UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Valéria Aparecida Pinheiro Becker

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: a vez e a voz dos adolescentes

Taubaté – SP
2012

Valéria Aparecida Pinheiro Becker

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: a vez e a voz dos adolescentes

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. Área de concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.
Linha de Pesquisa: Demandas de Formação e Políticas Sociais.
Orientação: da Profª. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola.

Taubaté – SP
2012

Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU

B395j Becker, Valéria Aparecida Pinheiro
Justiça restaurativa na resolução de conflitos: a vez e a voz dos adolescentes./Valéria Aparecida Pinheiro Becker.- 2012.
150f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2012.
Orientação: Profª Drª. Elisa Maria Andrade Brisola, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Justificativa restaurativa. 2. Educação. 3. Conflito. I. Título.

VALÉRIA APARECIDA PINHEIRO BECKER

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: A VEZ E A VOZ DOS ADOLESCENTES

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. Área de concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.
Linha de Pesquisa: Demandas de Formação e Políticas Sociais.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profª. Dra. Maria Lúcia Martinelli – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura _____

Prof. Dr. André Luiz da Silva – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta – Universidade Federal de Itajubá

Assinatura _____

Profª. Dra. Cecília Pescatore Alves - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico este trabalho a:

minha querida avó Izaura, pela sua generosidade, dignidade e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, luz que ilumina meu caminho, que me conduz em toda a minha existência e me faz buscar incessantemente a sabedoria que está na sua presença.

Minha gratidão ao meu amor, meu amigo e companheiro de todas as horas, Eduardo, pela sua presença em minha vida e suas palavras de incentivo e apoio e aos nossos filhos lindos, João Pedro e Lucas, razões de nossas vidas. Sou muito grata aos seus familiares, que tanto colaboraram para nos auxiliar nas batalhas do dia a dia.

Aos meus pais, Maria José e Sebastião, que me ensinaram os primeiros passos e que, com seu amor incondicional, estão sempre presentes em minha vida.

Agradeço, com um carinho muito especial, a minhas irmãs, meus sobrinhos, meus cunhados, minha tia Ângela e meus familiares, cada um com seu jeito especial, participaram deste momento.

À Professora Elisa, minha querida orientadora, que possibilitou tantos momentos de convivência, permitindo muitas reflexões e, acima de tudo, amizade e companheirismo.

Aos membros da banca examinadora pela disponibilidade e dedicação na arte de ensinar e aprender, que, segundo Paulo Freire, somente neste encontro, é possível a construção do conhecimento. Minha mais alta gratidão pela compreensão e respeito, possibilitando que este trabalho se tornasse possível.

Aos também muito queridos professores do Mestrado em Desenvolvimento Humano (MDH), pois cada um deixou um pouco de sua marca, contribuindo imensamente para o nosso aprimoramento profissional, intelectual e pessoal. Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação do MDH, sempre muito solícitos e dispostos a colaborar, em especial a Vedramini, pela suas palavras de apoio e incentivo.

Por todos os momentos de alegria, tristeza, troca e aprendizado que tivemos nesses dois anos; agradecimento aos amigos do MDH – vocês estão guardados do lado esquerdo do peito.

À Secretaria Municipal de Educação que possibilitou a realização desta pesquisa, em especial a Mariulza, sempre muito acolhedora e carinhosa, facilitando este caminho.

Meus agradecimentos à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e à Fundação Hélio Augusto de Souza (FUNDHAS) que contribuíram, de forma direta e indireta, para a realização deste sonho. Em especial aos funcionários do Centro Especializado de Assistência Social (CREAS), minhas colegas de trabalho: Fátima Farhat (pelo grande otimismo e pela a especial colaboração nas transcrições das gravações), Mariza, Ana, Rosi, Alissandra, Vanilza, Lilian, Marina, Zenilda, Fátima que exercitaram sua paciência compreendendo e colaborando em todo o processo deste trabalho.

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a Memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante, que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou; o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicado a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo objetivou identificar a experiência e analisar a percepção dos adolescentes como agentes facilitadores no projeto de Justiça Restaurativa nas escolas municipais de São José dos Campos/SP, quanto ao impacto do projeto no cotidiano escolar, familiar e na sociedade. Para a realização da pesquisa foram escolhidos três adolescentes integrantes do ciclo II, do Ensino Fundamental de Escolas Municipais inseridas no projeto Justiça Restaurativa que se localizam na região Norte, Sul e Leste do município e para complementaridade da pesquisa, após a banca de qualificação, foram realizadas entrevistas coletivas com gestores e professores das unidades escolares envolvidas no projeto. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se da abordagem qualitativa. A coleta dos dados se deu por meio da Metodologia da História Oral, com entrevista semiestruturada. Para análise dos dados, utilizou-se a técnica da triangulação, valendo-se da pesquisa documental, bibliográfica e da observação e análise dos contextos, nos quais os alunos vivenciaram a Justiça Restaurativa. Os sujeitos entrevistados identificaram que o diálogo é um caminho para a resolução de conflitos. Nas narrativas, constatamos a contradição entre o ideário coletivo e a prática cotidiana. Observa-se, na formação dos sujeitos, que os mesmos não percebem a dimensão total da influência socioeconômica no cotidiano escolar. Concluiu-se que a Justiça Restaurativa é uma técnica que agrega, mas insuficiente para resolução da violência, na medida em que é necessária uma mudança cultural, com a participação de sujeitos ativos e a consciência critica da realidade, como também uma mudança estrutural do sistema econômico, o qual aprofunda a desigualdade social, geradora de conflitos.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa. Educação. Conflito.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perception of teenagers who participated in the project implementation of restorative justice in municipal schools from São José dos Campos, facing the situation of conflict and violence present in the school context, as well as the impacts of restorative justice in their lives. To conduct the study three teenagers from the cycle II of the elementary school were chosen from schools participants on the project that were located in the north, south and east regions of the city, for completeness of this study, after the qualification board, more interviews were made with school directors and teachers from the schools participants on the project. To achieve the proposed objectives, we used the qualitative approach. Data collection took place through the history of oral and semi-structured interview. For data analysis we used the triangulation technique based on archival research, literature and the observation and analysis of the contexts in which students experienced the restorative justice. The interviewees identified that dialogue is the way to violence resolution. In the narratives we see the contradiction between collective ideals and everyday life. It is observed in the formation of individuals who do not realize the full extent of the socio-economic influences of society in school everyday. Restorative justice is a technique that is not enough in itself. We need a cultural change involving active individuals and critical consciousness of reality.

Keywords: Restorative Justice. Education. Conflict.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular

CNV – Comunicação não-violenta

CREAS – Centro Especializado de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDHAS – Fundação Hélio Augusto de Souza

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JR – Justiça Restaurativa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDH – Mestrado em Desenvolvimento Humano

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEDIATIVA – Instituto de Mediação Transformativa

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SME – Secretaria Municipal de Educação

SOE – Serviço de Orientação Educacional; projeto desenvolvido pela orientação educacional nas unidades escolares

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A região administrativa do vale do paraíba abrange 39 municípios..... 21

Figura 2 - A região administrativa de São José dos Campos abrange 5 regiões e 2 distritos . 22

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos educandos entrevistados 44

Quadro 2 - Perfil dos educadores entrevistados 46

Quadro 3 - Ocorrências policiais registradas no 1º trimestre de 2011 55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 PROBLEMA 27
1.2 OBJETIVOS 27
1.2.1 Objetivo Geral 27
1.2.2 Objetivos Específicos 27
1.3 ORGANIZAÇÕES DO TRABALHO 27
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS 29
3 MÉTODO 39
3.1 PARTICIPANTES 43
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 47
3.3 PROCEDIMENTO 47
3.4 ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS 48
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES ..... .39
4.1 CONFLITOS E VIOLÊNCIA: QUE TEMPOS SÃO ESSES? ..... .39
4.1.1 CONTEXTUALIZAÇÕES DA VIOLÊNCIA 49
4.1.2 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA 59
4.2 JUSTIÇA RESTAURATIVA: QUE CONVERSA É ESSA?**ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
4.2.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES 83
4.2.2.1 Mudanças percebidas na vida pessoal 1077
4.2.2.2 Uma história 110
5 CONCLUSÕES APROXIMATIVAS 112
REFERÊNCIAS 117
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 125

APÊNDICE A – MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA 129
APÊNDICE B – MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E PROFESSORES 130
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 131
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 133
ANEXO A – PROJETO DE CAPACITAÇÃO EM JUSTIÇA RESTAURATIVA 135
ANEXO B – DECLARAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 154
ANEXO C - LEI MUNICIPAL ANTIBULLYING 148

1 INTRODUÇÃO

A violência no âmbito escolar é uma realidade presente em nossa vida desde que adentramos na escola. Em minha trajetória como estudante tal fato sempre chamou a atenção e, em toda a minha trajetória profissional, sou instigada a buscar entender este fenômeno. Participando da Capacitação sobre Justiça Restaurativa, promovida pela Secretaria de Educação no Município de São José dos Campos, como membro da rede de apoio às escolas, houve a aproximação da metodologia da Justiça Restaurativa, cuja proposta é contribuir para a resolução de conflitos no espaço escolar.

Inicialmente, havia uma visão ingênua sobre a Justiça Restaurativa e o seu potencial no enfrentamento da violência na escola, sem levar em conta as contradições sociais e o processo cultural da sociedade brasileira, o que exige um exercício complexo no sentido de entender os impasses e as dificuldades que permeiam essa temática.

Nesse sentido, entende-se que se tratar de um fenômeno cultural da sociedade brasileira na medida em que, no Brasil, as relações entre livres e escravos, patrões e empregados, homens e mulheres, dentre outras, pautaram-se e pautam-se, em muitas situações, no uso da violência como mediação. Nessa perspectiva, não é possível compreender a violência nas escolas contemporaneamente sem considerar o processo sociocultural da sociedade brasileira.

A Justiça Restaurativa, por seu turno, é uma proposta de diálogo horizontal, que segue um roteiro de perguntas que norteia a conversa, buscando refletir sobre as ações e danos causados ao outro, com o intuito de restaurar a relação entre as partes e a comunidade afetada, a fim de que se satisfaçam e responsabilizem-se pelo processo.

Nesta dissertação de mestrado, busca-se compreender, a partir de adolescentes, gestores e professores das escolas – participantes do projeto de Justiça Restaurativa –, as percepções sobre a proposta de Justiça Restaurativa.

Sabe-se que a sociedade contemporânea vive um momento de grandes descobertas e desenvolvimento tecnológico, com a era globalização e os estímulos do capital para um mundo cada vez mais competitivo e dinâmico. Quando as bolsas de valores dos grandes países capitalistas entram em crise, os efeitos são sentidos no mundo inteiro. Enquanto isso, não há como não perceber que milhões de pessoas ainda vivem em situação de miserabilidade distante do acesso de qualquer avanço tecnológico, à medida que este está a serviço do capital.

O apelo ao consumo exagerado atinge a sociedade como um todo por meio dos veículos de comunicação, entretanto, poucos são os que têm suas necessidades satisfeitas, evidenciando as profundas desigualdades sociais. Atualmente vive-se em uma sociedade individualista, descartável e insegura, fato que inevitavelmente gera situações de conflito e violência. Fato que se revela nas palavras de Araújo (2010):

> O ritmo da produção parece estar afetando o ritmo das relações. Os objetos e as pessoas circunstancialmente podem tornar-se descartáveis. A vida pessoal está marcada por contatos múltiplos e superficiais. Todas essas mudanças fizeram com que a forma com que as pessoas relacionam-se entre si e com o mundo mudasse também. Esse contexto afeta as instituições que até então eram encarregadas de fazer a formação dos sujeitos (tais como a família, a escola, a igreja), que acabam também entrando em crise mediante a emergência das múltiplas possibilidades e incertezas que nos cercam (ARAUJO, 2010, p.10).

Araújo (2010) discute as relações estabelecidas no cenário mundial que favorecem ao empobrecimento das relações sociais e o quanto as instituições acabam reproduzindo a ideologia dominante.

A educação como política social garantida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) determina que o Estado assegure educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros. Entretanto, a influência dos ditames do mercado internacional compromete a proposta educacional em nosso país.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de “Educação para todos” na Tailândia. Dessa conferência resultaram posições consensuais sobre a necessidade de educação básica para todos, ou seja, ensino fundamental e ampliação das oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1990).

