. A justiça restaurativa, assim, busca abordagens (e.g., Morrison, 2006; Suvall, 2009; Vaandering, 2010) que enfrentam

2 bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, acadêmica e ativista americana cujo trabalho examinou as conexões entre raça, gênero e classe. Ela preferia soletrar seu nome com todas as letras minúsculas para focar a atenção em sua mensagem, e não em si mesma. A autora propõe uma pedagogia engajada para neutralizar o tédio, desinteresse e apatia opressores que tantas vezes caracterizam a maneira como professores e estudantes se sentem sobre a experiência de ensino e aprendizagem (Namulundah, 1998).

os tipos de danos causados por práticas institucionais impostas aos estudantes como, por exemplo, quando estes estão suspensos por longos períodos de tempo e, conseqüentemente, são privados de instrução. Baseando-se na obra de Paulo Freire e bell hooks, Vaandering (2010) sugere que a justiça restaurativa deve fazer perguntas difíceis sobre como as coisas acontecem, os interesses de quem são atendidos, e de que forma as escolas e estruturas comunitárias estão perpetuando injustiças.

Conforme referido anteriormente, a justiça restaurativa tem sido uma abordagem testada em escolas de alguns países, com alguns resultados positivos (Cameron & Thorsborne, 2001; Karp & Breslin, 2001; McCluskey et al., 2008b; McKinney & Glynn 2007; Suvall, 2009; Wearmouth, McKinney, & Glynn, 2007). No entanto, há desafios na implementação e sustentação da Justiça Restaurativa em escolas onde há falta de adesão ou alinhamento da equipe com os princípios e valores da justiça restaurativa (Roland, Rideout, Salinitri, & Frey, 2012). Roland et al. (2012) afirmam que é essencial que as pessoas estejam alinhadas com os princípios para assim poder criar ambientes nos quais a justiça restaurativa possa prosperar (Roland et al., 2012). Por isso, uma falha em explorar as crenças e os valores da equipe pode criar barreiras à implementação da justiça restaurativa.

Nesse sentido, o trabalho de Roland et al. (2012) envolveu o desenvolvimento de um instrumento que pudesse medir as crenças dos professores em relação à ideologia da justiça restaurativa. O processo de criação deste instrumento incluiu uma extensa revisão de literatura, com o objetivo de fazer uma lista de princípios que pudessem ajudar a compreender a justiça restaurativa (Roland et al., 2012). Com isso, chegaram a três dimensões centrais, consistentes com os princípios de cura, cooperação e restauração, e assim criaram um instrumento que capta as percepções de profissionais de educação em relação a esses princípios. Os autores relataram que a restauração e cooperação são mais eficazes quando o desejo é guiado internamente por valores morais (Roland et al., 2012).

1.2.2. Pesquisas sobre Justiça Restaurativa no Contexto Escolar

Enquanto encontramos uma grande quantidade de pesquisas relacionadas com a aplicação da justiça restaurativa dentro de práticas criminológicas, podemos dizer que é limitada a pesquisa conduzida em relação à eficácia da justiça restaurativa em ambientes escolares (Morrison & Vaandering, 2012). Embora haja relativamente poucos artigos de periódicos revisados por pares focados na pesquisa de justiça restaurativa em escolas, vários estudos de caso publicados destacaram os efeitos de longo prazo do emprego de abordagens da justiça restaurativa para a

disciplina e clima em escolas. Por exemplo, McCluskey e associados (2008a, 2008b) relataram resultados de uma avaliação de dois anos de um projeto piloto de implementação da justiça restaurativa em dez escolas primárias, sete secundárias e uma escola especializada na Escócia. Os dados coletados incluíram entrevistas e grupos focais com estudantes, funcionários e pais; inquéritos ao pessoal da escola; observações de reuniões e atividades; documentos de política escolar; e dados de estatísticas nacionais e escolares. Os pesquisadores relataram que, após a implementação de uma abordagem de justiça restaurativa, que incluía mediações e conferências, os professores mostraram-se mais dispostos a refletir sobre as interações com estudantes e colegas no seu dia a dia. Eles descreveram a justiça restaurativa como sendo mais eficaz quando a equipe da escola exibiu um "compromisso visível" com os princípios estruturais (McCluskey et al., 2008b, p. 415). Um dos desafios foi a navegação das tensões entre políticas mais amplas relacionadas com a disciplina e as premissas inerentes a uma abordagem restaurativa.

Agbai (2019), em seu estudo sobre a relação entre o engajamento do professor, demandas e recursos de trabalho, e estratégias disciplinares restaurativas ou punitivas, verificou uma correlação estatisticamente positiva e significativa entre a concordância do professor em relação à ideologia restaurativa e a dimensão do engajamento social do professor com os estudantes, o que significa que quanto mais os professores eram engajados socialmente com os estudantes, maior foi a concordância com os princípios da justiça restaurativa (Agbai, 2019). Isso é significativo porque este resultado foi semelhante a descobertas anteriores, que sugeriram que os professores que estavam envolvidos em sua sala de aula, implementaram a justiça restaurativa mais do que aqueles que não estavam engajados (Gregory et al., 2016).

Até ao momento, o maior estudo de práticas restaurativas nas escolas ocorreu na Austrália (Suvall, 2009). Quando escolas em Queensland começaram a lidar com questões de violações disciplinares, empregando círculos e conferências, os estudantes e administradores relataram se sentir mais compreendidos, mais seguros e aceitos. Além disso, os administradores afirmaram que sentiram que a conferência funcionou para reforçar os valores da escola (Cameron & Thorsborne, 2001). A conferência é a prática na justiça restaurativa de envolver todas as partes interessadas, na determinação de reparar da melhor forma o dano do comportamento ofensivo (McCold & Wachtel, 2002).

Karp e Breslin (2001) relataram as formas pelas quais algumas escolas em Minnesota, Colorado e Pensilvânia substituíram a ineficaz abordagem de tolerância zero pelas práticas da justiça restaurativa no enfrentamento de problemas com drogas e álcool. A maioria das escolas de 1.º, 2.º e 3.º ciclo, que empregaram tais abordagens relataram diminuição de problemas

disciplinares graves, redução no número de expulsões e suspensões, e mudanças na expulsão de estudantes com questões de drogas e álcool para fornecer suporte, o que resultou numa redução no abuso de substâncias.

Por sua vez, Wearmouth, McKinney e Glynn (2007) relataram um estudo de caso que ocorreu na Nova Zelândia num contexto indígena Maori, destacando como as práticas da justiça restaurativa nas escolas ajudaram os estudantes a resolver conflitos, tornando a justiça visível para estudantes e professores, e apoiando os estudantes nos esforços para a reparação de dano.

Para muitos estudantes, a relação que se tem com o professor, pode ser a única interação positiva que têm com um adulto em sua vida (Ryan & Ruddy, 2015). Os educadores têm um impacto profundo na vida dos estudantes e isso é reforçado em cada interação com eles (Freire, 1975). Portanto, as escolas têm a oportunidade de influenciar os padrões de comportamento, ajudando a incorporar práticas restaurativas em sua cultura comunitária (Varela & Sasazaki, 2014).

1.3. Liderança Moral

De acordo com Roland et al. (2012), a investigação dos princípios da justiça restaurativa deveria também partir de um entendimento acerca dos valores morais dos participantes. Essa perspectiva vai ao encontro dos estudos de Lennick e Kiel (2008), que argumentam que os líderes moralmente mais competentes apresentam maior consistência nos seus comportamentos e maior coerência com valores e crenças, o que tem resultados positivos para a organização.

Segundo estes autores, a inteligência moral envolve quatro dimensões, que resumem os princípios necessários, a saber a Integridade, que seria uma forma de agir consistente com os princípios universais, valores e crenças pessoais, assim como dizer a verdade e manter as promessas; outro princípio seria a Responsabilidade, ou seja, a pessoa é responsável por suas escolhas pessoais, admitindo os seus erros e falhas e assumindo a responsabilidade pelos seus colaboradores; outro princípio é a Compaixão, que se resume na forma como se preocupa com as outras pessoas; e, por fim, o Perdão, que seria o ato de perdoar os próprios erros e falhas e perdoar os erros das outras pessoas.

Clarcken (2009) considerou a competência moral próxima à inteligência intrapessoal, ou seja, a compreensão de si e a vivência de acordo com essa compreensão; e também próximo à inteligência interpessoal, ou seja, a compreensão das intenções, emoções e motivações dos outros. Lennick e Kiel (2011) fazem uma distinção entre a inteligência emocional e a inteligência moral, ao dizer que a primeira é livre de valores e a segunda não é. Segundo os

autores, por definição, as competências morais, “são dirigidas para fazer o bem” (p. 23). Podemos, então, dizer que a inteligência moral compreende e tem consciência das emoções e consegue atuá-las para o bem.

Para Ryan e Ruddy (2015), a implementação da abordagem da justiça restaurativa depende muito da liderança do país, do Ministério da Educação e do conselho escolar ou distrito e, finalmente, da administração da escola. Assim, há necessidade de examinar, no presente estudo, as associações entre como os líderes de escolas portuguesas percebem os princípios da justiça restaurativa e as dimensões de liderança moral.