Dessa forma, o Brasil assume o compromisso internacional, elaborando o Plano Decenal de Educação, em consonância com aos princípios constitucionais de 1988, afirmando a necessidade e a obrigação do Estado para orientar ações educativas do ensino obrigatório, com ideais democráticos e qualidade do ensino brasileiro (BRASIL, 1997).

Na prática, contudo, percebe-se uma grande contradição entre o que está nas leis brasileiras e a realidade escolar, a qual, submetida à lógica neoliberal, coloca em risco a qualidade do ensino e a valorização humana, desconsiderando a cultura e a realidade social.

Segundo Paulo Freire (1996), para que haja aprendizado, é de grande importância a compreensão da vida social. Muitas vezes os indivíduos estão em condições desfavoráveis e se sentem culpados por essa condição.

Freire (1996) ressalta a importância de se ter claro o poder ideológico dominante que responsabiliza os dominados por sua situação, culpabilizando / criminalizando-os pelo

fracasso, sem perceber a perversidade do sistema econômico dominante.

Nesse contexto, a família e a escola tendem a se tornar violentas, à medida que os indivíduos respondem a esses processos de vulnerabilidade e exclusão de forma também violenta e, em muitas vezes, como meio de ganhar visibilidade na sociedade.

A violência, seja na forma mais amena ou mais hedionda, está presente no cotidiano da sociedade, deixando marcas profundas. Uma das dimensões presentes no ambiente escolar, na sociedade brasileira contemporânea, é a violência, embora se tenha a escola como espaço de formação e desenvolvimento humano e social, também é o espaço de manifestação do que ocorre na sociedade (MINAYO et al., 1999).

Nesse sentido, a violência é entendida como um fenômeno histórico e social, com múltiplas faces e complexidades apresentadas no cotidiano, em diversos espaços sociais.

A questão da violência no âmbito da escola é um fato sentido e observado por toda a sociedade. Tal desafio provoca os mais diversos sentimentos e atitudes que são, muitas vezes, entendidos como fenômeno que está no outro.

Para Pimenta (1996) a sociedade contemporânea vive uma cultura de violência que tem seus atores sociais vistos isoladamente, "um prazer pela prática de *atos agressivos e pela transgressão as regras sociais estabelecidas".* Para tanto é preciso entender "*o eixo político-econômico estabelecido na sociedade brasileira*" [grifo nosso].

Segundo Pimenta (1996), muitos grupos são formados por jovens que refletem uma relação individualista e irresponsável na sociedade, que está intimamente ligada às questões político-econômicas, a valores culturais, históricos, antropológicos, apresentando o cenário de uma violência cada vez mais visível e banal.

Dessa forma, a violência é também reflexo das mudanças socioeconômicas e culturais da contemporaneidade, momento de grandes transformações tecnológicas e exigências cada vez maiores da competitividade, gerando o individualismo, momento em que as relações ficam fragilizadas e o consumismo ganha força.

Segundo Milton Santos (2010, p. 31), o atual período da história, por meio do progresso da ciência e da técnica, possibilita o conhecimento do planeta de forma extensiva e aprofundada, com isso se perde o sentido que as coisas têm à medida que são coisificadas, ou seja, não se reconhece o valor de algo que é mais que uma simples coisa, como os objetos da história, com o movimento da sociedade, ocorridos por intermédio das ações humanas sempre renovadas.

Para Milton Santos (2010), a globalização, iniciada nos anos de 1989/1990, é uma resposta à crise do capital, que se utiliza das mesmas variáveis construtoras do sistema, que se

deparam constantemente, exigindo novas definições e novos arranjos.

A divisão de classes sempre esteve presente na história da sociedade, entretanto, na sociedade capitalista, a relação de dominação se faz cada vez mais presente. Os interesses de classes são distintos e, ao mesmo tempo, complementares, considerando que o proprietário que possui o capital compra a força de trabalho da classe trabalhadora que precisa garantir sua subsistência.

Nesse contexto, a classe dominante, por meio da força da ideologia ou da repressão, estabelece uma relação de opressão e violência, que são causas estruturadas na relação econômica e social da sociedade.

Diante do contexto de aumento da violência urbana e de conflitos gerados cada vez mais pela desigualdade social, atingindo, de certa forma, as escolas, muitos governos estaduais e municipais buscam estratégias para enfrentar a questão no âmbito escolar.

Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, em 2010, propôs a implementação de um projeto relativo à Justiça Restaurativa, na tentativa de construir uma educação que possibilite o respeito à diversidade e o exercício da cidadania, com objetivo de estabelecer relações de convivência democrática e de aprendizagem. Trata-se de uma proposta piloto que inicialmente contou com a participação de dez escolas da rede municipal de ensino e ampliou para mais dez escolas, em 2011.

Segundo dados do Projeto de Justiça Restaurativa (CECIP, 2009 – **Anexo A**), trata-se de um projeto que se caracteriza pela resolução de conflitos através do diálogo e da escuta ativa, levando à adoção de valores como autonomia, respeito, pertencimento, responsabilização, com vistas à reparação do dano. Esse projeto teve o objetivo de desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para a aplicação da técnica da Justiça Restaurativa, envolvendo gestores, professores, equipe de apoio, alunos e familiares para que atuem como agentes de mudança, preparando o ambiente escolar para o acolhimento de uma forma diferente na resolução de conflitos. Ele também prevê a parceria com a Rede de Apoio, com Secretaria de Saúde, Guarda Municipal, Secretaria de Desenvolvimento Social e entidades afins.

O projeto pretende, gradativamente, atingir toda a rede escolar, com a realização de capacitações e adesão da proposta no cotidiano, ampliando para a comunidade.

Durante um curso sobre violência doméstica, realizado pelo Projeto Refazendo Laços[1] da Fundação Hélio Augusto de Souza (FUNDHAS), foi apresentada a experiência da Justiça Restaurativa no município de São Caetano do Sul, pelo juiz Eduardo Rezende Melo, da Vara da Infância e da Juventude daquela municipalidade (MELO, 2006).

Após esse evento, surgiu a proposta da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos para implantar o projeto nas escolas e, por trabalhar no Centro Especializado de Assistência Social (CREAS) e integrar a rede de apoio social do município, foi possível conhecer mais profundamente a proposta da prática restaurativa.

Nesse processo de participação, foi possível observar que os adolescentes presentes nas capacitações sempre demonstravam vontade de aprender e interesse pela proposta, com um olhar curioso e com vontade de experimentar. A partir de então, surge o interesse em construir esse conhecimento, iniciando por esse sujeito que manifesta a sua subjetividade e se objetiva sobre o tema no cenário escolar, tornando-se um dos principais protagonistas no papel de agentes facilitadores da Justiça Restaurativa.

Na experiência como assistente social, é constante se deparar com a problemática da violência que atinge, na maior parte das vezes, jovens e crianças de comunidades com alto índice de vulnerabilidade social[2], até porque a desigualdade social e a pobreza as colocam em situações de risco social e, inúmeras vezes, são excluídos da escola, condenados a viver à margem (BRASIL, 2007).

O projeto de Justiça Restaurativa na escola foi articulado/organizado pela parceria entre Secretaria de Educação e Sistema Judiciário – Vara da Infância e da Adolescência do município de São José dos Campos. Contudo, foi possível observar, como parte da equipe, que este tema ainda não é muito conhecido no meio jurídico e muito menos no meio educacional, causando estranheza para muitos.

A Justiça Restaurativa propõe a resolução de conflitos, com o diálogo e o entendimento entre as partes, de forma que todos se responsabilizem pela resolução do conflito, como agentes ativos. Observa-se, entretanto, que, historicamente, tanto a área da Educação como o Poder Judiciário possuem regras e costumes conservadores, donde o desafio

---

[1] Detalhes do Projeto Refazendo Laços podem ser acessados através do site da Fundhas [http://www.fundhas.org.br/programas/aquarela.php].

[2] Vulnerabilidade social: a vulnerabilidade social está associada à existência de risco em potencial e como esta situação de risco social é enfrentada pelos sujeitos e grupos; de que maneira ocorre à mobilização para aproveitar as oportunidades oferecidas pelo mercado, pela sociedade e pelo Estado. Esses atores sociais dependem de um contexto histórico e social, formado de oportunidades e de discriminações e preconceitos, intimamente ligados a questões de segurança, econômicas, afetivas/emocionais, demográfico e valores (BRASIL, 2007).

para ambas as áreas construírem novas formas de agir, visando, de certa maneira, democratizar a Escola e a Justiça.

Considerando tal realidade, são significativos os reflexos dessas mudanças para as políticas públicas. Assim, faz-se necessário enfatizar que, no contexto de crise vivenciada pelos brasileiros desde os anos 1980 do século XX, a escola é afetada pela agudização da questão social, a qual aprofunda as desigualdades sociais, acirra a violência, torna-se um fator de risco e afeta diretamente indivíduos e famílias.

Conforme Iamamoto (2001, p. 10), a questão social é "*parte constitutiva das relações sociais capitalistas*, é apreendida como expressão ampliada das desigualdades sociais: o anverso do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social" [grifos da autora].

Nesse contexto, situações violentas são relatadas por professores, alunos, gestores, funcionários e pais tanto no âmbito da sala de aula, como em seus arredores, afetando as relações sociais.

Dessa forma, toda a comunidade escolar frequentemente se depara com conflitos, limites e interesses que, sem a reflexão, direciona os atores dessa realidade para um contexto de reprodução da ideologia dominante, favorecendo a culpabilização.

Diante do exposto, essa pesquisa buscou conhecer as formas de enfrentamento do fenômeno da violência e dos conflitos, a partir da abordagem utilizada pelas escolas municipais de São José dos Campos e o impacto do projeto Justiça Restaurativa no cotidiano da escola e na vida dos adolescentes, sujeitos fundamentais nesse cenário.

As experiências vivenciadas nos diversos espaços sociais vão formando o indivíduo em uma relação de reciprocidade. Assim, a escola é um espaço que reúne diversas experiências culturais, emocionais e afetivas. Como será que a escola se prepara para lidar com as diversidades? Qual é o clima para que o conhecimento aconteça, sem que o individualismo impeça o desenvolvimento e a autonomia dos sujeitos?

Contemporaneamente, o discurso governamental volta-se para a educação de qualidade por meio da construção da autonomia escolar e individual, bem como a valorização profissional. No entanto, tais padrões aparecem a partir da análise comparativa dos pesquisadores das agências internacionais de financiamento e assessoria, que têm como objetivo indicar caminhos para a Educação baseados nos resultados considerados sucesso de países desenvolvidos.

Cabe, neste momento, problematizar o sentido dessa lógica para a reforma educacional, na busca de entender que autonomia se constrói em nossas escolas (ADRIÃO, 2006), ao tempo em que as relações sociais são cada vez mais deterioradas e a educação passa

pelo processo de mercantilização, ou seja, transforma-se em mercadoria, processo esse que nega seu caráter de Direito Universal.

Segundo Adrião (2006), “no pensamento liberal, autonomia articula-se ao exercício dos direitos públicos e privados do cidadão sendo as restrições sociais legítimas na medida em que existissem como garantia ao exercício desses mesmos direitos” (ADRIÃO, 2006, p.41).

A influência do pensamento neoliberal no meio escolar é evidente, entendida como instrumental para melhoria do ensino. Tem em sua proposta a *escola para todos*, com a proposta de tempo de permanência, combate a evasão e retenção, bem como a lógica da produtividade, mas com recursos cada vez mais escassos. Nesse sentido, a autonomia é um meio para se alcançar resultados educacionais, que atendam às metas das agências multilaterais.

Nesse sentido, questiona-se que autonomia é a pretendida por esse projeto educacional, o qual não leva em conta a realidade de milhões de pessoas, as quais não têm acesso aos bens socialmente produzidos de maneira igualitária?

Paulo Freire (1996) salienta que o essencial nas relações humanas é o aprendizado da autonomia e, para isso, é preciso entender que posição se ocupa no mundo. O indivíduo está em constante processo de aprendizagem consciente do que sabe, do que não sabe e do que pode fazer melhor. Quanto mais eficazmente construa sua autonomia em respeito ao outro, melhor será seu saber. Não é possível separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, ou seja, mudar de atitude depende da consciência do sujeito e do desejo da mudança. Essa autonomia se constrói no respeito, na humildade e na dedicação, entre professor e aluno, não se trata apenas de cumprir o conteúdo programático, mas, sobretudo, construir responsabilidade e liberdade.

É preciso saber qual a autonomia que se pretende construir, se é a construção reflexiva das nossas ações e a escolha do caminho a seguir ou uma autonomia apenas para desempenhar o papel social que atenda aos interesses do mercado.

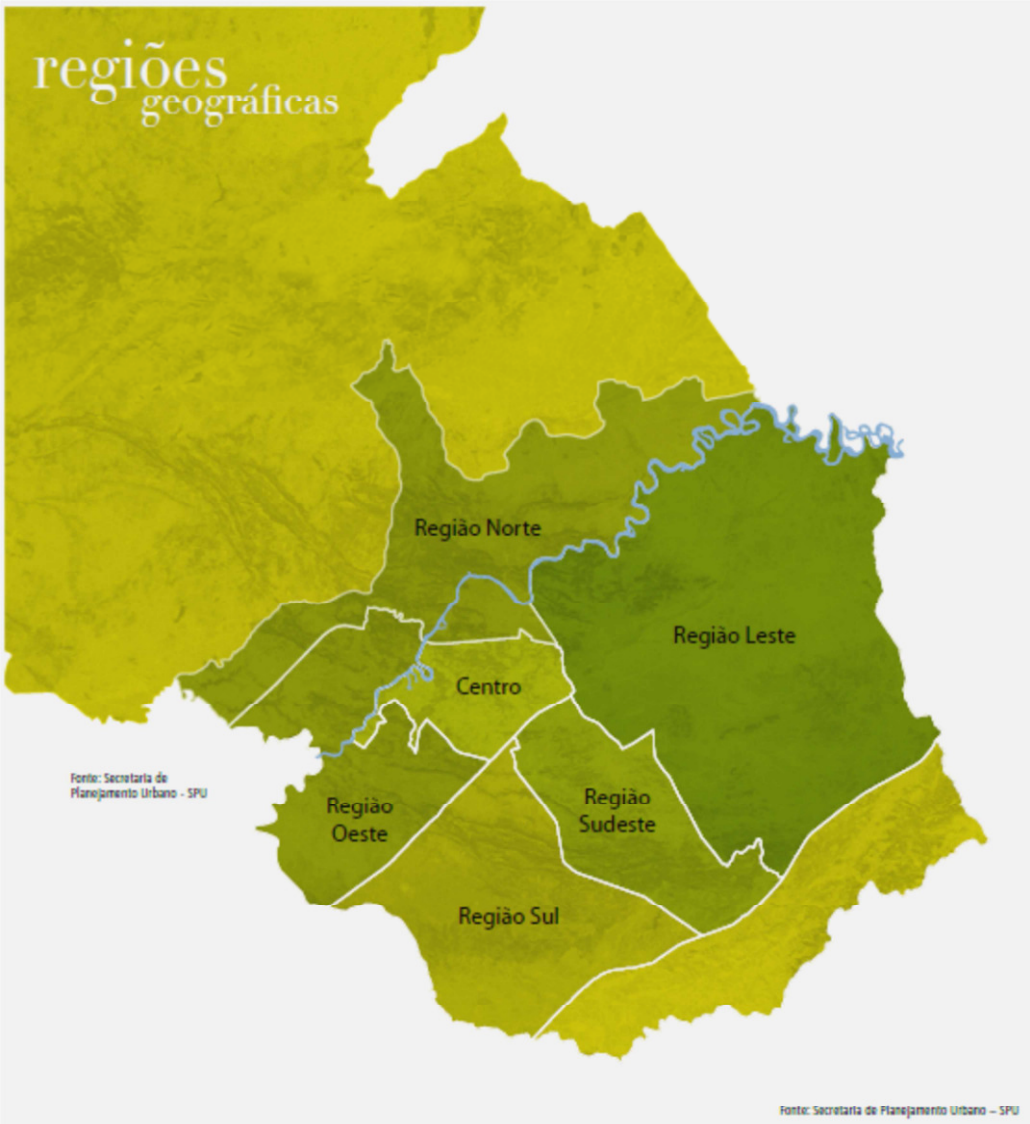
Dessa forma, pode-se dizer que a situação do município de São José dos Campos, não é diferente dos demais municípios brasileiros. Localizado na rodovia que liga duas das principais cidades do país, São Paulo e Rio de Janeiro, possui uma população de 629.921 habitantes, conforme dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011).

Fonte: http://juventude.sp.gov.br/portal.php/minha-cidade/reg_saojosedoscampos. Acesso 08/11/2011

Figura 1 - Região Administrativa do Vale do Paraíba abrange 39 municípios

São José dos Campos se apresenta como o maior pólo industrial do Vale do Paraíba, fato que trouxe crescimento demográfico e aceleração da urbanização. Esses fatores, ao mesmo tempo que trouxeram desenvolvimento, ocasionaram problemas para a região urbana.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Planejamento de São José dos Campos (2008), a área total do município é de 1.099,6 km^2, a área rural é de 734,39 km^2. O município está dividido em seis regiões: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro, e dois distritos: São Francisco Xavier e Eugênio de Melo. O distrito de Eugênio de Melo está localizado na região Leste do município, enquanto que o de São Francisco Xavier se localiza em região Norte, porém mais distante do município, com características rurais (Figura 2).



REGIÃO	ÁREA (ha)
CENTRO	1.861,30
NORTE	7.052,60
LESTE	13.657,50
SUDESTE	3.426,40
SUL	5.671,50
OESTE	4.419,50
SÃO FRANCISCO XAVIER	431,50

Figura 2 - Região Administrativa de São José dos Campos abrange 5 regiões e 2 distritos

Observa-se que, junto com o aumento populacional dos últimos 60 anos, houve uma explosão urbana, causada pela migração do campo para as cidades e grandes pólos industriais.

Nas regiões Sul, Leste e Norte, há maior concentração populacional e, consequentemente, um índice elevado tanto de vulnerabilidade socioeconômica, quanto das situações de violência.

Conhecer o município de São José dos Campos é fundamental para entender a complexidade na formação da cidade e as relações que se estabelecem. Assim, será apresentado um breve histórico do município baseados em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Planejamento (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2008).

Inicialmente, a área foi ocupada por fazendas, por meio de solicitação dos padres Jesuítas (aproximadamente em 1590), os quais tinham interesse implícito de catequizar os indígenas, expulsos após conflitos de interesses com a comunidade local (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2008).

Até meados do século XIX, o município não tinha nenhuma visibilidade. O início do desenvolvimento econômico se deu por meio por da agricultura com plantação e exportação de algodão e também com o desenvolvimento do café no Vale do Paraíba. Em 1871, a cidade é denominada de São José dos Campos (2008).

Desde sua fundação, o município ficava em região periférica, pois a Estrada Real não passava pelo município, fato que dificultava o escoamento de mercadorias, dificultando, consequentemente, o desenvolvimento. No séc. XX, inicia-se um processo de expansão com a estrada de ferro e a pecuária leiteira e o município ganha importância econômica.

São José dos Campos também ficou conhecida por conta do clima favorável para o tratamento da tuberculose, o que levou à criação de sanatórios que perderam sua função na década de 40 com a descoberta da penicilina.

Diante da estagnação dos sanatórios, inicia-se uma nova fase com o desenvolvimento industrial, que teve o seu real impulso a partir de 1950, com a instalação do Centro Tecnológico Aeroespacial (CTA) e do Instituto de Tecnologia de Aeronáutica (ITA), além da construção, em 1951, da Rodovia Presidente Dutra, que interliga dois pólos industriais São Paulo e Rio de Janeiro.

Em 1960/1970, começa a instalação de indústrias de grande porte no município e a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Tal desenvolvimento permitiu ao município a consolidação como pólo científico e tecnológico, viabilizando a instalação de empresas nacionais, no ramo aeroespacial, bélico e eletrônico, bem como de empresas multinacionais dos setores automobilístico, farmacêutico e de telecomunicações.

Conforme se observa no mapa (Figura 1), São José dos Campos faz divisa com os municípios de Igaratá, Jacareí, Jambeiro, Caçapava e Monteiro Lobato.

Segundo Carvalho (2009), o município de São José dos Campos possuí um pólo de grande expressividade demográfica e econômica do Estado de São Paulo, principalmente no segmento industrial aeronáutico/automobilístico. No entanto, o ritmo de crescimento e

desenvolvimento nos anos de 1990 sofreu uma redução de investimento do setor público e privado. Apesar das crises econômicas, algumas instalações industriais ocorreram, fator que não alterou significativamente o cenário socioeconômico instalado neste período. Verificou-se o aumento de empreendimento de serviço e comércio e maior inserção da mulher no mercado de trabalho.

O município enfrenta, como os demais municípios brasileiros, os rebatimentos das transformações econômicas, políticas e sociais da conjuntura atual, na qual o capitalismo contemporâneo reestrutura-se no sentido da retomada da onda de acumulação do capital, que vem apresentando déficit de taxa de lucros, desde os anos de 1970. Nesse contexto de crise do capital, os países periféricos, entre eles o Brasil, sofrem consequências como o desemprego e o desmonte das políticas públicas (ANTUNES, 2002).

Paulo Freire (1996) diz que a educação é uma forma de intervenção no mundo em uma relação dialética e contraditória, que ora reproduz a ideologia dominante e ora a denuncia, é neste contexto que pretendemos desenvolver nossa pesquisa.

Segundo Freire (1996), a responsabilidade e a liberdade não são claramente definidas e construídas com a comunidade escolar e, quando isso ocorre, depara-se com a violência que envolve situações gerais da sociedade, como: drogas, tráfico e outras situações semelhantes, que atingem a escola no seu cotidiano, que se expressam na forma de xingamentos, empurrões, intimidação – presentes nas relações entre os alunos e até mesmo entre professor e aluno.

Conforme discorrido até aqui, a violência é um fenômeno social presente na história da sociedade ocidental, mas que se acirra no contexto da crise contemporânea do capital, na medida em que há a agudização da questão social e o aprofundamento das desigualdades sociais. Desde os anos de 1980—1990, o Estado, que por definição é garantidor de direitos, esvazia-se e desresponsabiliza-se pelas ações sociais, com verdadeiro desmonte dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

No cenário atual de desigualdade social que impera na sociedade, Lessa (2007) pontua que a única maneira de se superar a crise contemporânea do esgotamento do capital e da propriedade privada, que impede a equidade, a liberdade e o exercício da cidadania, é rompendo com a velha ordem social, com a construção de uma prática voltada para um projeto ético-político e social que possibilite a emancipação social.

Nesse sentido, pretende-se compreender se a Justiça Restaurativa é capaz de produzir resultados que favoreçam a autonomia, sobretudo dos sujeitos que dela participam. Esta

pesquisa busca compreender como os adolescentes que atuam na proposta percebem os resultados e impactos dessa ferramenta social na transformação da realidade.

A presente pesquisa foi realizada com adolescentes de três escolas (um de cada região: Norte, Sul e Leste), de um universo inicial de dez escolas envolvidas no processo. Após o processo de qualificação e sob indicação da banca examinadora, houve entrevista coletiva com educadores e gestores, como forma de complementar a fala dos sujeitos principais desta pesquisa, com base na teoria freireana, segundo a qual a aprendizagem se dá na relação educador e educando. Nesse processo, mais uma escola da rede municipal foi incluída, totalizando quatro escolas.

Seguindo essa orientação, realizaram-se entrevistas coletivas com três professores e três gestores, os quais tiveram envolvimento com a Justiça Restaurativa. A escolha desses sujeitos se deu por meio de contato telefônico com as escolas participantes. Foi explicada a proposta e os gestores convidados a participar da entrevista coletiva com pré-agendamento de data, local e horário. De oito escolas convidadas, quatro gestores manifestaram interesse e condições para participar; no dia da entrevista compareceram três dos gestores. A quarta integrante do grupo justificou motivos de trabalho, impossibilitando seu comparecimento.

Quanto aos educadores, em decorrência da dificuldade de se ausentarem da escola e conciliarem horários com outras unidades, optou-se por realizar a entrevista em uma escola da região Sul, na qual já havíamos entrevistado uma adolescente.

A realização da entrevista coletiva objetivou complementar a compreensão acerca da Justiça Restaurativa nas escolas, envolvendo os diferentes sujeitos que dela participam. Contudo, cabe destacar que os adolescentes ocupam lugar central neste estudo, na medida em que são sujeitos diretamente afetados, tanto pelas situações de violência, quanto do processo de enfrentamento dela.