1.4. Clima Escolar

Segundo Moro (2018), o clima escolar é entendido como sendo um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar, advindas das experiências vividas nesse contexto. O mesmo autor, em seu trabalho sobre a construção e validação de um instrumento para avaliar o clima escolar, cita diversos estudos que demonstram que a forma como os indivíduos percebem e experimentam coletivamente o clima, traz influências significativas sobre o comportamento dos grupos, sugerindo uma associação, principalmente com a qualidade da aprendizagem e das relações interpessoais na escola. Assim, diversos autores apontam a relação entre um clima escolar positivo e o bom desempenho acadêmico e a diminuição da violência (Berkowitz et al., 2017; Casassus, 2008; Cohen, 2006; Perkins, 2008).

Alguns estudos prévios e pesquisas têm indicado que a justiça restaurativa pode promover melhoramentos no clima escolar (e.g., Jain et al., 2014; McMorris et al., 2013; Mirsky, 2007; Mirsky & Watchel, 2007). Autores como Evans e Vaandering (2016) destacam que a justiça restaurativa se assemelha a outros programas de promoção das aprendizagens socioemocionais e programas antibullying, que têm como objetivo melhorar o clima escolar, a segurança e aprendizagem na escola. O clima escolar em escolas onde a justiça restaurativa foi bem implementada, pode ser visto como tendo três características positivas, a saber o senso de comunidade compartilhada, o empoderamento da voz do estudante e o elevado apoio do adulto para com o estudante (Oliveira, 2020).

No entanto, alguns autores destacam que, quando falamos em justiça restaurativa como uma abordagem para melhorar o clima escolar, também falamos de uma mudança de paradigma na cultura da escola e isso pode trazer algum tipo de desconforto, especialmente para pessoas com cargos de poder (Ryan & Ruddy, 2015). Shaw (2007) explica que:

“para alguns professores e administradores, o uso de práticas restaurativas representou uma mudança fundamental no pensamento sobre justiça e disciplina escolar. A aplicação de práticas restaurativas pode ameaçar alguns professores, com uma perda percebida de poder e controle, particularmente em estruturas que envolvem conformidade com as regras da escola, regulamentadas por regime de punição e poder conferidos aos professores” (p. 131).

Neste sentido, se faz necessário, no presente estudo, avaliar as percepções de pessoas que ocupam cargos de liderança em escolas portuguesas, quanto ao clima escolar, incluindo como percebem os comportamentos disruptivos e os relatos que fazem da frequência de estratégias disciplinares punitivas.

1.5. O Contexto Português

Na esfera jurídica, Portugal utiliza meios alternativos para a resolução de conflitos desde a década de 1990, verificando-se a existência de órgãos como os Julgados de Paz e de recursos de mediação familiar e laboral. Portanto, já no fim do século passado, o direito português procurava maneiras de solucionar conflitos sem a necessidade do trâmite processual tradicional, garantindo às partes uma maior autonomia para chegar a um acordo (Costa, 2012).

Em Portugal, a justiça restaurativa surge nos discursos como forma de contextualizar os meios alternativos de resposta aos conflitos na esfera criminal, dando lugar em seguida à noção de mediação penal como o instrumento por meio do qual se leva à prática da justiça restaurativa. No contexto escolar português, a mediação de conflitos escolares também surge na década de 1990, como consequência da integração do país na Comunidade Económica Europeia, o que permitiu o acesso a programas internacionais onde eram valorizadas as práticas de mediação em contexto escolar (Silva & Machado, 2009).

Portugal estabelece na legislação as regras de segurança e as medidas disciplinares a serem aplicadas na escola, nomeadamente no âmbito do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, onde se encontram as diretrizes a seguir nos casos de conflitos e indisciplina. Nos casos mais graves de conflito escolar, a polícia também pode ser requisitada. A força policial que se dirige às escolas possui departamentos próprios conhecidos como Escola Segura, tanto da Polícia de Segurança Pública (PSP) quanto da Guarda Nacional Republicana (GNR). O programa Escola Segura surgiu em 1992, com base num protocolo celebrado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna, como resposta à dramatização dos problemas da delinquência juvenil e da violência escolar ocorrida nesta década (Carvalho 2006; Sebastião, Alves, & Campos 2010). O programa ganhou protagonismo, constituindo atualmente uma das

principais soluções governamentais para o problema da insegurança em meio escolar (Frois & Bento, 2015).

Nas escolas públicas, a autoridade e liderança escolar hoje em dia centram-se na figura do Diretor de agrupamento, que é apoiado por uma equipe à sua escolha e assumindo a responsabilidade pela gestão administrativa, financeira e pedagógica. Tanto o Conselho Geral como o Diretor constituem-se como atores-chave na tradução das políticas nacionais de educação para a sua expressão prática a nível local, com alguma autonomia para a sua aplicação, possibilitando interpretações locais, ou mesmo pessoais (Afonso, 2018; Torres, 2008).

1.6. O Presente Estudo

O presente estudo pretende investigar as percepções de profissionais de educação que ocupam cargos de liderança em escolas portuguesas, relativamente aos princípios da Justiça Restaurativa. Pretende-se ainda compreender as associações entre estes princípios e o tipo de liderança destes profissionais e as características das escolas onde exercem funções. Especificamente, formularam-se as seguintes perguntas de investigação: Quais as percepções dos líderes escolares em Portugal em relação aos princípios da Justiça Restaurativa? Em que medida é que as percepções dos líderes escolares em relação aos princípios da Justiça Restaurativa estão associadas ao género, idade, formação académica, anos de experiência e localização da escola (área urbana ou rural)? Em que medida é que as percepções dos líderes escolares em relação aos princípios da Justiça Restaurativa estão associadas a dimensões de liderança moral? Em que medida é que as percepções dos líderes escolares em relação aos princípios da Justiça Restaurativa estão associadas ao clima escolar, nomeadamente no que diz respeito aos níveis de indisciplina percebidos?

Este estudo exploratório pretende contribuir para a introdução do tema da Justiça Restaurativa em escolas nas agendas de investigação em Portugal. O presente estudo, tanto quanto sabemos, é inovador no contexto escolar português, uma vez que não se encontram outros trabalhos que tenham examinado estas questões.

II. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 99 profissionais de educação que ocupavam cargos de liderança no contexto escolar português, sendo 62.6% do sexo feminino e 37.4% do sexo masculino. As idades destes profissionais variavam entre 31 e 67 anos, e a média de idade foi de 51.39 anos ($DP = 8.17$). No que diz respeito aos anos de experiência na área, a média foi de 24.87 anos ($DP = 9.73$), variando entre 0 e 48 anos, e a média de anos de experiência na atual escola/no atual agrupamento era de 16.61 anos ($DP = 9.24$), variando entre 0 e 41 anos. Destes profissionais, 65.7% possuíam alguma especialização.

Dentre os líderes que participaram nesta pesquisa, 39.4% eram diretores/as de agrupamento de escolas, 25.3% diretores/as de escola privada, 20.2% membros da direção, 9.1% coordenadores/as de estabelecimento, 2% coordenadores/as de departamento, e 4% não se enquadravam nas categorias anteriores. Em relação à distribuição geográfica, 61.6% dos participantes trabalhavam em áreas urbanas e 38.4% em áreas rurais, dos seguintes distritos: Lisboa (25.3%), Porto (12.1%), Setúbal (8.1%), Viana do Castelo (7.1%), Viseu (7.1%), Braga (6.1%), Évora (6.1%), Leiria (6.1%), Aveiro (5.1%), Santarém (5.1%), Beja (3%), Castelo Branco (2%), Faro (2%), Guarda (2%), Portalegre (2%), Bragança (1%) (nenhum participante trabalhava nos distritos de Coimbra e Vila Real). Quanto à dimensão da escola/do agrupamento, a média do número de estudantes foi de 811.10 ($DP = 811.71$), variando entre 50 e 3.600 estudantes, e a média do número de docentes foi de 88.65 ($DP = 91.58$), variando entre 2 e 450 docentes.

2.2. Medidas

2.2.1. Questionário Sociodemográfico

Foi solicitado aos participantes o preenchimento de um questionário, de modo a ser possível a recolha de informação sociodemográfica (i.e., sexo, idade, categoria profissional, anos de experiência, anos de experiência na atual escola, área de formação, especialização, área da escola, dimensão da escola quanto ao número de estudantes e número de docentes).

2.2.2. Ideologia da Justiça Restaurativa

O *Restorative Justice Ideology Instrument* (RJI) tem por objetivo medir as crenças dos professores em relação à ideologia da justiça restaurativa (Roland, Rideout, Salinitri & Frey, 2012). A autorização para o uso do presente instrumento foi garantida pelos autores através de correio eletrônico.

Esse instrumento é composto de 16 itens cotados numa escala de tipo Likert de 1 a 5 (1 - *Concordo Totalmente*, 2 - *Concordo*, 3 - *Não concordo nem discordo*, 4 - *Discordo*, 5 - *Discordo Totalmente*) (Roland, Rideout, Salinitri & Frey, 2012). A versão original do instrumento é subdividida em três dimensões, que apresentavam uma boa consistência interna, e que segundo os autores, representam as ideologias da justiça restaurativa: cooperação ($\alpha = .85$), cura ($\alpha = .70$) e restauração ($\alpha = .87$).