Entre as narrativas dos adolescentes estão entrelaçadas as narrativas dos educadores e gestores, as quais ora divergem, ora convergem, na construção do conhecimento sobre a temática, que busca explicitar a visão os sujeitos envolvidos.

O projeto desta pesquisa foi aprovado em 08 de outubro de 2010, pelo Comitê de Ética da UNITAU, protocolo CEP/UNITAU nº 481/10 (**Anexo B**).

As entrevistas ocorreram nas escolas, escolhido pelos próprios adolescentes para que pudessem se sentir seguros e à vontade, podendo, assim, contar sua experiência de maneira espontânea. Os nomes utilizados para apresentação dos sujeitos são fictícios para resguardar suas identidades.

Os gestores, por sua vez, após o contato prévio, reuniram-se em uma sala de reunião da Secretaria de Educação, em razão da facilidade de acesso dos sujeitos participantes. Os educadores entrevistados foram de uma mesma instituição, como estratégia de reuni-los no mesmo espaço, utilizando uma sala de atendimento da escola para realizar a entrevista com a concordância de todos envolvidos.

Para a concretude do estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa, com a metodologia da História Oral, considerando a possibilidade de interação pesquisador e pesquisado e a dinâmica e a interação que favorece o envolvimento de outras disciplinas, com o intuito de possibilitar maior amplitude à questão estudada em um processo interdisciplinar.

Nesse processo interdisciplinar, conforme Martinelli (1999), ocorre o diálogo entre muitos saberes que possibilita o encontro de saberes e conhecimentos que transmitem a coletividade em constante movimento.

Cabe salientar que, nesse processo, é preciso que os sujeitos estejam abertos para o outro, com humildade para ouvir e capacidade de transformar velhas práticas, pensamentos e ações em novas atitudes refletidas.

Dessa maneira, este trabalho busca contribuir com a formação pessoal, social e profissional e ainda intenciona contribuir para a autonomia dos indivíduos sociais e motivar novas pesquisas sobre o tema, ampliando a possibilidade de desenvolvimento de ferramentas sociais que favoreçam o indivíduo, as famílias e a sociedade em geral.

O presente estudo reflete sobre a Justiça Restaurativa e como essa forma de resolver conflitos pode contribuir no processo de mudança das escolas que vivenciam situações de violências no seu cotidiano. Revela-se, em primeiro lugar, a importância do estudo no sentido de entender as questões de fundo que perpassam a problemática, ou seja, não se trata apenas de conflitos gerados pelos indivíduos, mas produtos sociais e culturais de uma determinada forma de organização social, qual seja, a sociedade capitalista contemporânea e suas expressões.

De outro lado, percebe-se que a mudança do ponto de vista individual ocorre quando há, de fato, a adesão do sujeito, o qual, a partir do processo de consciência, passa a incorporar novas atitudes e comportamentos.

1.1 PROBLEMA

Qual a percepção dos adolescentes envolvidos com o projeto Justiça Restaurativa da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, frente à situação de conflito e de violência presentes no contexto social.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar a experiência dos adolescentes como agentes facilitadores no projeto de Justiça Restaurativa, nas escolas municipais de São José dos Campos, quanto ao impacto do projeto no cotidiano escolar, familiar e na sociedade.

1.2.2 Objetivos Específicos

Caracterizar o projeto de Justiça Restaurativa aplicado ao contexto escolar e reflexos na família e relações interpessoais.

Caracterizar a violência e conflitos em âmbito nacional, estadual e municipal e suas consequências na sociedade e no ambiente escolar.

Identificar os aspectos facilitadores e dificultadores na efetivação da Justiça Restaurativa em ambientes escolares.

1.3 ORGANIZAÇÕES DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em cinco capítulos: 1 Introdução; 2 Fundamentos Teóricos; 3 Método; 4 Discussões e Resultados; e 5 Conclusões Aproximadas.

A introdução apresenta o problema, objetivos do trabalho e justificativa da escolha do objeto de pesquisa, bem como a localidade e grupo que será pesquisado.

No capítulo de fundamentos teóricos há a revisão de literatura, que apresenta a fundamentação teórica.

No terceiro capítulo são discutidas as questões de método, esclarecedo o caminhos metodológicos que foi utilizado para esta pesquisa.

No quarto capítulo discutem-se os resultados e discussões, tendo o primeiro eixo estruturante o conceito de conflitos e violência e a situação atual sobre o tema no âmbito municipal, estadual e nacional e como se manifestam no ambiente escolar, reveladas na narrativa dos sujeitos da pesquisa, de forma que favoreça a compreensão da realidade.

O segundo eixo estruturante, propõe-se a revelar a visão dos adolescentes sobre a Justiça Restaurativa. Os dados explicitados e articuladas com as contribuições dos teóricos referendados e a análise da conjuntura brasileira, apresentados nas narrativas dos estudantes. Também objetiva compreender as mudanças geradas no ambiente escolar, com a utilização da Justiça Restaurativa, ou seja, a forma como as escolas estão organizadas, o envolvimento, a metodologia das escolas e a efetiva transformação deste ambiente, segundo a visão dos adolescentes sujeitos da pesquisa.

Finalizando, no quinto capítulo serão apresentadas conclusões aproximativas, as quais não têm a pretensão de esgotar o assunto, mas abrir novas possibilidades de reflexões e estudos sobre o tema, na perspectiva da interdisciplinaridade, apontando para os novos desafios na efetivação da Justiça Restaurativa, como uma das tecnologias sociais que favorecem a minimização dos conflitos no ambiente escolar.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A sociedade brasileira, em sua história, traz marcas profundas da violência. Primeiramente, a colonização marcada por desrespeito, exploração, destruição de um povo, de uma raça e uma cultura, inicialmente com os índios dizimados pela civilização europeia e, em seguida, a manutenção da escravatura, durante trezentos anos, e, mais recentemente, o regime ditatorial (1964-1985), o qual lançou mão de meios violentos para reprimir, intimidar, coibir as expressões da população por liberdade contra a exploração e opressão. Essa herança sociocultural refletiu e reflete no cotidiano das famílias e cidades brasileiras (ALVES, 1987).

De acordo com estudos realizados e divulgados em maio de 2010 pela Comissão Internacional de Direitos Humanos, vinculada à Organização dos Estados Americanos (OEA) (WAISELFISZ, 2010), os países da América Latina registram um dos piores índices de violência do mundo. Na América do Sul, a taxa é de 26 mortes a cada 100 mil pessoas. Nos estudos realizados, os homicídios atingem principalmente pessoas de baixa renda, em geral jovens de 15 a 29 anos de idade. A análise também aponta que os homicídios violentos causam um impacto na economia, ou seja, estima-se que os valores variem de 2% a 15% do Produto Interno Bruto (PIB).

Nesse contexto adverso, a escola, consequentemente, sofre as determinações desse processo, em forma de violência física e psicológica, praticada por alunos, contra seus pares e professores, como também de professores contra os alunos.

Na escola, a presença de atos violentos é o reflexo da violência social que atinge toda a sociedade. Mesmo quando não se utiliza de ações diretas da polícia, as ações têm demonstrado caráter estrito de controle e vigilância sobre crianças e os jovens. Como reflexo dessas ações, estão presente, no cotidiano das escolas, fenômenos como o *bullying*, que é uma violência velada entre escolares, através do abuso sistemático do poder, causando traumas, evasão escolar, comportamentos violentos que são consequência de outras relações extra-escolas.

Segundo Alves (apud CECCON et al., 2009), o medo paralisa a inteligência: crianças e adolescentes com medo não aprendem. Pensando na atual conjuntura das escolas, que se transformaram em um ambiente das mais diversificadas manifestações de violência, é que se propõe pesquisar maneiras e arranjos de lidar com tal fenômeno.

A educação é um dos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e é, portanto, dever do Estado prover ensino de qualidade às crianças e adolescentes, em ambiente saudável e seguro que permita o desenvolvimento pleno de suas habilidades.

Logo após a Constituição, em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990), em Jomtien/Tailândia, na qual foi apresentado um projeto de educação em nível mundial, cujos principais financiadores são as agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)/ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as quais propuseram como eixos a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Ressalta-se que, de 1980 a 1990, as agendas das agências multilaterais concentram-se em reformas econômicas e políticas, afetando, sobretudo, os Estados Nacionais, para a busca do equilíbrio econômico de curto prazo e realinhamento das políticas sociais com uma dimensão seletiva e tópica, como estratégia de recuperação do crescimento, visando, em última instância, a reorganização do capital, diante de sua crise de acumulação iniciada nos anos de 1970 do século XX (SIMIONATTO; NOGUEIRA, 2001).

Cabe lembrar que as políticas sociais, de forma geral, e a Educação, em particular, sofrem os impactos dessas mudanças, tanto na forma, como no conteúdo. O sistema educacional passa, então, a se adequar aos ditames do mercado, transformando a Educação em mercadoria. "Entra em cena uma nova forma de conceber a Educação, valorizando a destreza e habilidade que constituem 'capital individual', capital humano, ferramenta para agir, instrumento para ter êxito social" (VASCONCELOS, 2003, apud KOIKE, 2009, p. 204), sem levar em conta a estrutura social sobre a qual o próprio sistema se assenta, quer dizer, uma estrutura na qual as relações sociais são de exploração de uma classe sobre a outra e de desigualdade social.

> Ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais. (SOUZA, 2003, p.1).

Nesse sentido, observa-se, contemporaneamente, que a educação se volta para o capital, interessada em gerar capital, enquanto o conhecimento fica em segundo plano e a formação do sujeito a mercê dos interesses dominantes.

Na constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o direito à Educação está garantido, como também previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de

1996 (BRASIL, 1996). No entanto, a grande questão está na permanência das crianças e adolescentes na escola e as condição objetivas para a aprendizagem.

O Brasil é pressionado pelas agências multilaterais, entre elas, o Fundo Monetário Internacional (FMI) que desenvolve ações para impulsionar as políticas educacionais desde os anos 1990, no âmbito da família, comunidade e meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela Organização Das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

As diretrizes econômicas do relatório de Delors[3], de 1989 (UNESCO, 1999) recomendam a conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização[4], colocando a centralidade na Educação, como instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder aos desafios atuais, ao mesmo tempo em que indica estratégias econômicas que fortalecem o grande capital.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes Básicas (BRASIL, 1996), são construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que irão embasar as áreas do conhecimento para construir seus projetos pedagógicos, com o objetivo de auxiliar na execução de trabalhos referente às quatro primeiras séries da Educação fundamental para que as crianças dominem os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

Diante de tais elementos, é posto às escolas o desafio de saber quais caminhos percorrer para construir uma proposta de aprendizagem, para que a Educação e o desenvolvimento humano caminhem juntos, tendo que considerar os reflexos de uma sociedade marcada pela desigualdade, injustiça e exclusão social – geradora de violência.

Como as escolas podem evitar as agressões entre alunos, professores, comunidade? Como enfrentar as agressões entre pares? Como enfrentar a violência no ambiente escolar considerando a complexidade das relações interpessoais?

> Os distúrbios disciplinares, a violência e o autoritarismo nas relações interpessoais são alguns dos maiores problemas pedagógicos e sociais da atualidade e vem comprometendo a busca por uma educação de qualidade (ARAUJO, 2006, p. 122).

---

[3] O relatório de Delors foi elaborado em 1989 (UNESCO, 1999) com o objetivo de reforçar a cooperação entre os bancos centrais; criar um Sistema Europeu de Bancos Centrais; conseguir uma transferência progressiva do poder de decisão em matéria política monetária das instituições supranacionais e fixar de forma irrevogável durante a terceira fase das paridades das moedas nacionais, as quais acabariam sendo substituídas pela moeda única europeia.

[4] Mundialização, conforme Chesnais (1994, apud ALVES, 1999), trata-se da nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial. A mundialização "se caracteriza predominantemente, por assumir a forma de produção e reprodução do capital em escala eminentemente mundial, orquestrada cada vez mais pela forma absurda e fetichizada do capital, o capital portador de juros" (Tristão; Lupatini; Lara, 2009).

Chauí (2006), ao refletir sobre democracia, diz que este é o único regime que aceita o conflito como algo inerente ao regime político, que possibilita a sua formação. Caracteriza-se pela ideia de direito que se constrói a cada dia, a partir dos conflitos e se organiza de forma coletiva.

Dessa maneira, ao indivíduo é preciso, enquanto sujeitos sociais, apreender e aprender que a democracia é um processo em construção e que o viver democrático é uma aprendizagem.

Para implantar e implementar uma proposta de política pública, há que se levar em conta todos os fatores que a envolvem por meio da participação popular, bem como a postura do Estado. Atualmente são percebidos no cenário educacional salas superlotadas e investimentos reduzidos para uma aprendizagem de qualidade, questão que poderá ser resolvida com a participação do poder popular e o governo para sua efetivação.

Sabe-se que novos conflitos sociais surgiram no decorrer do processo e que será no exercício da cidadania que caminhos serão encontrados. Contudo, cabe indagar de qual cidadania estamos falando, visto que esse conceito pode não significar nada em países como o Brasil, no qual os direitos estão garantidos constitucionalmente, mas com enormes dificuldades de serem viabilizados na prática.

Para Chauí (2006), é preciso desmontar o senso comum social, as aparências da realidade e reinterpretá-la, revelando assim suas invisibilidades capazes de explicar as mudanças da sociedade e criticá-las, mostrando aos interlocutores as ilusões do senso comum e mudando a realidade por meio de um pensamento reflexivo.

Dessa maneira o que nos inquieta são os sujeitos que, pela garantia da lei, adentram a escola e nela não ficam, seja porque o ambiente não favorece em razão de preconceitos, falta de acolhimento ou ausência de espaço para sua expressão ou por dificuldades objetivas.

Nesse sentido, este estudo pretende construir uma reflexão crítica sobre as formas pelas quais a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos busca enfrentar a situação da violência no âmbito da escola: organizando-se em rede e articulando a comunidade para a resolução dos conflitos, por meio da atuação ativa dos alunos e por meio de encontro restaurativo[5] (MEDIATIVA/CECIP, 2010), que utilizam da escuta ativa e

[5] Encontro restaurativo é um processo que tem como finalidade estabelecer quais os danos causados, identificando o contexto emocional e o impacto para os envolvidos; entender os motivos que levaram a tal ocorrência; traçar um plano de ação para reparar o dano, e construir maneiras de cuidar da situação de forma que ela possa ser evitada no futuro. Os encontros podem ser utilizados para resolução de conflitos no ambiente escolar, tais como: disputas em sala de aula; incidentes de *bullying* onde a escola queira usar a justiça

empática, do diálogo e da responsabilização de todos os envolvidos. Este trabalho reflete também se é possível construir uma escola mais democrática e um ambiente mais amigável, ou seja, busca compreender se os processos de Justiça Restaurativa podem se constituir em mecanismos para solucionar a dor, a raiva, a humilhação, o dano material, a injustiça sofrida, com a participação dos envolvidos, apesar do contexto mais amplo da sociedade se manifestar longe dessa perspectiva.

A Justiça Restaurativa caracteriza-se pela resolução de conflitos através do diálogo e da escuta ativa. A lógica adotada está fundada nos valores da autonomia, respeito, pertencimento, responsabilização. O foco está na satisfação das necessidades emergidas a partir da situação de conflito.

A proposta da Justiça Restaurativa no Brasil surgiu em 2004 por meio do Ministério da Justiça, através da Secretaria de Reforma do Judiciário, com o Projeto "Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro" (SLAKMON; DE VITTO; PINTO, 2005) e, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), foram desenvolvidos três projetos-piloto de Justiça Restaurativa, um deles no Estado de São Paulo, na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São Caetano do Sul (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008).

A Justiça Restaurativa tem como proposta a valorização de fatores emocionais e sociais fundamentais para que a pessoa afetada pela ofensa se sinta restaurada e possa superar o trauma ou dano, através de sentimentos positivos focados no individuo. A ideia é olhar para o futuro e não ficar preso no passado. É necessário seguir uma metodologia fazendo perguntas essenciais sobre o ocorrido, quais são os sentimentos, quem foram os afetados pelo dano, o que é preciso acontecer para que fique tudo bem, o que cada um precisa para que fique bem e qual o plano de ação dos envolvidos.

No município de São José dos Campos, o Projeto **Justiça e Educação: parceria para cidadania** foi iniciado em 2005, com a participação do Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), expandindo-se nos anos de 2006 e 2007 e trazendo novos parceiros nessa construção.

---

restaurativa, comportamento inadequado de um estudante, danos menores à propriedade da Escola, quando não há uma queixa oficial, pequenos roubos sem uma queixa oficial, pequenos furtos sem uma queixa oficial, pequenos incidentes de ordem pública sem queixa oficial. Xingamento/provocações/insultos. Assédios, faltas (anotações do curso de Capacitação agente de mudança e facilitadores de práticas restaurativas: uma opção para resolver conflitos, elaborado por Mediativa e Centro Criação de Imagem Popular – Cecip).

No ano de 2009, inicia-se a construção efetiva desse projeto no ambiente escolar do município de São José dos Campos, com a participação de dez escolas localizadas nas regiões Norte, Sul e Leste da cidade[6].

A Justiça Restaurativa não tem a intenção de se opor ou substituir a justiça convencional. Essa nova metodologia pretende alcançar um resultado em que ofensor e vítima possam participar ativa e diretamente, com a participação da comunidade. O ofensor tem a oportunidade de se desculpar, sensibilizando e se responsabilizando pelo dano causado. A vítima e a comunidade poderão falar e ouvir, podendo se envolver no processo de responsabilização. O plano de ação será construído em conjunto, restituindo danos materiais e emocionais do grupo, suprindo necessidades conforme suas próprias definições.

A diferença entre Justiça Restaurativa e Justiça Retributiva está basicamente no envolvimento das partes, ou seja, na Justiça Restaurativa, não são pessoas alheias ou o Estado que decidirão sansões ou penas.

O projeto de Justiça Restaurativa, na Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, conta com um grupo de profissionais especializados, através do Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) e do Instituto de Mediação Transformativa (Mediativa), e tem por objetivo formar agentes de mudança e facilitadores de práticas restaurativas. Esse projeto pretende desenvolver três frentes de ação: mobilização e sensibilização dos envolvidos diretamente no processo, que são as escolas, e capacitação dos mesmos e sensibilização da rede de apoio, que são as Secretarias Municipais, ONG e comunidade.

Na capacitação realizada em 2009, foram envolvidos 100 integrantes das escolas, 10 integrantes da Secretaria Municipal de Educação, 10 integrantes da Fundação Hélio Augusto de Souza (FUNDHAS), 10 integrantes da Vara da Infância e Juventude e 10 da rede de apoio.

A escolha das escolas se deu por meio de uma carta de intenção[7], na qual a escola manifesta seu interesse em participar do treinamento, comprometendo-se implementar a proposta de Justiça Restaurativa.

---

[6] É importante destacar que o município de São José dos Campos está dividido em cinco regiões administrativas/ geográficas, as quais evidentemente são gestadas conforme suas demandas e necessidades. Cabe ainda destacar que as regiões Leste e Sul, comportam o maior índice populacional de pessoas com baixa renda e apresentam maiores índices de violência da cidade (http://www.saojosedoscampos.com.br/historia/index.php).

[7] Todas as escolas municipais foram convidadas para um encontro de sensibilização sobre o tema Justiça Restaurativa. Após esse encontro, as escolas interessadas em participar do processo de capacitação deveriam apresentar uma carta de intenção, justificando seu interesse. Das 38 escolas municipais, apenas 17 enviaram a carta para a Secretaria, que considerou, para seleção, o conteúdo da carta, a participação e o envolvimento das equipes, no período de sensibilização e construção do projeto, resultando em dez escolas escolhidas para o projeto piloto.

Segundo dados do projeto piloto, a proposta pretende construir novos paradigmas sobre violência e justiça, propondo uma nova forma de lidar com os conflitos. O projeto entende que a criança e o adolescente têm papel fundamental e prioritário nessa construção, como protagonistas de novas relações na escola, pautadas no respeito à diferença e na solidariedade.

As primeiras experiências com essa prática foram desenvolvidas no Canadá e Nova Zelândia. Após 1990, participantes da Conferência Internacional sobre Mediação Aplicada a processos de Justiça Penal (Áustria, Bélgica, Finlândia, Inglaterra, França, Itália, Alemanha, Grécia, Holanda, Noruega, Escócia e Turquia) tomaram conhecimento da Justiça Restaurativa. A partir da discussão gerada na conferência, surgiram não só muitas experiências nos vários países, mas também muitas ações mundiais para a implantação e implementação de pesquisas e projetos.

No Brasil, as experiências-piloto aconteceram em Brasília, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife e São Caetano do Sul.

A abordagem restaurativa, no ambiente escolar, destaca a importância de se lidar com os conflitos, convidando os participantes a repensarem suas práticas.

> A escola, a priori, é um lugar para ensinar e aprender. Um ambiente estimulante que possa despertar a curiosidade daquele que aprende e que provoque a quem ensina o entusiasmo de aprender sempre mais. Um espaço onde todos aprendem e ensinam, visitam seus valores e crescem com suas dúvidas e questionamentos. Onde errar é apenas uma das etapas para aprender e se relacionar é o mais importante para experimentar a maravilhosa sensação de estar vivo (MEDIATIVA/CECIP, 2010).

Falar de Justiça Restaurativa implica, em primeiro lugar, entender o que gera a injustiça ou o conflito no ambiente escolar. Alguns especialistas definem conflitos como uma situação em que pessoas interdependentes satisfazem suas necessidades e seus interesses de formas diferentes e experimentam a interferência uns dos outros na busca de seus objetivos.“Os conflitos se originam da competição por recursos percebidos como limitados, tais como: água, ar, terra, alimento, tempo, riqueza, poder” (GARSTON; WELLMAN, 1999, apud CECCON et al., 2009, p. 29).

Segundo Muller (2006), a violência é a manifestação, em sua forma mais extrema, da imposição da vontade de um ser a outro, utilizando-se de caminhos sem limites, com o objetivo de neutralizar, paralisar ou até mesmo eliminar a ameaça, cujo conflito ocorre geralmente na disputa por território ou competição. Essa situação só poderá ser resolvida se as partes encontrarem uma solução que permita transformar o conflito original em algum nível de cooperação, em que os envolvidos possam encontrar uma solução.

Muller (2006) apresenta quatro níveis de análise sobre a violência: 1. Era do sistema internacional; 2. Era dos Estados, com suas preocupações internas e diplomáticas; 3. Era das sociedades, com seus sistemas políticos, estruturas e dinâmicas e um quarto nível é o individuo, como um fenômeno da maior importância no contexto da contemporaneidade, com o crescimento do individualismo moderno (Muller, 2007, p. 38). O autor conceitua a violência como o uso da força.

Para Muller (2007), tanto o conflito como a violência se pautam nas relações humanas; trata-se de situações que podem ser cuidadas para que o conflito seja transformado em um espaço de negociação, a fim de que o direito e o respeito de cada indivíduo prevaleçam. Nessa perspectiva, entende-se a violência como consequência e falta de habilidade para lidar com o conflito.

Em contraponto, Milton Santos (2010) revela que atualmente a violência funcional derivada é mais referida, enquanto a violência estrutural, que está na base de todas as violências, é menos referida. A violência estrutural, por sua vez, resulta da presença e das manifestações conjunturais da era da globalização, do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro – época do "globalitarismo" –, que é mais do que globalização. Existe uma situação de perversidade que se manifesta isoladamente e que caminha para o sistema da perversidade que consagra o fim da Ética e o fim da Política.

Milton Santos (2010) apresenta uma noção de riqueza, de prosperidade e de equilíbrio macroeconômicos, que leva toda a economia nacional a se adaptar a economia internacional. Esta ideologia coloca o dinheiro e o consumo em papel central, levando os indivíduos e a sociedade como um todo, a considerar a acumulação com meta. Tal atitude favorece a acumulação para alguns e o endividamento para muitos, que cria uma sensação de medo e desamparo entre os indivíduos.

Para efeito deste estudo, entende-se a violência como produto social, ou seja, construída socialmente, dada as condições históricas de determinada sociedade, logo, suas causas devem ser buscadas na sociedade. Em se tratando de uma sociedade capitalista como o Brasil, deve-se estudar as condições históricas, econômicas e sociais que produziram e produzem a violência.