Os 16 itens relativos à escala da ideologia da justiça restaurativa foram submetidos a uma análise de componentes principais. A verificação dos pressupostos foi aferida previamente, através da adequabilidade dos dados (i.e., assegurando um rácio de, pelo menos, cinco participantes por cada item) e da presença de múltiplas correlações estatisticamente significativas, embora maioritariamente modestas. O valor de Kaiser-Meyer-Olkin foi de .61, e o teste de esfericidade de Bartlett apresentou valor estatisticamente significativo ($p < .001$) (Pallant, 2020). A análise de componentes principais permitiu identificar seis componentes com eigenvalues superiores a 1. No entanto, após o cálculo de uma análise paralela (Patil, Singh, Mishra, & Donovan, 2007), constatou-se que uma solução de quatro componentes era mais adequada. No decurso da análise de componentes principais e para interpretar melhor os componentes, foi realizada uma rotação varimax, que convergiu após 5 iterações. De forma sequencial, foram eliminados cinco itens (A resolução coletiva das transgressões é uma estratégia adequada contra o bullying; Os alunos que cometem transgressões devem servir de exemplo; Os pais devem ter voz no processo de corrigir transgressões; Um transgressor que é desagradável merece sempre ser tratado com dignidade; Todos os membros da turma devem ter uma palavra a dizer sobre como lidar com as transgressões) que contribuíram de forma fraca para os componentes ou que contribuíam para mais de um componente, até à obtenção da solução final.

O primeiro componente agrega 4 itens que remetem para a ideia de que um lado do conflito é mais importante do que o outro e de que a hierarquia de poder é válida para resolver esses conflitos, pelo que se adotou o nome Unilateralidade (e.g., “As transgressões devem ser tratadas apenas com base na compreensão do professor sobre a situação”) ($\alpha = .67$). Os 3 itens que

constituem o segundo componente configuram essencialmente questões relacionadas com a noção de que a reparação de danos é feita através da restauração das relações, levando em consideração as vozes de todos os envolvidos, incluindo o/a transgressor/a, pelo que este componente foi designado como Restauração (e.g., “Os alunos que cometem transgressões merecem respeito”) ($\alpha = .70$). O terceiro componente é composto por 2 itens e tem como base a ideia de que o/a líder assume um compromisso com a missão de fazer com que a escola seja um lugar de referência, para que o aluno possa desenvolver a sua empatia e, por isso, foi nomeado Comprometimento (e.g., “Tenho o dever moral de ajudar os alunos a voltar ao bom caminho”) ($r = .58$). Por último, o quarto componente agrega 2 itens e se refere à noção de que é importante a incorporação de um indivíduo em um meio, mesmo quando o mesmo transgride alguma regra estabelecida, pelo que se adotou o nome Integração (e.g., “As consequências para as transgressões devem incluir planos para a reintegração nas atividades da sala de aula”) ($r = .45$). As quatro componentes explicam 65.90% da variância total, sendo que a primeira componente explica 21.43%, a segunda componente explica 19.50%, a terceira explica 14.36% e a quarta explica 10.61% da variância.

2.2.3. Liderança Moral

A Escala de Liderança Moral (Mamede, Ribeiro, & Gomes, 2014) encontra-se validada para a população portuguesa, e tem como foco avaliar a competência moral e emocional de profissionais que ocupam cargos de liderança. Estas competências são avaliadas através de quatro dimensões: Integridade (e.g., “Os meus amigos e colegas sabem que podem contar com a minha palavra”), Responsabilidade (e.g., “Mesmo quando as pessoas cometem erros, continuo a confiar nelas”), Compaixão (e.g., “A minha primeira reação a novas pessoas é um interesse genuíno por elas”) e Perdão (e.g., “Estou disposto a aceitar as consequências dos meus erros”). A escala é constituída por 12 itens, cotados numa escala de tipo Likert de 1 a 5 (1 - *Nunca*, 2 - *Raramente*, 3 - *Ocasionalmente*, 4 - *Frequentemente*, 5 - *Muito Frequente*). Apenas duas dimensões da presente escala apresentaram uma boa consistência interna, neste estudo, Integridade com 3 itens ($\alpha = .76$), Perdão com 3 itens ($\alpha = .84$), Responsabilidade, com 4 itens ($\alpha = .69$), e Compaixão com 2 itens ($r = .31$).

2.2.4. Disrupção Escolar

A Escala Disrupção Escolar Inferida pelos Professores EDEI-2006 (Veiga, 2007) tem como objetivo obter informação acerca da avaliação da disrupção escolar, feita pelos professores ou diretores, de forma multidimensional, ou seja, pedindo que estes avaliem os comportamentos disruptivos da maioria dos estudantes na escola e não somente de um único indivíduo, conforme proposto na versão original da escala EDEI. A EDEI-2006 é composta por 16 itens, com uma escala de Likert que tem opções de resposta que variam de 1 a 6 (1 - *Completamente em Desacordo*, 2 - *Bastante em Desacordo*, 3 - *Mais em Desacordo que de Acordo*, 4 - *Mais de Acordo que de Desacordo*, 5 - *Bastante de Acordo*, 6 - *Completamente de Acordo*). A presente escala é dividida em 3 dimensões, cada uma com uma boa ou razoável consistência interna neste estudo, Agressão aos Colegas (e.g., “Ameaçam as pessoas na escola”), com 5 itens ($\alpha = .78$), Distração-Transgressão (e.g., “Saem do lugar, fazem barulho e outros distúrbios, perturbando a aula”), com 6 itens ($\alpha = .74$) e Agressão a Autoridade Escolar (e.g., “Agridem verbalmente os professores”), com 5 itens ($\alpha = .67$).

2.2.5. Clima Escolar

O instrumento para avaliar o clima escolar (Moro, 2018), foi construído com o intuito de conhecer melhor o que acontece na vida da instituição escolar. Este instrumento avalia, através de três questionários, a perspectiva dos estudantes, dos docentes e dos gestores de escolas, em razão das vivências cotidianas no contexto educacional. Na escala original (Moro, 2018), esses questionários abrangiam várias dimensões relacionadas à experiência na escola. Para a presente pesquisa, foram utilizados dois itens do questionário destinado à equipe gestora, que tinham a ver com as medidas que a escola tomava quando os alunos se envolviam em conflitos ou desobedeciam às regras (i.e., “Os alunos envolvidos recebem uma advertência oralmente ou por escrito”, “Os alunos são impedidos de participar em alguma atividade de que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.)”) e foi gerada uma variável compósita denominada Punição com uma escala do tipo Likert (1 - *Nunca*, 2 - *Algumas Vezes*, 3 - *Muitas Vezes*, 4 - *Sempre*), com uma correlação significativa entre os itens ($r = .34, p < .01$).

2.3. Procedimento

Os dados deste estudo foram recolhidos através de um questionário desenvolvido no programa Qualtrics, assegurando o anonimato de todos os participantes, garantindo assim a confidencialidade dos dados obtidos. Os participantes foram recrutados através da partilha do estudo nas redes sociais, e através de carta convite, por endereço eletrónico, enviada aos agrupamentos de escolas de todos os distritos de Portugal. Os e-mails de contato das escolas foram adquiridos através de fontes públicas. O tempo médio de resposta do questionário era de quinze minutos. Os dados foram coletados no período de abril de 2021 a setembro de 2021. No decurso deste período houve uma segunda chamada para a participação no estudo. Foram respondidos no total 140 questionários, e excluídos os participantes com respostas em branco, ficando o estudo no total com uma amostra de 99 respostas. O presente estudo teve o parecer positivo da Comissão de Ética do Iscte através do Parecer n.º 54/2021.

2.4. Análise de dados

Primeiramente, foi feita a caracterização e descrição da amostra, através de análises descritivas, relativas às principais variáveis do presente estudo. Seguidamente, realizamos a análise de componentes principais do *Restorative Justice Ideology Instrument* (RJI). Procedeu-se, depois, à análise das correlações entre as variáveis em estudo, através do Coeficiente de Pearson e, por fim, calculamos regressões lineares múltiplas para testar os preditores de cada uma das componentes da Ideologia da Justiça Restaurativa. As análises foram realizadas recorrendo ao programa SPSS (versão 26) da IBM Statistics. O grau de confiança considerado para todas as análises foi de 95%.

III. Resultados

3.1. Análises Descritivas e de Correlação

No Quadro 3.1 encontram-se descritas as médias, desvios-padrão, mínimos e máximos referentes às principais variáveis consideradas no estudo. Recorrendo ao coeficiente de Pearson (r), e considerando como nível de significância $p \leq .05$, o Quadro 3.2 apresenta as correlações

entre as variáveis. De acordo com os resultados apresentados, a (discordância com a) Unilateralidade ($M = 3.69$, $DP = .66$), encontra-se positiva e significativamente correlacionada com a Integridade ($r = .23$, $p < .05$), com o Perdão ($r = .23$, $p < .05$), com a Compaixão ($r = .25$, $p < .05$) e com a Responsabilidade ($r = .29$, $p < .01$), e encontra-se negativa e significativamente correlacionada com a localização da Escola ($r = -.26$, $p < .01$), o que indica que os líderes escolares mostram menor concordância com a Unilateralidade em escolas de áreas urbanas.

A (discordância com a) Restauração ($M = 1.83$, $DP = .60$) encontra-se positiva e significativamente correlacionada com a idade ($r = .28$, $p < .01$), o que indica que quanto mais velhos são os líderes de escola, menor é a sua concordância com o princípio de Restauração. A discordância com o Comprometimento ($M = 1.38$, $DP = .54$) encontra-se negativa e significativamente correlacionada com o Perdão ($r = -.31$, $p < .01$).

Quadro 3.1.