Milton Santos (2010) destaca que, no cenário atual, as crises macroeconômicas são constantes e exigem novas definições e novos arranjos para seu enfrentamento. Outra característica deste período é a velocidade das mudanças que atingem todos os continentes. Nesta crise estrutural, quando se busca soluções não-estruturais, o resultado é a geração de

mais crise. Outro ponto a se considerar é a utilização de normas técnicas obsessivas que são ditas como indispensáveis à eficácia da ação.

Dessa maneira, "o corpo social" é atingido, aumentando a inflexibilidade dos comportamentos e uma mudança de valores, que demonstra a ordem que se estabelece no planeta, no país, no Estado, nas cidades, na sociedade até chegar às escolas, às famílias e ao indivíduo.

Para Luiz (2008), baseado no pensamento de Gramsci (2007), será a via cultural e ético-político e o fortalecimento das classes subalternas que a problemáticas da contemporaneidade e contradições da sociedade capitalista poderão ser transformadas, edificando o caminho da emancipação social, manifestando a contrariedade e reivindicando novas atitudes e posicionamento do Estado e da sociedade.

Segundo Luiz (2008), para a construção social da sociedade, é preciso conquistar e apropriar-se de direitos humanos e sociais, com bases ética e moral, que podem ser construídas "pelo fortalecimento e pela elevação de uma posição contra-hegemônica aos valores modernos excludentes*"* (LUIZ, 2008, p. 128).

Nessa relação da sociedade, as áreas de conhecimento como economia e ciências sociais precisam encontrar respostas e caminhos para o mundo que se tornará cada vez mais empobrecido e, consequentemente, mais violento, caso se considere, para o estabelecimento das relações sociais, apenas a ideologia do valor, pautadas no dinheiro, na produção e na competitividade.

Em uma retrospectiva histórica, Lessa (2007) pontua a passagem do período feudal para a burguesia, constituindo uma sociedade pautada pelo capital, surgindo novas necessidades e possibilidades. Nesse novo arranjo, os indivíduos são subordinados às regras do capital e alienados. Lessa (2007) salienta o esgotamento da emancipação política, que não altera a produção capitalista, e defende a emancipação humana, que possibilita uma ação crítica em defesa de direitos ameaçados.

> Trata-se, hoje, mais do que nunca, de pensarmos com amplos horizontes históricos, e não nos enredarmos no labirinto do imediatamente dado. Recuperar a contraposição entre a emancipação política e a humana, tal como proposta por Marx, em 1843, significa hoje, recuperar a perspectiva histórica do esgotamento da emancipação política e, por isso, da urgência e da necessidade históricas da emancipação humana. Significa colocar em primeiro plano a questão da transição para além do capital como a única resposta historicamente viável para a democrática destruição dos direitos democráticos a que estamos assistindo (LESSA, 2007. p, 55).

Para que se possa ter a visão do todo, em sintonia com a realidade e sua complexidade, o fenômeno precisa ser entendido na perspectiva interdisciplinar. Nessa perspectiva, a escola

e a família têm um papel fundamental, podendo atuar como inibidora ou propulsora do crescimento físico, intelectual, emocional e social (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

No que se refere à escola e aos educandos, Freire (1996) afirma que é preciso não somente respeitar os saberes dos educandos, mas discutir com os alunos a razão pela qual as questões ocorrem, sua realidade concreta, associada à disciplina e aos conteúdos programáticos. Freire (1996) afirma ainda que o aluno não registra em separado as significações instrutivas das significações educativas e cotidianas. A qualidade em Educação implica todos (quantidade) terem acesso ao conhecimento e relações sociais e humanas renovadas, que por sua vez é empenho ético, alegria de aprender.

Considerando que a Justiça Restaurativa envolve várias áreas do saber em uma ação interdisciplinar, envolvendo diversos profissionais e segmentos da sociedade, a pesquisa dialogará com diferentes áreas do conhecimento, tais como: sociologia, psicologia, pedagogia, entre outras, que, segundo Martinelli (1999), trata-se de um diálogo pleno em constante movimento.

A presente pesquisa se baseia em bibliografias específicas que abordam as categorias-chave de análise, quais sejam: conflito, violência, justiça, educação, subjetividade, ética, autonomia.

Nessa relação interdisciplinar, o objetivo comum é compreender como múltiplos contextos e conjunturas sociais influenciam o desenvolvimento, integrando as partes para uma visão do todo. Portanto**,** analisou-se, nesta pesquisa, o contexto e práticas sociais, implementadas nesses espaços, na perspectiva dos adolescentes, ou seja, buscar-se-á compreender o que pensam sobre a violência, o que entendem sobre justiça restaurativa, quais mudanças percebem no ambiente escolar e quais suas necessidades e expectativas quanto ao projeto da Justiça Restaurativa.

3 MÉTODO

O caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa teve como objetivo a busca de respostas para a problemática apresentada, com a clareza que este assunto não se esgotará nesta pesquisa. Para tanto, o procedimento metodológico utilizado foi à abordagem qualitativa, que favoreceu a reflexão e instigou para uma nova concepção de mundo, com um olhar investigativo, indagativo e criativo.

Para Goldenberg (2007), a pesquisa é uma junção da curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão que possibilitará o desenvolvimento de um trabalho criterioso, fundamentado no confronto permanente entre desejo e a realidade.

> [...] Estudam de manhã e no período da tarde que fazem a multiplicação. Então, eu ficava na coordenação, ia com eles na sala de aula para apresentarem as ações de valores. A forma como um falava com o outro. Eles discutiam e faziam até teatro na sala de aula e muitos professores não acreditam que a Justiça dá resultado. Acaba que, às vezes, os multiplicadores eles entram em conflito em sala de aula. Aí eles vêm me contar. Oh, ele é da Justiça e brigou e deu conflito. Eu converso também com os multiplicadores. Aí, eles refletem e acabam pedindo desculpas e fica tudo bem (narrativa da Educadora PI).

Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho foi verificar o impacto da Justiça Restaurativa na vida dos adolescentes, optando-se pelo referido método, que tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que observa.

> A pesquisa qualitativa como um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do pesquisador estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão com o momento empírico e cuja legitimidade está na capacidade do modelo para ampliar tanto suas alternativas de inteligibilidade sobre o estudado como seu permanente aprofundamento em compreender a realidade estudada como sistema (REY, 2005, p. 12).

A pesquisa qualitativa surge como forma de romper com a visão limitada do positivismo e, para que essa pesquisa tenha valor cientifico, foi necessária uma fundamentação epistemológica sólida.

Para Rey (2005), a revitalização epistemológica é uma necessidade de atrair unicamente para o científico, baseado na relação dos dados com a validade e a confiabilidade dos instrumentais que as conduzem. Busca-se uma epistemologia que construa uma teoria que tenha sentido para as ciências e para a humanidade.

O conhecimento foi construído por meio da interpretação, aproximando-se de complexos sistemas, compreendendo e apropriando-se, e formando um novo campo de conhecimento, buscando em todo o processo apropriar-se de valores éticos, curiosidade,

interesse real, empatia, paciência, paixão, equilíbrio, humildade, flexibilidade, iniciativa, disciplina, clareza, objetividade, criatividade, concentração, delicadeza, respeito ao entrevistado, facilidade para conversar com outras pessoas, tranquilidade e organização.

Segundo Rey (2005), nas ciências antroposociais, a singularidade tem um valor relevante, sendo uma das subjetividades humanas. É a diferenciação entre um indivíduo e outro e dos distintos espaços de vida social, que o fenômeno se torna único e em constante transformação.

> A significação epistemológica da singularidade está estreitamente relacionada ao valor teórico da subjetividade no estudo do homem, a cultura e a sociedade, dimensões que se constituem, de forma permanente entre si, na condição subjetiva que define a ontologia desses três sistemas complexos da realidade (REY, 2005, p.13).

A outra questão apresentada na pesquisa qualitativa, como um processo particular, é a comunicação, um processo dialógico, uma vez que o homem comunica em diversos espaços sociais em que vive. A comunicação é uma forma de conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem (REY, 2005).

Existem dois tipos de comunicação a informal e a formal com diferentes funções: A comunicação informal é um processo ágil e seletivo; é fundamental para a troca de ideias, discussão e realimentação de informação com os pares. A comunicação formal é um processo mais lento, mas necessário para memória e difusão de informações para o público em geral, que tem como função de transmitir informação para uma comunidade.

A pesquisa qualitativa pode ser classificada como exploratória, que favorece uma maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipótese; é direcionada ao longo do desenvolvimento, seu foco de interesse é amplo e complexo; utiliza-se de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o fenômeno.

A escolha da História Oral foi motivada pela intensão de dar voz aos sujeitos, ou seja, ouvir, por meio de suas narrativas, as suas percepções e experiências com a Justiça Restaurativa. Lang (1996), em relação à História Oral, afirma:

> Trata-se de uma metodologia qualitativa de pesquisa, adequada ao conhecimento do tempo presente; permite conhecer a realidade passada e presente, pela experiência e pela voz daqueles que a viveram. Não se resume a uma simples técnica, incluindo também uma postura, na medida em que seu objetivo não se limita à ampliação de conhecimento e informações, mas visa conhecer a versão dos agentes (LANG, 1996, p. 123).

A opção pela História Oral, portanto, pautou-se pela possibilidade de os sujeitos narrarem suas experiências e, conforme explica Portelli (1996, p. 02), "narrar consiste precisamente em expressar o *significado da experiência* através dos fatos: recordar e contar é interpretar" [grifos nossos].

A escolha da História Oral possibilitou a aproximação com o sujeito, fato que responsabiliza ainda mais a autoria da pesquisa com as narrativas apresentadas.

A História Oral permite ao pesquisador captar a expressividade dos sujeitos, logo, estabelece uma nova perspectiva entre sujeitos, na medida em que se consideram, tanto pesquisador como pesquisado, os sujeitos do processo.

Um dos principais aspectos a ser destacado na pesquisa qualitativa é a possibilidade de dar voz ao sujeito, valorizando suas experiências, seus valores e sua memória.

A realidade do sujeito é conhecida a partir dos significados que ele próprio atribui, ou seja, nessa modalidade de pesquisa, buscam-se conhecer as percepções dos sujeitos, seus valores, experiências e, por essa razão, a metodologia não exige um número extenso de sujeitos, mas aqueles que são significativos, ou seja, aqueles que melhor expressam o tema a ser pesquisado.

A fim de dar voz aos sujeitos da presente pesquisa, de forma a conhecer as visões dos adolescentes acerca da Justiça Restaurativa, utilizou-se a metodologia da História Oral, por meio da entrevista semiestruturada.

A História Oral lança mão de uma fonte de caráter memorial, produzida, normalmente, pelo pesquisador em diálogo e interação com os entrevistados; uma fonte que, como outras selecionadas na pesquisa, deve ser submetida a um tratamento analítico (HARRES, 2008, p.103).

Em História Oral, as falas e depoimentos precisam ter consistência, é necessário também que haja espontaneidade do entrevistado. Portanto, caso seja necessário, devem-se realizar outros encontros com o entrevistado, a fim de se complementar informações que não apareceram no primeiro encontro e que possam assim surgir novos elementos significantes para a pesquisa (ROUCHOU, 2000).

Trata-se de uma metodologia que se une com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística e a antropologia social, possibilitando maior cientificidade para o método.

Na reconstrução do passado, a comunicação falada é fundamental, pois a memória evidência todo um sistema de símbolos e convenções produzidos e utilizados socialmente. Através da voz, suas variações, a forma de transmissão, o tom e a expressão, dão significados,

além do que foi meramente dito (FREITAS, 2006).

A utilização da História Oral, associada a outras técnicas, contribuiu com resultados enriquecedores para esta pesquisa, que, através dos sujeitos entrevistados, resgatou as experiências, evidenciando uma memória coletiva, considerando que a identidade do indivíduo se constrói na relação com o outro.

Pode-se considerar que a coleta de depoimentos resgata a possibilidade do indivíduo, que, muitas vezes, não era ouvido, transformando-o em sujeito ativo e participante do processo histórico. O pesquisador tem papel de mediação que abrirá o caminho para o entendimento, ampliando o conhecimento de diferentes "versões" sobre a questão estudada, apontando a continuidade e a descontinuidade do depoente (FREITAS, 2006).

Cabe lembrar a presença da subjetividade em todas as fontes históricas. O pesquisador tem que atentar para os motivos que levou o entrevistado a ser seletivo, pois a seletividade tem um significado e entendê-lo, durante a entrevista, é de fundamental importância, até mesmo o silêncio do sujeito se comunica.

Uma das características fundamentais para a história oral é saber ouvir. O entrevistador é um indivíduo ativo do processo, dirigindo a entrevista, preparando roteiro, introduzindo questões e temas a serem abordados pelo entrevistado, alcançando um resultado final que é um diálogo entre pesquisador e pesquisado (FREITAS, 2006).

Outra questão relevante da pesquisa qualitativa, em particular a História Oral, é a comunicação, considerada um processo dialógico, uma vez que o homem se comunica em diversos espaços sociais em que vive.

A comunicação é uma forma de conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem (REY, 2005, p.13).

Na perspectiva interdisciplinar e na busca pelas respostas para o objeto desta pesquisa, foram utilizadas técnicas de observação, pesquisa bibliográfica e documental, que ofereceram subsídios para este estudo, possibilitando conteúdos para uma reflexão crítica da realidade.

Segundo Freitas (2006), a grande potencialidade da História Oral está na possibilidade de integração com outras fontes, a confrontação entre as fontes escritas e orais e a sua utilização multidisciplinar.

Esta pesquisa foi realizada em três escolas municipais, de ensino fundamental, com alunos do ciclo II, na cidade de São José dos Campos, Estade de São Paulo.

A abordagem aos adolescentes foi intermediada pela escola, primeiramente para explicar a pesquisa e agendar contato com o responsável pelos adolescentes para assinatura do

termo de consentimento e posterior entrevista, esclarecendo a finalidade, com o tempo máximo de 30 min. para a entrevista e a voluntariedade para participar. As entrevistas foram agendadas mediante a disponibilidade e local de preferência do entrevistado. No momento da entrevista, novamente, foram expostos os objetivos da pesquisa e esclarecido que a qualquer momento aquela entrevista poderia ser retirada de processo.

A primeira entrevista foi agendada para ocorrer na escola, porém, no momento da realização, houve dificuldade de espaço individualizado, assim, foi sugerido, pela pesquisadora, que a entrevista fosse realizada na residência da adolescente, que aceitou a sugestão prontamente. As outras duas entrevistas ocorreram em ambiente escolar.

Na qualificação deste estudo, os componentes da mesa sugeriram a realização de entrevista coletiva com gestores e educadores envolvidos no projeto, com a finalidade de complementar o estudo realizado. Dessa forma, realizou-se contato com oito escolas, das dez primeiras escolas envolvidas no processo de capacitação (promovida pela Secretaria Municipal). Durante o contato esclareceu-se sobre a pesquisa realizada e agendou-se o encontro para realização da entrevista, na qual compareceram três gestores.

Na entrevista com os educadores, apenas uma das três escolas participantes da pesquisa foi escolhida, e foram indicados, pela coordenação, três professores para a entrevista. A proposta da pesquisa foi esclarecida, com participação voluntária, e o convite aceito pelos os sujeitos indicados. A entrevista dos educarores foi realizada em sala disponibilizada pela direção da escola.

3.1 Participantes

Os sujeitos da pesquisa foram três adolescentes regularmente matriculados no ciclo II das escolas municipais cidade de São José dos Campos, três gestores e três professores que participam do projeto de Justiça Restaurativa. A escolha dos sujeitos em pesquisa qualitativa foi movida pela intencionalidade do pesquisador, tendo em conta a expressividade e representatividade dos mesmos.

A escolha dos adolescentes aconteceu pela indicação da escola e em razão de melhor condição de interpretação e formulação para entrevista, bem como pela participação na capacitação em Justiça Restaurativa, realizada pela Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, para facilitadores e agentes de mudança para uma cultura de paz no ambiente escolar. Quanto aos gestores, oito sujeitos foram convidados a participar, tendo

comparecido três sujeitos, em horário e data previamente agendados.

Para que se possa conhecer os entrevistados nesta pesquisa, apresentaremos inicialmente os adolescentes (Quadro 1).

Nome	Idade	Sexo	Escolaridade	Região
Estrela	13 anos	Feminino	8º ano	Sul
Lua	14 anos	Feminino	9º ano	Leste
Sol	14 anos	Masculino	9º ano	Norte

Quadro 1 - Perfil dos educandos entrevistados (Fonte: BECKER, 2012)

A primeira entrevistada é aluna de uma escola municipal localizada na região Sul da cidade e aqui será tratada por Estrela (nome fictício), a qual participou da capacitação promovida pela Secretaria Municipal de Educação e vivenciou a experiência do círculo restaurativo na escola.

O entorno desta escola é composto por vários programas habitacionais, organizados para uma população de baixa renda, com alta vulnerabilidade social e violência urbana (BILAC, 2006). Como nos pontua Pimenta (1996), "as relações no âmbito da família, do trabalho, do lazer, da cultura, da economia, do direito, entre outros, são estritamente violentas". Neste sentido, Pimenta (1996) salienta que a violência pode ser utilizada como arma de defesa, sofrendo um processo de institucionalização fundamentada, gerando injustiças e opressão, presentes em todos os níveis e classes sociais. No entanto, importante salientar que, apesar da violência estar presente em todos os níveis e classes sociais, em alguns grupos e regiões periféricas, a violência se torna mais explícita, devido às desigualdades sociais.

Nesse cenário em que a violência urbana está cada vez mais presente, exteriorizando sua força nas relações entre grupos sociais e indivíduos, as escolas enfrentam, a cada dia, esse desafio. No decorrer da pesquisa, a diversidade de situações contribuiu significativamente com o resultado deste trabalho, visto que há diferentes experiências com a Justiça Restaurativa para a resolução de conflitos e violênccia no espação da escola.

No contato realizado com a escola para explicar o interesse em entrevistar um(a) aluno(a) envolvido(a) ativamente no processo de implementação do projeto de Justiça Restaurativa, percebeu-se o interesse pela participação, tanto da escola, como do estudante participante, abrindo espaço para que outros alunos fossem entrevistados.

Inicialmente, a aluna preferiu que a entrevista fosse realizada na escola, porém, a sala destinada para a realização do círculo restaurativo, estava sendo usada para outra atividade pedagógica. Dessa forma, a entrevista foi realizada na residência da adolescente localizada em núcleo habitacional que se diferencia das demais moradias pelas ampliações e melhorias. A adolescente reside com a avó materna, devido à genitora trabalhar em outro município, apesar de contato telefônico diário.

Na visita à escola, foi possível observar que o relacionamento da adolescente com a equipe gestora é de confiança e afeto e, quando o tema Justiça Restaurativa foi tratado, foi possível identificar muita segurança em sua narrativa, que expressa sua visão sobre o tema abordado.

A segunda entrevista foi realizada com adolescente da região Leste do município de São José dos Campos. A direção da escola relatou que, quando iniciou o trabalho na unidade, percebeu muitas ocorrências negativas para o desenvolvimento pedagógico e da aprendizagem, deparando-se com conflitos e violência dentro e no entorno da escola.

Com base na experiência profissional anterior, a diretoria da escola (região Leste) fez a proposta para a equipe de adotar o diálogo e o **objeto de fala**[8] para resolver os conflitos em sala de aula. Quando surgiu a proposta da Secretaria para a Capacitação em Justiça Restaurativa, a diretora ficou interessada em participar, porém os professores, em especial os dos anos finais[9], não viam a necessidade, pois consideravam que tinham mecanismos satisfatórios para a resolução de conflitos. Como, na visão da diretora, a proposta poderia trazer melhorias para a escola, buscou sensibilizar os professores para a participação, apoiando-se aos professores dos anos iniciais[10]. Com isso, atualmente, a prática é dividida pelo conjunto dos professores e alunos.

As alunas que participaram da capacitação na referida escola estavam na nona série e atualmente estão no ensino médio. A adolescente desse grupo indicada para a entrevista foi Lua, que demonstrou maior atuação nos círculos ocorridos.

Lua optou para que a entrevista ocorresse na escola, sendo disponibilizada uma sala pela direção. A observação empírica do ambiente da escola demonstra que o mesmo é organizado e possui uma atmosfera tranquila e harmônica, refletindo a fala inicial da direção. Lua mora nas proximidades da escola e reside com os pais e irmãos.

---

[8] Objeto de fala: adotar um objeto representativo para que, em uma conversa, uma pessoa possa respeitar a outra que está falando, bem como solicitar o direito de falar.
[9] Anos finais: correspondem aos cinco últimos anos do ensino fundamental.
[10] Anos iniciais: correspondem aos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

O terceiro sujeito dessa pesquisa é da região Norte da cidade. Essa se caracteriza, basicamente, por uma população de baixa renda e com alto índice de violência. O adolescente participou da capacitação e, segundo informou, outros alunos que iniciaram o curso não o concluíram, somente ele permaneceu até o final de 2010.

Na escola da região Norte, o contato com a direção e coordenação foi superficial, pelas observações empíricas do pesquisador, trata-se de uma escola de grande porte, em área de fácil acesso, atendendo alunos de diferentes classes sociais.

O adolescente reside com os pais, tem dois irmãos mais velhos e um está morando em outro local, com visitas periódicas à família. Na entrevista, observou-se uma tensão do entrevistado, dificultando a expressão de suas ideias iniciais, que, aos poucos, foi encontrando maior segurança e tranquilidade. A entrevista ocorreu no espaço da escola, por opção do aluno, em sala disponibilizada pela direção.

Para a realização da entrevista coletiva com os gestores, foram contadas oito das dez escolas inicialmente envolvidas no processo de capacitação. Após o esclarecimento sobre a pesquisa, fez-se o agendamento para realização da entrevista, à qual compareceram apenas três gestores.

Na entrevista com os educadores, elegeu-se uma das três escolas participantes e indicados, pela coordenação, três professores para a entrevista. Em seguida, esclareceram-se a proposta da pesquisa e a participação voluntária, para a qual os sujeitos indicados aceitaram o convite. A entrevista foi realizada em uma sala disponibilizada pela direção da escola. O perfil dos educadores e gestores podem ser analizados no Quadro 2.

Identificação	Tempo de Atuação	Sexo	Região
G1	28 anos	Feminino	Leste
G2	22 anos	Feminino	Leste
G3	20 anos	Feminino	Norte
P1	02 anos	Feminino	Sul
P2	04 anos	Feminino	Sul
P3	01 ano	Feminino	Sul

Quadro 2 - Perfil dos educadores entrevistados (Fonte: BECKER, 2012)

3.2 Instrumentos de coleta de dados

As entrevistas foram semiestruturas, a partir de um roteiro de perguntas (**Apêndices A e B**); foram gravadas com autorização dos entrevistados e responsáveis, e transcritas pelo pesquisador, sendo que as gravações serão guardadas por um período de cinco anos. O roteiro objetivou identificar o conhecimento dos adolescentes sobre a técnica da Justiça Restaurativa, as percepções deles sobre as mudanças ocorridas no contexto escolar e na vida pessoal de cada um, assim como a leitura de realidade de cada um. As entrevistas foram realizadas individualmente, em local decidido juntamente com os entrevistados, para que ficassem ambientados para narrar livremente sobre o assunto de maneira espontânea.

A entrevista com os gestores e professores, por se tratar de coletiva, foi realizada em horário e local previamente estabelecido, de forma a facilitar a participação.

3.3 Procedimento

A escolha da História Oral justifica-se na medida em que essa metodologia visa aprofundar qualitativamente a pesquisa, por meio de conversas sobre a experiência com o tema em questão, neste caso a Justiça Restaurativa e seus impactos na vida de cada um dos entrevistados. No contato pesquisador-pesquisado, foram ouvidas as experiências e relatos pessoais que compõem uma história maior, contextualizando com o momento presente e as peculiaridades de cada sujeito. Os sujeitos da pesquisa ganham voz e lançam novas ideias e pensamentos sobre o tema proposto.

Primeiramente, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê Ética em Pesquisa, da Universidade de Taubaté, em 08 out. 2010, sob protocolo CEP/UNITAU nº 483/10.

Em seguida, contatou-se a equipe de profissionais da Secretaria Municipal de Educação, informando o interesse em entrevistar três alunos das escolas participantes do processo de implantação e implementação do projeto de Justiça Restautativa, com o intuito de contemplar uma escola de cada região, considerando suas particularidades, foi entregue o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndices C**) para Secretaria Municipal de Educação.