Estatísticas Descritivas

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Unilateralidade	99	1.00	5.00	3.69	.66
Restauração	99	1.00	4.67	1.83	.60
Comprometimento	99	1.00	3.50	1.38	.54
Integração	99	1.00	4.50	2.16	.71
Integridade	98	1.00	5.00	4.56	.53
Perdão	98	1.00	5.00	4.54	.58
Compaixão	98	1.00	5.00	4.10	.66
Responsabilidade	98	1.00	5.00	4.05	.55
Agressão-Colegas	93	1.40	4.00	2.27	.51
Distração-Transgressão	93	1.33	3.83	2.54	.49
Agressão-Autoridade	93	1.00	2.80	1.33	.35
Punição	90	1.00	3.50	2.51	.64

A (discordância com a) Integração ($M = 2.16$, $DP = .71$) encontra-se positiva e significativamente correlacionada com o sexo ($r = -.24$, $p < .05$), o que indica que a concordância com a Integração é mais elevada nos líderes de sexo masculino. A (discordância com a) Integração encontra-se positiva e significativamente correlacionada com a Idade ($r =$

.23, $p < .05$), o que indica que quanto mais velhos são os líderes de escola, menor a sua concordância com a Integração. Há também uma correlação positiva e significativa entre a (discordância com a) Integração e a dimensão da escola, quanto ao número de estudantes ($r = .23, p < .05$) e quanto ao número de docentes ($r = .30, p < .01$), e há uma correlação positiva e significativa entre a (discordância com a) Integração e a Punição ($r = .21, p < .05$).

A Integridade ($M = 4.56, DP = .53$) encontra-se positiva e significativamente correlacionada com o Perdão ($r = .61, p < .01$), com a Compaixão ($r = .47, p < .01$), com a Responsabilidade ($r = .51, p < .01$) e com os anos de experiência ($r = .25, p < .05$). O Perdão ($M = 4.54, DP = .58$), encontra-se positiva e significativamente correlacionado com a Compaixão ($r = .56, p < .01$), com a Responsabilidade ($r = .50, p < .01$), com os anos de experiência ($r = .21, p < .05$) e com os anos de experiência na escola atual ($r = .21, p < .05$).

A Compaixão ($M = 4.10, DP = .66$) encontra-se positiva e significativamente correlacionada com a Responsabilidade ($r = .62, p < .01$) e a Responsabilidade encontra-se negativa e significativamente correlacionado com o sexo ($r = -.27, p < .01$). Por último, a Punição ($M = 2.51, DP = .64$) encontra-se positiva e significativamente correlacionada com a idade ($r = .32, p < .01$), com os anos de experiência ($r = .39, p < .01$) e com os anos de experiência na atual escola ($r = .35, p < .01$).

Quadro 3.2. – Correlações entre as Variáveis

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1- Unilateralidade		-.10	.09	.12	.23*	.23*	.25*	.29**	.10	.03	.02	-.04	.00	.03	-.16	.08	-.26**	.05	.07	-.06
2- Restauração			.18	.19	-.01	-.10	-.14	.00	-.08	-.19	-.02	-.02	.28**	.12	.11	-.10	.13	.07	.06	-.07
3- Comprometimento				.01	-.10	-.31**	-.11	-.17	.08	.03	.11	.10	.07	.02	-.03	-.02	-.07	.04	-.01	-.18
4- Integração					.13	.08	-.06	.05	.08	.05	.02	-.24*	.23*	.18	.10	-.12	-.03	.23*	.30**	.21*
5- Integridade						.61**	.47**	.51**	.02	.05	.02	-.06	.17	.25*	.18	.01	-.04	.00	.09	.14
6- Perdão							.56**	.50**	-.11	-.04	-.01	-.09	.16	.21*	.21*	-.06	-.06	.07	.13	.16
7- Compaixão								.62**	-.01	.15	.12	-.11	.09	.17	.11	-.08	-.02	.05	.16	.11
8- Responsabilidade									.01	.01	.07	-.27**	.11	.03	-.05	.00	-.09	.09	.17	.03
9- Agressão-Colegas										.71**	.69**	-.11	-.05	-.11	-.08	.00	.18	-.04	-.01	.06
10- Distração-Transgressão											.59**	-.14	-.01	-.14	-.11	-.04	.00	.12	.17	-.02
11- Agressão-Autoridade												-.09	.03	-.02	.09	.00	-.06	.09	.14	.12
12- Sexo ^a													-.26**	-.06	.07	.16	.10	-.46**	-.46**	-.16
13- Idade														.73**	.59**	-.20*	.05	.40**	.42**	.32**
14- Anos de Experiência															.69**	-.06	.09	.22*	.25*	.39**
15- Anos de Exp. Atual Escola																-.07	.13	.09	.13	.35**
16- Possui Especialização																	-.05	-.19	-.25*	-.04
17- Área da Escola ^b																		-.27**	-.21*	.01
18- Dimensão-N. Estudantes																			.96**	.00
19- Dimensão-N. Docentes																				.01
20- Punição																				

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

^a 0 = homem, 1 = mulher

^b 0 = área urbana, 1 = área rural

3.2. Modelos de Regressão Linear Múltipla

Para testar os preditores da Unilateralidade, Restauração, Comprometimento e Integração, foram testados 4 modelos de Regressão Linear Múltipla, tendo sido considerados os seguintes preditores: sexo, idade, localização da escola (urbana vs. rural), dimensão da escola (número de estudantes), Agressão aos colegas, Distração-transgressão, Agressão-autoridade, Punição, Integridade, Perdão, Compaixão, Responsabilidade.

Quadro 3.3.

Resultados de modelos de regressão linear múltipla, para testar o efeito preditor das variáveis sociodemográficas, de liderança moral, de disrupção e clima escolar, na dimensão da ideologia da justiça restaurativa referente a Unilateralidade

	B	Erro-padrão	β	t	p	R^2
(Constant)	4,16	1.21		3.43	.00	.15
Sexo ^a	.09	.16	.07	.56	.58	
Idade	-.01	.01	-.06	-.49	.63	
Área da Escola ^b	-.34	.15	-.28	-2.31	.02	
Dimensão-N. Estudantes	.00	.00	.14	1.01	.32	
Agressão-Colegas	.58	.23	.48	2.52	.01	
Distração-Transgressão	-.21	.20	-.17	-1.06	.29	
Agressão-Autoridade	-.41	.28	-.24	-1.49	.14	
Punição	-.02	.11	-.03	-.21	.84	
Integridade	-.15	.18	-.09	-.83	.41	
Perdão	.00	.16	.00	-.03	.98	
Compaixão	.15	.14	.15	1.09	.28	
Responsabilidade	-.01	.17	-.01	-.07	.95	

^a 0 = homem, 1 = mulher / ^b 0 = área urbano, 1 = área rural

O primeiro modelo (Quadro 3.3), que testou as associações entre as variáveis preditoras e a Unilateralidade, mostrou-se estatisticamente não significativo ($F(12, 398) = 1.115, p = .360$). Neste modelo, a área da escola estava negativa e significativamente associada à dimensão da

Unilateralidade ($\beta = -.28, p < .05$), ao passo que a variável relativa à Agressão aos colegas, estava positiva e significativamente relacionada com a Unilateralidade ($\beta = .58, p < .05$). Assim, os resultados obtidos indicam que os líderes escolares que apresentam menor concordância com a Unilateralidade, estão mais associados a regiões urbanas e que a concordância com a Unilateralidade diminui na medida em que a percepção que os líderes têm dos níveis de Agressão entre os estudantes aumenta.

Quadro 3.4.

Resultados de modelos de regressão linear múltipla, para testar o efeito preditor das variáveis sociodemográficas, de liderança moral, de disrupção e clima escolar, na dimensão da ideologia da justiça restaurativa referente a Restauração

	B	Erro-padrão	β	t	p	R^2
(Constant)	3.41	1.16		2.93	.00	.22
Sexo ^a	.06	.15	.05	.43	.67	
Idade	.01	.01	.18	1.45	.15	
Área da Escola ^b	.24	.14	.19	1.67	.10	
Dimensão-N. Estudantes	.00	.00	.11	.84	.40	
Agressão-Colegas	-.10	.22	-.08	-.44	.67	
Distração-Transgressão	-.30	.19	-.25	-1.59	.12	
Agressão-Autoridade	.33	.27	.20	1.25	.22	
Punição	-.09	.11	-.09	-.82	.42	
Integridade	-.05	.17	-.03	-.27	.79	
Perdão	-.28	.16	-.21	-1.82	.07	
Compaixão	-.18	.13	-.17	-1.37	.18	
Responsabilidade	.06	.16	.05	.39	.70	

^a 0 = homem, 1 = mulher

^b 0 = área urbano, 1 = área rural

O segundo modelo (Quadro 3.4), que testou as associações entre as variáveis preditoras e a Restauração, mostrou-se estatisticamente não significativo ($F(12, 588) = 1.799, p = .063$). Neste modelo, o Perdão estava negativa e significativamente associado à dimensão da Restauração ($\beta = -.21, p < .05$). Assim, os resultados obtidos indicam que quanto menores são os índices de Perdão nos líderes escolares, menor a concordância com o princípio da Restauração.

Quadro 3.5.

Resultados de modelos de regressão linear múltipla, para testar o efeito preditor das variáveis sociodemográficas, de liderança moral, de disrupção e clima escolar, na dimensão da ideologia da justiça restaurativa referente ao Comprometimento

	R^2				
	.26				
	B	Erro-padrão	β	t	p
(Constant)	3.88	.98		3.94	.00
Sexo ^a	.13	.13	.12	1.02	.31
Idade	.01	.01	.09	.72	.48
Área da Escola ^b	.00	.12	.00	.02	.98
Dimensão-N. Estudantes	.00	.00	.16	1.21	.23
Agressão-Colegas	.10	.19	.10	.54	.59
Distração-Transgressão	-.13	.16	-.12	-.77	.44
Agressão-Autoridade	.16	.22	.11	.72	.47
Punição	-.12	.09	-.14	-1.29	.20
Integridade	-.06	.14	-.05	-.45	.65
Perdão	-.47	.13	-.40	-3.61	.00
Compaixão	.11	.11	.13	1.03	.31
Responsabilidade	-.23	.14	-.20	-1.65	.10

^a 0 = homem, 1 = mulher

^b 0 = área urbano, 1 = área rural

O terceiro modelo (Quadro 3.5), que testou as associações entre as variáveis preditoras e a variável do Comprometimento, mostrou-se estatisticamente significativo ($F(12, 539) = 2,298, p = .015$). Neste modelo, o perdão estava negativa e significativamente associado à dimensão

do Comprometimento ($\beta = -.47, p < .05$). Assim, os resultados obtidos indicam que quanto menores são os índices de perdão nos líderes escolares, menores são os níveis de comprometimento.

O quarto modelo (Quadro 3.6) testou as associações entre as variáveis preditoras e a variável Integração, mostrando-se estatisticamente não significativo ($F(12, 779) = 1.732, p = .076$). Neste modelo, a dimensão da escola (referente ao número de estudantes) está positivamente e significativamente associada à (discordância com a) Integração ($\beta = .28, p < .05$). Também a Punição se encontrava positiva e significativamente associada à Integração ($\beta = .23, p < .05$). Assim, os resultados obtidos indicam que quanto maior for a dimensão da escola (referente ao número de estudantes), menor é a concordância com a Integração nos líderes escolares e que a concordância com a Integração nos líderes escolares diminui na medida em que a percepção de implementação de estratégias de Punição aumenta.

Quadro 3.6.

Resultados de modelos de regressão linear múltipla, para testar o efeito preditor das variáveis sociodemográficas, de liderança moral, de interrupção e clima escolar, na dimensão da ideologia da justiça restaurativa referente a Integração

	B	Erro-padrão	β	t	p	R^2
(Constant)	3.10	1.36		2.28	.03	.21
Sexo ^a	-.15	.17	-.11	-.87	.39	
Idade	.00	.01	.02	.14	.89	
Área da Escola ^b	.04	.17	.03	.24	.81	
Dimensão-N. Estudantes	.00	.00	.28	2.04	.05	
Agressão-Colegas	.19	.26	.14	.75	.46	
Distração-Transgressão	.04	.22	.03	.19	.85	
Agressão-Autoridade	-.23	.31	-.11	-.72	.47	
Punição	.25	.13	.23	1.98	.05	
Integridade	.03	.20	.02	.15	.88	
Perdão	-.13	.18	-.08	-.73	.47	
Compaixão	-.23	.15	-.20	-1.53	.13	
Responsabilidade	-.10	.19	-.07	-.54	.59	

^a 0 = homem, 1 = mulher ^b 0 = área urbano, 1 = área rural

IV. Discussão

Este estudo tinha como principal objetivo aplicar o RJI a pessoas em cargos de liderança em escolas portuguesas, para medir as suas crenças no que diz respeito à ideologia da justiça restaurativa e analisar as associações entre estas crenças e características dos participantes (e.g., características sociodemográficas e liderança moral) e das escolas (características sociodemográficas e indicadores de clima escolar).

De acordo com a primeira questão de investigação, pretendíamos examinar quais as percepções dos líderes escolares em Portugal em relação aos princípios da Justiça Restaurativa. Os dados obtidos, no presente estudo, através das respostas dadas por pessoas que ocupavam cargos de liderança em Portugal, ao RJI, nos permitiram ter uma amostra das percepções dos mesmos quanto aos princípios da justiça restaurativa. Os resultados obtidos evidenciam que os líderes revelaram mais concordância com os princípios da justiça restaurativa que compunham as dimensões da Restauração, Comprometimento e Integração e menos concordância com a dimensão da Unilateralidade, que capta crenças opostas aos princípios da justiça restaurativa. Alger (2018), em seu estudo sobre a comparação das ideologias da justiça restaurativa de administradores, professores e pais, em escolas da parte oeste dos Estados Unidos, encontrou que foram os administradores que tiveram o mais alto nível de crença nas ideologias da justiça restaurativa, entre os três grupos.

Os participantes tendem a concordar que a reparação de danos é feita através da restauração das relações, da inclusão do transgressor, do compromisso com a empatia, e da integração do indivíduo em um meio, mesmo que esse venha a transgredir uma regra - princípios importantes, quando falamos em implementação da justiça restaurativa em escolas (Karp & Breslin, 2001; Schiff, 2013; Stinchcomb, Bazemore & Riestenberg, 2006).

Contudo, os resultados obtidos sugerem limitações em termos da validade e da fidelidade dos dados obtidos com base no RJI. Para além de a solução factorial apurada não replicar as dimensões originais e de algumas dimensões terem um número reduzido de itens, apurou-se ainda um grau de confiabilidade abaixo do mínimo recomendado (Streiner, 2003) na Unilateralidade, no Comprometimento e na Integração.

No presente estudo, com a amostra de líderes em escolas portuguesas, pretendia-se, igualmente entender que outros fatores poderiam estar associados às quatro dimensões da escala de ideologia da justiça restaurativa, o que nos leva à segunda pergunta de investigação: Em que medida é que as percepções dos líderes escolares em relação aos princípios da Justiça

Restaurativa estão associadas ao gênero, idade, formação acadêmica, anos de experiência e localização da escola (área urbana ou rural)?

Os resultados mostram que os líderes escolares que apresentam menor concordância com a Unilateralidade, tendem a exercer em escolas de regiões urbanas. Sendo que a Unilateralidade é uma dimensão que capta crenças opostas à justiça restaurativa, uma menor concordância revela mais possibilidades de estarem alinhados com a justiça restaurativa. Uma hipótese para esse resultado, seria o fato de, nessas regiões, por terem mais diversidade cultural (UN-HABITAT, 2013) e também níveis mais elevados de violência, como normalmente acontece nos centros urbanos (Lourenço, 2010, 2013), se sentir necessidade de mais investimento em intervenções para lidar com conflitos de forma positiva, fazendo com que os participantes em escolas de áreas urbanas tivessem mais acesso a programas inovadores nessa área. Porém, há necessidade de pesquisas adicionais para uma melhor compreensão deste resultado.

Outro resultado indicou que, quanto maior for a dimensão da escola (em termos de número de estudantes), menor é a concordância dos líderes com a dimensão da Integração, o que significa que, nas escolas com um número maior de estudantes, os profissionais em posições de liderança parecem valorizar menos a integração, quando um estudante transgredir alguma regra. Estas associações não foram examinadas em estudos anteriores; portanto, há necessidade de compreender melhor os fatores que levaram esse resultado na presente amostra de líderes escolares portugueses. Neves e Coimbra (2017), em seu estudo sobre a liderança dos diretores no contexto educativo português, procuraram saber como estes percebiam o formato de escolas agrupadas, e a maioria dos diretores que responderam ao estudo, se mostraram contra os agrupamentos, e apresentaram argumentos que, por conta da dimensão maior da escola, acreditavam que haveria uma perda de proximidade, um aumento dos conflitos, uma diminuição da qualidade e da racionalização de recursos, e citam exemplos de falas vindas dos diretores como, “uma das desvantagens dos mega agrupamentos é a perda da relação de proximidade do que temos atualmente, aumentando o anonimato e reduzindo a proximidade afetiva com os alunos. Quanto maior o número de intervenientes, maior a probabilidade de conflitos entre alunos, entre alunos e professores e entre professores” (Neves & Coimbra, 2017, p. 134).

Um estudo de referência sobre a dimensão da escola, foi feito por Simson (2012), que conduziu um dos poucos estudos comparativos entre escolas que implementaram a justiça restaurativa e escolas que não implementaram a justiça restaurativa em estados norte-americanos. Os resultados demonstraram que, em dois estados, houve uma diminuição no número de suspensões de estudantes nas escolas que implementaram a justiça restaurativa.

Porém, o autor destaca que o tamanho da escola não estava associado aos resultados obtidos (Simson, 2012). Contudo, a pesquisa focou-se nas práticas de implementação da justiça restaurativa nas escolas e não nas crenças/ideologias dos profissionais de educação, conforme o presente estudo.

Não apuramos relações entre outras variáveis, tais como o gênero, idade, formação acadêmica ou anos de experiência, e as percepções dos líderes escolares em relação aos princípios da Justiça Restaurativa. Os estudos prévios que utilizaram o RJI não examinaram associações com variáveis sociodemográficas, tanto quanto sabemos. Uma exceção é o estudo de Mick (2020) que apurou que professores com menos de 5 anos de experiência, pontuaram mais alto no RJI, do que professores com mais de 15 anos de experiência.

Para além da verificação de associações com os dados sociodemográficos, averiguou-se se haveria relação entre os princípios da justiça restaurativa e os estilos de liderança moral dos líderes participantes, o que nos leva à terceira pergunta de investigação: Em que medida é que as percepções dos líderes escolares em relação aos princípios da Justiça Restaurativa estão associadas a dimensões de liderança moral?

A liderança foi analisada através da Escala de Liderança Moral (Mamede, Ribeiro, & Gomes, 2010), que inclui quatro dimensões, a saber, Integridade, Responsabilidade, Perdão e Compaixão. Neste estudo, obtivemos associações estatisticamente significativas somente para a dimensão da liderança moral relacionada ao Perdão. Os resultados obtidos indicam que, quanto menores são os índices de Perdão nos líderes de escolas portuguesas, menor a concordância com a Restauração e o Comprometimento. Ou seja, líderes que têm mais capacidade de perdoar, estão mais alinhados com as dimensões da justiça restaurativa que têm a ver com a noção de que a reparação de danos é feita através da restauração das relações, e também do compromisso em desenvolver a empatia na comunidade educativa. Autores como Jirsa (2004), Sammi (2010) e Tutu (2000) argumentam que o Perdão é um componente essencial para profissionais que facilitam mecanismos de justiça restaurativa. Outros autores também indicam que o Perdão é uma âncora dentro do processo de justiça restaurativa como um todo (Doorn, 2008; Ferch, 2012; Palanski, 2012). Roland et al. (2012) observaram que a Restauração tem como foco a construção e reparação dos relacionamentos, relatando que a Restauração tem mais eficácia quando a vontade de restaurar é guiada internamente por valores morais (Roland et al., 2012; Zher, 1990). Roland et al. verificaram igualmente que a Restauração está positivamente correlacionada com a dimensão da empatia, o que sugere que os participantes que tinham um maior alinhamento com a ideologia de Restauração tinham também maior capacidade de ver as coisas do ponto de vista da outra pessoa. Os resultados do

presente estudo sobre a relação entre a capacidade de perdoar e o alinhamento com os princípios da restauração e o compromisso em desenvolver a empatia, são, assim, coerentes com a literatura prévia (Roland et al., 2012). No entanto, não foi possível apurar associações com outras dimensões da liderança moral, o que sugere a necessidade de investigação adicional.

Além de apurar as relações entre os princípios da justiça restaurativa e os estilos de liderança moral, também entendeu-se necessário perceber a associação com o clima escolar, relacionado com as percepções de comportamentos disruptivos na comunidade escolar e o uso de Punição na escola, o que nos leva à quarta pergunta de investigação: Em que medida é que as percepções dos líderes escolares em relação aos princípios da Justiça Restaurativa estão associadas ao clima escolar, nomeadamente no que diz respeito aos níveis de indisciplina percebidos?

Os resultados revelaram que a discordância com uma das dimensões que capta crenças opostas aos princípios da justiça restaurativa, a Unilateralidade, aumenta na medida em que a percepção que os líderes têm dos níveis de agressão entre os jovens aumenta. Isso quer dizer que os líderes que discordaram mais com a dimensão da Unilateralidade, são aqueles que percebiam maiores níveis de agressão entre os jovens. Essa dimensão está ligada à ideia de que um lado do conflito é mais importante do que o outro e de que a hierarquia de poder é válida para resolver esses conflitos; portanto, a discordância com essa dimensão, revela um alinhamento maior com a justiça restaurativa. De acordo com Gregory et al. (2016), professores que implementaram práticas restaurativas em suas salas de aula, notaram um melhor relacionamento com seus estudantes e reduziram o comportamento disruptivo dos estudantes de populações consideradas minoritárias. Segundo Bakker et al., (2007), quando há um ambiente de apoio, fundamentado em princípios de justiça restaurativa, os professores lidam melhor com relacionamentos desafiadores que surgem através de comportamentos disruptivos vindos dos estudantes. Os mesmos autores levantaram a hipótese de que as avaliações dos professores sobre a justiça restaurativa têm maior influência em professores cujos estudantes apresentam níveis elevados de comportamentos disruptivos (Bakker et al., 2007). Assim, podemos dizer que o que encontramos no presente estudo vai ao encontro da literatura prévia.

Por fim, apuramos uma associação positiva entre Integração e Punição, ou seja, a concordância com a Integração nos líderes escolares diminui na medida em que a percepção de implementação de estratégias de Punição aumenta, indicando que, quando há uma diminuição de alinhamento com a Integração, isto é, do princípio da justiça restaurativa referente à noção de que é importante a inclusão dos estudantes nas atividades da sala, mesmo quando transgridem uma regra, há maior implementação de estratégias de punição. Este resultado é

coerente com estudos prévios sobre a implementação de justiça restaurativa, que revelam que há uma diminuição de estratégias punitivas quando práticas restaurativas são utilizadas (Capatosto, 2015; Gregory et al., 2016; Lewis, 2009). Segundo Capatosto (2015), quando os professores estão desconectados dos estudantes, eles podem preferir a estratégia punitiva, ao invés de práticas restaurativas em sua sala de aula. Em seus estudos, Gregory et al. (2016) analisaram a implementação de três anos de práticas restaurativas em uma ampla gama de escolas nos Estados Unidos. Segundo os dados dos registros dessas escolas, as escolas de ensino médio que implementaram práticas restaurativas, mostraram uma queda promissora no uso da disciplina escolar punitiva (Lewis, 2009).

4.1. Limitações

Conforme mencionado previamente, as características psicométricas dos dados obtidos com base no RJI, com participantes em Portugal, revelam limitações em termos de validade e fidelidade. É possível que estas limitações decorram do tamanho da amostra, que foi relativamente pequena e limitou o tipo de análises passíveis de realização (e.g., não foi possível realizar uma análise fatorial confirmatória). Conforme a literatura, a realização de análises fatoriais confirmatórias deve assumir um rácio de, pelo menos, 10 participantes por cada item da escala (Boateng et al., 2018; Nunnally, 1978). Assim, sendo o RJI composto inicialmente por 16 itens, seria mais adequada uma amostra de, pelo menos, 160 participantes. No nosso estudo, foram respondidos no total 140 questionários e excluídos os participantes com respostas em branco, resultando numa amostra de 99 respostas.

Uma outra limitação encontrada no presente estudo, se deve ao fato de a proporção de variância explicada nos modelos testados (que se revelaram não significativos) para cada uma das dimensões da ideologia da justiça restaurativa ser limitada, o que sugere que não foram incluídas variáveis com associações fortes com a ideologia da justiça restaurativa. Por exemplo, não foram examinadas, neste estudo, associações entre os princípios da ideologia restaurativa e as práticas de mediação de conflito utilizadas em contexto escolar. Paralelamente, segundo Roland et al. (2012), seria necessário investigar também a autoeficácia como variável preditora das dimensões da ideologia da justiça restaurativa. Segundo Roland et al. (2012), embora nem todos os professores com um nível elevado de autoeficácia endossem necessariamente a ideologia de justiça restaurativa, seria difícil para os professores endossarem e agirem sobre estas crenças sem um nível elevado de autoeficácia. Roland et al. (2012) argumentam que essa probabilidade se baseia na lógica de que para que os professores demonstrassem níveis mais

elevados de abordagens humanistas, que faz parte das crenças e práticas restaurativas, precisariam de confiança nas suas próprias capacidades e conhecimentos de gestão de salas de aula. Inversamente, os professores que têm menor autoeficácia podem acreditar que são incapazes de resolver problemas na sala de aula e, por isso, podem estar mais inclinados a confiar nas táticas disciplinares que requerem medidas punitivas externas. Ou seja, uma menor autoeficácia pode resultar em educadores que confiam em táticas de disciplina de "status quo" porque se sentem incapazes (ou não equipados) de decretar práticas humanistas/restaurativas (Roland et al., 2012).

Podemos dizer também que outra limitação do nosso estudo, se deve ao fato de não termos apurado dimensões de ideologia da justiça restaurativa idênticas às do instrumento original e, com isso, não conseguimos fazer comparações com amostras de outros países. Além disso, este estudo não permite fazer afirmações sobre o que se passa efectivamente nas escolas uma vez que não captou práticas mas crenças e percepções sobre comportamentos (dos estudantes) e sobre práticas punitivas. Podemos ainda dizer que só se considerou um tipo de informante, no caso os líderes de escolas. Contudo, trata-se de um tipo de informante que se encontra numa posição privilegiada para introduzir mudanças nas escolas.

Por fim, uma limitação importante é que se trata de um estudo correlacional e transversal (ou seja, com um único momento de recolha de dados) e que, por isso, não permite fazer inferências em termos de relações de causa e efeito.

4.2. Implicações para Pesquisa e Prática

Alguns dados encontrados no presente estudo, podem contribuir para a continuação e aprofundamento dessa temática em Portugal. Conforme já mencionado, foi encontrado, através das respostas à nossa pesquisa, que há um alinhamento dos líderes escolares de escolas portuguesas, com os princípios da justiça restaurativa. A literatura prévia sugere que é necessário entender primeiro se a equipe na escola está alinhada com os princípios da justiça restaurativa, para assim criar condições para a implementação da mesma no campo prático.

Os resultados obtidos indicam que o Perdão está associado com as dimensões da ideologia da justiça restaurativa, que têm a ver com a noção de que a reparação de danos é feita através da restauração das relações, e também do compromisso que se tem em desenvolver a empatia na comunidade. Assumindo que o perdão constitui uma âncora nos processos de restauração e criação de uma comunidade mais empática na escola (Doorn, 2008; Ferch, 2012; Palanski,

2012), o presente estudo pode ser usado como fonte de inspiração para futuras intervenções, usando o Perdão como uma dimensão importante a considerar.

4.3. Considerações Finais

Este estudo correlacional exploratório pretendia contribuir para a introdução do tema da Justiça Restaurativa em escolas nas agendas de investigação em Portugal. No entanto, os dados obtidos com a medida de ideologia de justiça restaurativa revelaram limitações, na presente amostra, que sugerem a necessidade de estudos adicionais, em amostras maiores e/ou mesmo a necessidade de construção de outras medidas para futuras pesquisas no contexto português.

A escola, como um agente importante do sistema educativo, inserida em uma sociedade em constante reconfiguração, se torna um grande desafio para seus líderes. Essa dinâmica acaba por exigir dos mesmos novos conhecimentos, habilidades e atitudes, que convergem na necessidade de desenvolvimento de competências para a tomada de decisões que correspondam a demandas de mais justiça e participação coletiva (Neves & Coimbra, 2017).

Segundo Marzano (2003), a liderança tem sido identificada como o aspecto mais crítico da reforma escolar, pois influencia todos os aspectos do que é necessário para melhorar o desempenho e as experiências dos estudantes na escola. A liderança, assim como a justiça restaurativa, é sobre empoderamento da comunidade escolar (Marzano, 2003). Para Lee (2004), uma mudança transformacional começa com a transformação da mentalidade dos líderes.

O quadro geral deste estudo é que a justiça restaurativa nas escolas vem demonstrando, em outros países, ser uma intervenção promissora nas respostas que a escola pode dar a conflitos e comportamentos disruptivos (Agbai, 2019; Cameron & Thorsborne, 1999; Gregory et al., 2016; Karp & Breslin, 2001; McCluskey, 2008a, 2008b; Suvall, 2009; Wearmouth, McKinney & Glynn, 2007a, 2007b). No entanto, a implementação e sustentabilidade deste sistema de princípios e práticas não é possível sem um alinhamento ao nível estrutural, com as crenças e práticas incorporadas na cultura de todo o ambiente escolar. São necessárias pesquisas adicionais que possam examinar as condições de implementação e a eficácia de abordagens baseadas na justiça restaurativa e que permitam identificar barreiras na aplicação desta abordagem nas escolas em Portugal, bem como formas de as ultrapassar.

V. Referências

- Abraham, S. (2019). Through the lens of restorative justice: A re-humanizing. *NYL Sch. L. Rev.*, 64, 12.
- Afonso, A. J. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, 43, 327–344. <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.17538>
- Agbai, C. (2019). *Relationship Between Teacher Engagement, Job Demands, Job Resources, and Disciplinary Strategy: Implications for Education Leadership in Oklahoma*. (Tese de Doutorado). Grand Canyon University, Phoenix, Arizona, USA.
- Alger, Renée J. (2018). *A Comparison of Restorative Justice Ideology Between Administrators, Teachers, and Parents*. (Tese de doutorado não publicada) Walden University, Minneapolis, Estados Unidos.
- Anastasi, A.; Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Tradução de M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anfara, V. A., Evans, K. R., & Lester, J. N. (2013). Restorative justice in education: What we know so far. *Middle School Journal*, 44(5), 57–63. <https://doi.org/10.1080/00940771.2013.11461873>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. DOI:10.3102/0034654316669821
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quíñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Boyes-Watson, C., & Pranis, K. (2015). *Circle forward: Building a restorative school community*. St Paul: Living Justice Press.
- Brockner, J., & Wiesenfeld, B. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. *Psychological Bulletin*, 120(2), 189–208.
- Cameron, L., & Thorsborne, M. (2001). Restorative justice and school discipline: Mutually exclusive. *Restorative Justice and Civil Society*, 180, 194.
- Capatosto, K. (2015). *School discipline policy*. Kirwan institute for the study of Race and Ethnicity. Consultado em 02 out. 2021. Disponível em <http://kirwaninstitute.osu.edu/wpcontent/uploads/2016/04/School-DisciplinePolicy-Updates-Insights-and-FutureDirections.pdf>.
- Casassus, J. (2008). O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. *Revista Nova Escola*, 218.

- Christie, N. (1977). Conflicts as property. *The British Journal of Criminology*, 17(1), 1-15. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjc.a046783>
- Clarcken, R.H. (2009). *Moral intelligence in the schools*. Annual Meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters. Wayne State University, Detroit, MI, USA.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237. DOI:10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn
- Cremin, H., McCluskey, G., & Sellman, E. (Eds.). (2013). *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315889696>
- Deister, B., Williams, P., Butcher, J. T., & Hayes-Whigham, D. (2019). *Investigating administrators' resistance to implementing restorative practices*. (Tese de Doutorado, Abilene Christian University). Digital Commons @ ACU, *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 176. <https://digitalcommons.acu.edu/etd/176>
- Deister, Beri (2019). *Investigating Administrators' Resistance to Implementing Restorative Practices* (Tese de Doutorado). Disponível em Digital Commons @ ACU, *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 176.
- Doorn, N. (2008). Forgiveness and reconciliation in transitional justice practices. *Ethical Perspectives*, 15(3), 381-398. <http://dx.doi.org/10.2143/ep.15.3.2033157>
- Emler, N., & Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? In D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Marques (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211–241). Psychology Press.
- Evans, K. R., & Lester, J. N. (2012). Zero tolerance. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 108–114. <https://doi.org/10.1177/1053451212449735>
- Evans, K., & Lester, J. (2010). Classroom management and discipline: Responding to the needs of young adolescents. *Middle School Journal*, 41(3), 56–63. <https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461724>
- Fachel, J. M., & Camey, S. (2000). Avaliação psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados. *Psicodiagnóstico*, 5, 158-170.
- Ferch, S. R. (2012). *Forgiveness and power in the age of atrocity: Servant leadership as a way of life*. Lexington Books.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. 2º ed. Porto Alegre: Artmed.
- Fields, B. A. (2003). Restitution and restorative justice. *Youth Studies Australia*, 22(4), 44–51.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e Punir*. 25a Ed; Editora Vozes; Petrópolis
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722009000200005>
- Freire, P. (1984). *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frois, C., & Afonso B. (2015). Quando o Estado cuida: A amplitude do mandato das forças de segurança. Em Lima, A (Ed.) *Cuidar em momentos de crise: Apoio, solidariedade e mutualidade*. Lisboa Mundos Sociais.
- Gaspar, P. A. C. (2012). *A Mediação Familiar no Sistema Jurídico Português* (Dissertação de Mestrado). Repositório Comum <hdl.handle.net/10400.26/29125>
- Gauy, F. V. (2016). Crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais têm necessidade de políticas de inclusão escolar? *Educar Em Revista*, 59, 79–95. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44687>
- Gomes, L. L. Z. (2012) Escola e punição: as relações entre a punição penitenciária e o contexto escolar. *Dialogia*, 16, 155-166.

- Gomes, L. L. Z. (2012). Escola e punição: as relações entre a punição penitenciária e o contexto escolar. *Dialogia, São Paulo, 16*, 155-166. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n16.2966>
- Gouveia-Pereira, M., & Pires, S. S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. *Análise Psicológica, 17*(1), 97-110
- Green, S., Johnstone, G., & Lambert, C. (2013). What harm, whose justice?: excavating the restorative movement. *Contemporary Justice Review, 16*(4), 445-460. <https://doi.org/10.1080/10282580.2013.857071>
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2014). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 26*(4), 325-353.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 26*(4), 325-353. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The Achievement Gap and the Discipline Gap: Two Sides of the Same Coin? *Educational Researcher, 39*(1), 59-68. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357621>
- Hand, C. A., Hankes, J., & House, T. (2012). Restorative justice: the indigenous justice system. *Contemporary Justice Review, 15*(4), 449-467. <https://doi.org/10.1080/10282580.2012.734576>
- Jirsa, J. (2004). Forgiveness and revenge: Where is justice. Em A. Cashin, & J. Jirsa (Eds.), In thinking together. Proceedings of the IWM junior fellows conference, Winter 2003. IWM Junior Visiting Fellows Conferences (p. 1-28). <https://files.iwm.at/uploads/jc-16-05.pdf>
- Karp, D. R., & Breslin, B. (2001). Restorative justice in school communities. *Youth & Society, 33*, 249-272. <https://doi.org/10.1177/0044118X01033002006>
- Kaye, F. W. (2001b). The children of someone else's history: Reading for restorative justice. *American Review of Canadian Studies, 31*(1-2), 225-239. <https://doi.org/10.1080/02722010109481592>
- Kidder, D. L. (2007). Restorative justice: Not "rights", but the right way to heal relationships at work. *International Journal of Conflict Management, 18*(1), 4-22. <https://doi.org/10.1108/10444060710759291>
- Lee, J. J. (2004). Comparing Institutional Relationships with Academic Departments: A Study of Five Academic Fields. *Research in Higher Education, 45*(6), 603-624. <https://doi.org/10.1023/b:rihe.0000040265.86668.1a>
- Leite, C. (1992). O que a escola rejeita, a prisão aproveita. *O professor, 27*, 19-24.
- Lennick, D., & Kiel, F. (2005). *Moral Intelligence: Enhancing Business Performance and Leadership Success*. (1st ed.). Pearson P T R.
- Lennick, D., & Kiel, F. (2011). *Moral intelligence 2.0: Enhancing business performance and leadership success in turbulent times*. Boston, EUA: Pearson Prentice Hall. <https://doi.org/10.5860/choice.49-2165>
- Lewis, S. (2009). Improving school climate: Findings from schools implementing restorative practices. Bethlehem, PA: International Institute of Restorative Practices. Disponível em <http://www.iirp.edu/pdf/IIRP-Improving-School-Climate.pdf>
- Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The Social Psychology of Procedural Justice*. Plenum Press, New York, USA.
- Lockhart, A., & Zammit, L. (2005). *Restorative justice: Transforming society*. Toronto: Inclusion Press.
- Lourenço, A. A., & de Paiva, M. O. A. (2004). *Disrupção escolar: estudo de caso*. Porto: Porto editora.

- Lourenço, N. (2010). Cidades e sentimento de insegurança: violência urbana ou insegurança urbana? In E. A. Pereira Júnior, J. Francisco da Silva e Juliana Maron (org.), *Um Toque de Qualidade. Eficiência e Qualidade na Gestão da Defesa Social* (pp. 1-16). Disponível em <http://hdl.handle.net/10884/336>
- Lourenço, N. (2013). Globalização e Insegurança Urbana. *Revista Angolana de Sociologia*, n.º11, pp. 11-34. <https://doi.org/10.4000/ras.308>
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: A restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211–220. <https://doi.org/10.1080/02667360903151767>
- Mamede, C., Ribeiro, N., & Gomes, D. R. (2014). Tradução e validação do moral competency inventory para avaliação do grau de inteligência moral de líderes. *Investigação e Intervenção Em Recursos Humanos*, 2. <https://doi.org/10.26537/iirh.v0i2.1951>
- Marshall, G., (1997). *Repositioning class: Social inequality in industrial societies* (1º ed). London, England: SAGE Publications.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008b). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/00131910802393456>
- McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddell, S., & Weedon, E. (2008a). ‘I was dead restorative today’: From restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 199–216. <https://doi.org/10.1080/03057640802063262>
- Mick, Alyssa (2020). *Readiness Factors of a Restorative Milieu in a Elementary School: An Exploratory Case Study* (Tese de Doutorado). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No.27956085).
- Mirsky, L. (2007). SaferSanerSchools: Transforming school cultures with restorative practices. *Reclaiming Children & Youth*, 16(2), 5-12. Disponível em <https://www.proquest.com/openview/251073ea464d08b083271b718cf6cdd9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=33810>
- Moro, A. (2018). *A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Brasil. repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332280
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, 62(2), 371–392. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x>
- Morrison, B. (2015). Restorative justice in education: changing lenses on education’s three Rs. *Restorative Justice*, 3(3), 445–452. <https://doi.org/10.1080/20504721.2015.1109367>
- Morrison, B. E., & Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155. doi:10.1080/15388220.2011.653322
- Morrison, B., Blood, P., & Thorsborne, M. (2005). Practicing restorative justice in school communities: Addressing the challenge of culture change. *Public Organization Review*, 5(4), 335-357.
- Morrison, B.E. (2007). Schools and restorative justice. In G. Johnstone & D.W. Van Ness (Eds.), *Handbook of Restorative Justice* (pp. 325-350). Portland, OR: Willan.
- Morrison, B.E., & Martinez, M. (2001). Restorative justice through social and emotional skills training: An evaluation of primary school students (Unpublished manuscript). Australian National University, Canberra.

- Neves, L., & Coimbra, J. L. (2017). A liderança dos diretores no contexto educativo português: a ética e a moral, quais as competências e tendências?. *Psychologica*, 60(2), 117-140. https://doi.org/10.14195/1647-8606_60-2_7
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2º ed.) McGraw-Hill.
- Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2010). Comportamentos disruptivos e sucesso académico: a importância de variáveis psicológicas e de ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 18-31.
- Palanski, M. E. (2012). Forgiveness and Reconciliation in the Workplace: A Multi-Level Perspective and Research Agenda. *Journal of Business Ethics*, 109(3), 275–287. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1125-1>
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge. ISBN 9781760875534
- Palmonari, A., Rubini, M., & Casoni, E. (1999, July 6-11). A psycho-social approach to the study of the orientation toward formal authority (Conference presentation). XII General Meeting of the EAESP. Oxford, England.
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de Exame Psicológico - TEP*. Manual, v. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pasquali, L. (2003). Teoria da medida. L. Pasquali, *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*, 1, 23-51.
- Patil, V. H., Singh, S. N., Mishra, S., & Donovan, D. T. (2007). Parallel analysis engine to aid determining number of factors to retain [Computer software]. Disponível em: <http://smishra.faculty.ku.edu/parallelengine.htm>
- Peachey, D. (1989). The Kitchener Experiment em *Mediation and Criminal Justice. Victims: Offenders and Community*. London: Sage
- Pereira, A. I. B., & Blum, V. L. (2014). Poder, resistência e indisciplina escolar: A perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. *Revista de Educação Pública*, 54(23), 739–757.
- Perkins, B. K. (2008). We Think. *Parental perceptions of urban school climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association.
- Pinto, R. S. G. (2008). Justiça Restaurativa: um novo caminho? *Revista IOB de Direito Penal e Processo Penal, Porto Alegre*, 8(47), 190-202.
- Poulson, B. (2003). A third voice: A review of empirical research on the psychological outcomes of restorative justice. *Utah L. Rev.*, 167.
- Pranis, K. (2005). *The little book of circle processes: A new/old approach to peacemaking*. Intercourse, PA: Good Books.
- Riestenberg, N. (2012). *Circle in the square: building community and repairing harm in schools*. St Paul: Living Justice Press.
- Ritchey, K. M., Furlong, M. J., Shochet, I., & Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 225-237.
- Robins, S. (2009). Restorative approaches to criminal justice in Africa: The case of Uganda. *Monograph*, 161, 57-84.
- Roland, K., Rideout, G., Salinitri, G., & Frey, M. P. (2012). Development and use of a restorative justice ideology instrument: assessing beliefs. *Contemporary Justice Review*, 15(4), 435–447. <https://doi.org/10.1080/10282580.2012.734574>
- Rubini, M., & Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 5, 757-775.

- Ryan, T. G., & Ruddy, S. (2015). Restorative justice: a changing community response. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 253–262. Disponível em <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/78>
- Sammi, C. (2010). Who wants to forgive and forget? Transitional justice preferences in post-war Brundi (Master's thesis, Yale University). Disponível em http://www.nyaapor.org/pdfs/samii_forgive_forget101206
- Sanches, C., & Gouveia-Pereira, M. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica*, 28(1), 71-84.
- Sawin, J. L., & Zehr, H. (2006). The ideas of engagement and empowerment. In *Handbook of restorative justice* (pp. 63-80). Willan. <https://doi.org/10.4324/9781843926191.ch3>
- Schiff, M. (2013, January). Dignity, Disparity and Desistance: Effective Restorative Justice Strategies to Plug the " School-to-Prison Pipeline" (Conference presentation) Closing the School Discipline Gap Conference, Univesrity of California, USA. <http://escholarship.org/uc/item/6kw7w8s8>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sebastião, J., Alves, M., & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia*, 41, 37-62. <hdl.handle.net/10400.21/2896>
- Silva, A. M. C., & Machado, C. (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal (Artigo em ata de Conferência). Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia 10, Braga, Portugal. ISBN 978-972-8746-71-1. p. 274-287
- Simson, D. (2012). Restorative justice and its effects on (racially disparate) punitive discipline (Conference presentation). Seventh Annual Conference on Empirical Legal Studies, Los Angeles, CA. Consultado em 03 out. 2021. Disponível em <http://ssrn.com/abstractD21072420>
- Stinchcomb, J. B., Bazemore, G., & Riestenberg, N. (2006). Beyond Zero Tolerance: Restoring Justice in Secondary Schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 123–147. <https://doi.org/10.1177/1541204006286287>
- Streiner, D. L. (2003) Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment* v. 80, p. 217-222. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8003_01
- Suvall, C. (2009). Restorative justice in schools: Learning from Jena high school. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, 44, 547–569.
- Torres, L. L. (2018). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Tutu, D. (2000). *No Future Without Forgiveness*. New York, NY: Random House Press
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A Relational Model of Authority in Groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 115–191. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60283-x](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60283-x)
- United Nations. (2012). *State of the World's Cities 2012–2013: Prosperity of Cities*. UN-Habitat.
- Vaandering, D. (2010). The significance of critical theory for restorative justice in education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(2), 145–176. <https://doi.org/10.1080/10714411003799165>
- Van Acker, R. (2007). Antisocial, aggressive, and violent behavior in children and adolescents within alternative education settings: prevention and intervention. *Preventing School*

- Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 5-12.
<https://doi.org/10.3200/psfl.51.2.5-12>
- Van den Bos, K., & Lind, E. A. (2001). The psychology of own versus others' treatment: self-oriented and other-oriented effects on perceptions of procedural justice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1324–1333.
<https://doi.org/10.1177/01461672012710008>
- Varela, C. A., & Sasaki, F. S. (2014). Justiça Restaurativa Aplicada em Escolas Públicas do Estado de São Paulo: Estudo de Caso de Pós-Implementação em Heliópolis e Guarulhos em *Encontro da ANPAD*, 38, Rio de Janeiro, (pp 1-15).
- Veiga, F. H. (2007). Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. Em Caldeira, S. N., (*Des*)ordem na Escola: Mitos e Realidades, (pp. 133-167). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5329>
- Wachtel, T. (1997). *Real justice: How we can revolutionize our response to wrongdoing*. Pipersville, PA: The Piper's Press
- Walgrave, L. (2008). *Restorative Justice, Self-interest and Responsible Citizenship* (1st ed.). Willan. <https://doi.org/10.4324/9781843925668>
- Wearmouth, J., Mckinney, R., & Glynn, T. (2007). Restorative justice in schools: A New Zealand example. *Educational Research*, 49(1), 37–49.
<https://doi.org/10.1080/00131880701200740>
- Zehr, H. (1990). *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*. Scottsdale: Herald Press.
- Zehr, H. (2002). Journey to belonging. In E. G. M. Weitekamp & H. Kerner (Eds.), *Restorative justice: Theoretical foundations*, 21–31.