Tendo em conta que o projeto de Justiça Restautativa envolvia escolas de diferentes regiões administrativas do município, escolheu-se uma escola de cada região dentre as dez

escolas envolvidas no projeto. Os adolescentes participantes foram indicados pelas referidas unidades escolares de forma aleatória, considerando a experiência dos mesmos sobre o tema ou sobre a participação na capacitação e nos círculos restaurativos.

Para a escolha dos gestores e professores foram convidados os participantes da Capacitação e/ou os envolvidos no processo de implantação do projeto na escola, com disponibilidade de participar de entrevista coletiva em mesmo horário.

Os sujeitos indicados, bem como os responsáveis dos adolescentes, foram contatados para a explicação dos objetivos da pesquisa e da metodologia utilizada, para, então, proceder à assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice D**) aos pais dos alunos, responsáveis legais pelos sujeitos, que são adolescentes menores de 18 anos, e também aos gestores e educadores.

As entrevistas gravadas foram transcritas e lidas em conjunto com os sujeitos para a sua aprovação, seguida de análise do pesquisador. Nesse processo de coleta de material e de apresentação dos resultados, foram utilizados recursos manuais e computacionais.

3.4 Análises dos dados coletados

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica da triangulação, presente em todo o processo de construção dessa pesquisa, traduzida na associação de outras técnicas como contextualizações e diálogos com autores para se chegar ao ponto de saturação, que significa "o momento em que conseguimos identificar que chegamos ao conjunto de informações que podíamos obter em relação ao tema" (MARTINELLI, 1999, p. 24).

Dessa forma, os dados das entrevistas foram divididos entre os capítulos, grifando as palavras significativas identificadas pelo pesquisador, após esta etapa buscamos realizar a leitura dos dados relacionando com os autores de referência e o contexto vivenciado pelo sujeito, bem como os elementos da tecnologia social sobre Justiça Restaurativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A referida pesquisa buscou comprender a percepção dos adolescentes a cerca da Justiça Restaurativa no ambiente escolar para a resolução de conflitos. Indentificando os impactos do projeto no coditiano escolar, familiar e na sociedade.

Assim, apresentamos a narrativa dos sujeitos que revelam a experiência com a Justiça Restaurativa que são divididos em dois eixos estruturantes. Primeiramente sobre a questão dos conflitos e violência, contextualizando a situação no ambiente escolar e a seguir a Justiça Restaurativa, como é compreendida e os desafios e possibilidades que se apresentam.

4.1 Conflitos e violência: Que tempos são esses?

Neste capítulo, a discussão será sobre conflitos e violência. Observou-se que os sujeitos tiveram experiências significativas sobre o assunto, em diferentes níveis de participação no processo de implantação e implementação do projeto de Justiça Restaurativa da Secretaria Municipal de Educação.

No grupo dos adolescentes, a primeira entrevistada participou da capacitação de Agentes Multiplicadores e Facilitadores e também participou ativamente dos círculos restaurativos, realizados na escola, como facilitadora.

A segunda entrevistada foi capacitada pelo grupo de adolescentes multiplicadores na escola e teve participação ativa em círculos de classe. Já o terceiro entrevistado participou somente da capacitação, ou seja, não chegou a vivenciar círculos restaurativos.

No grupo dos educadores e gestores, a participação no processo de Justiça Restaurativa ocorreu de maneira diversificada, ou seja, alguns profissionais participaram diretamente da capacitação promovida pela Secretaria Municipal de Educação e outros foram sensibilizados por meio do trabalho dos multiplicadores nas escolas.

4.1.1 Contextualizações da violência

A violência está presente na sociedade desde os primórdios da organização da humanidade. O ser humano tem o privilégio de ser o único com a capacidade de aprender a conviver com a diferença e com os interesses de poder, que permeiam as relações sociais. Assim, de acordo com o tempo e o espaço, são criadas regras, as quais se modificam conforme novas necessidades e interesses.

Primeiramente, será abordada a formação sócio-histórica da sociedade brasileira, cujas marcas da violência estão presentes desde a invasão europeia, passando pela escravidão e pelo período da ditadura, até as relações de dominação estabelecidas nos dias atuais. Mesmo com a existência de regras sociais, a convivência nem sempre é tranquila e as relações de poder entre classes sociais faz com que ocorram condutas violentas. Tais comportamentos, no decorrer da história, geram mecanismos de controle social, estabelecidos por leis de repressão, pela força física, ou seja, combater a violência com violência.

Segundo Chauí (2006) por meio da produção capitalista, surge a sociedade, que dá ênfase ao indivíduo, ao particular, participando como sócios em uma divisão interna, ficando, em segundo plano, o sentido de comunidade (comum unidade). Nessa sociedade institui a divisão de classes, a divisão cultural, que, por sua vez, manifesta-se de muitas formas como cultura opressora, cultura de elite, cultura de violência.

Para Chauí (2006), no Brasil, a cultura tem uma tendência antidemocrática, considerando que o Estado captura a criação social e cultural e a transforma em cultura oficial, transformado-a em doutrina para toda a sociedade.

Segundo Dallari (1998, p. 95), o Estado tem, cada vez mais, o controle da vida social, com uma ação mais eficaz dinâmica e autoritária, rompendo com barreiras postas pelos direitos individuais. O poder e o autoritarismo do Estado, correspondendo ao desenvolvimento econômico e às exigências da vida social, aumentam suas atribuições em extensão e profundidade para ações, em especial, no campo econômico. Esse poder do Estado não pode ser confundido com o aumento de força, com a utilização de métodos violentos, que são antidemocráticos.

Observar-se que ocorre, inicialmente, uma violência institucional, à medida que o Estado, pelo poder instituído, ocupa o lugar de soberania – que, pelo regime político democrático, é do povo –, visando os interesses da classe dominante. Assim, para a tomada de decisão e para a criação de direito e exercício da cidadania, surgem as lutas de classes pelos direitos econômicos e sociais.

A violência ocorre em muitos espaços, sejam públicos ou privados; contudo, há ocorrências que não são registradas ou notificadas, por falta de confiabilidade nos serviços de segurança ou por medo de consequências mais graves; cotidianamente, presenciam-se cenas de violência nos meios de comunicação, no trânsito, na escola ou nas residências. Essas situações levam a perguntar: o que fazer? Por que tal fenômeno é tão difícil de ser resolvido? Por que chama tanto atenção?

Esse fenômeno ameaça a integridade humana, a existência da sociedade, pois é cada vez mais evidente a segregação, a divisão entre bons e maus, entre pobres e ricos, como forma de eliminar o problema que se apresenta cada vez maior e mais complexo.

Segundo Chauí (2006, p. 21), baseada no conceito gramscianos[11] de hegemonia[12], afirma que esse fenômeno opera na sociedade em dois níveis: como direção cultural e como direção política, que constrói uma vontade coletiva, em um complexo de experiências e relações socialmente fixadas, interiorizadas e subordinadas que, ao mesmo tempo, constitui a sociedade e se faz constituir por ela, ultrapassando a cultura, por indagar a relação de poder e obediência, e a ideologia, por envolver toda uma práxis[13].

Para Chauí (2006), a hegemonia é cultura em uma sociedade de classe, determinando o modo como os sujeitos sociais se representam a si e aos outros, como interpretam o mundo;

> [...] hegemonia também significa que nessa totalização não existe apenas passividade, na forma de dominação, mas é um processo, ou seja, precisa ser continuamente modificada, renovada, alterada e desafiada sob a ação de lutas, oposições e pressões sociais (CHAUÍ, 2006, p. 22).

Nesse sentido, Chauí (2006) explica que é possível mudar a visão de mundo por meio de uma práxis, que resista à cultura dominante em um movimento histórico-político. A sociedade atual formou seu imaginário coletivo sobre a violência e busca resolver esse fenômeno no combate e na coibição de ações ditas antissociais.

As situações de violência aparecem todos os dias na mídia, refletindo a preocupação da sociedade com o futuro da humanidade, no entanto, poucas são as soluções práticas apresentadas para resolver o problema; o comportamento que se observa nas pessoas é de meros expectadores da destruição dos indivíduos.

Abramovay (2010) explica que, na realidade atual, surgem muitos tipos de violência como forma de expressão, resistência ou de superação da "invisibilidade social"; ocorrem mudanças que, consequentemente, afetam as representações do fenômeno. Mesmo com inúmeros esforços para fornecer uma representação objetiva da violência, através de dados

---

[11] Antonio Gramsci (23/1/1891-27/4/1937), filósofo e teórico marxista fundador do Partido Comunista Italiano (PCI). Nasceu em Ales, na Sardenha.

[12] Hegemonia para Antonio Gramsci (2007) significa a conquista da "direção política" para o exercício do governo. Para o autor, a conquista da hegemonia é passo fundamental para se chegar ao socialismo.

[13] A práxis, na teoria crítica de Marx, é uma atividade teórico-prática cuja teoria se modifica, constantemente, com a experiência prática, que, por sua vez, é constantemente modificada pela teoria. A práxis é entendida como a atividade de transformação das circunstâncias, as quais nos determinam a formar ideias, desejos, vontades, teorias, que, por sua vez, simultaneamente, nos determinam a criar na prática novas circunstâncias e assim por diante, de modo que nem a teoria se cristaliza como um dogma nem a prática se cristaliza uma alienação (SEMERARO, 2005).

estatísticos, o fenômeno não deixa de ser altamente subjetivo, quer dizer, cada indivíduo ou grupo social apreende a violência a partir de suas experiências e valores.

Para Abramovay (2010), muitos atos de violência cometidos na sociedade passam despercebidos e, em função da cultura da violência[14], são banalizados, naturalizados e alimentados pelo individualismo, consumismo e competição exacerbada. A falta de uma discussão profunda dos fundamentos socioeconômicos e culturais da violência também contribui para ações que atuam somente sobre as consequências e não nas causas do fenômeno.

A educadora (P3 – região Sul deste estudo), ao narrar sobre a situação de violência no entorno da unidade escolar e nas famílias da região, apresenta o cotidiano de violências, que são vivenciadas pelas crianças. A região Sul[15], é caracterizada pela falta de oportunidade, com alto índice de vulnerabilidade social e violência.

> — É aqui infelizmente é natural. Não é uma coisa assim. Olha meu pai brigou com a minha mãe e bateu na minha mãe. Se acontece isso na minha casa ou na casa dela a gente ia ficar assuntada, abalada. Para eles é uma coisa natural, sabe? Então, eles acham normal, muita vezes, resolver conflito com violência. Eles vivenciam muito briga conflito. Briga de família mesmo. Então para eles é natural resolver isso (Entrevista com educadora P3).

Nesse cenário, em que os fatores de risco são tão evidentes, o aumento da probabilidade de atos de violência e crescentes tensões geram, nos indivíduos, uma expectativa de que a violência para essa comunidade é algo natural. No entanto, na realidade, essa violência é estrutural à medida que uma relação de desigualdade econômica, política e social é constituída:

> A cultura da violência, valorizando a utilização da força, constrói uma nova hierarquia moral. O universo social simplifica-se monstruosamente entre fortes e fracos. Quem ocupa a posição de agressor é objeto de temor e ódio por parte da vítima e quem ocupa a posição de vítima é objeto de desprezo e indiferença por parte de agressor. Pouco importa as características físicas, psíquicas ou sociais dos sujeitos. Na montagem violenta o que conta é a força ou a fragilidade de quem ataca ou se defende (COSTA, 1993, p. 83).

---

[14] Segundo Costa (1993), a cultura da violência possui regras próprias, colocando os indivíduos em constante ataque e risco à integridade física e moral. Tem-se a sensação de que somente a força resolve conflitos, criando a ideia de que a brutalidade e o crime são inevitáveis.

[15] É necessário destacar que a região Sul de São José dos Campos é resultado da política governamental municipal praticada desde os anos 90, ou seja, nesse período foram construídos, naquela região, inúmeros conjuntos habitacionais (Campo dos Alemães, Conjunto D. Pedro I e II, entre outros) para os moradores das favelas que viviam no Centro da cidade e, segundo a administração municipal, "enfeiavam" a cidade. Essa população foi paulatinamente transferida e, durante muitos anos, viveu naquela localidade sem infraestrutura, longe do centro, o que dificultava a inserção no trabalho, além de sofrer toda ordem de preconceito. A região Sul, portanto, sofre com a falta de oportunidades e consequentemente é alvo fácil do tráfico de drogas, elemento gerador de violência. Atualmente a região conta com uma infraestrutura melhor, mas, apesar disso, ainda apresenta altos índices de violência e pobreza.

A cultura da violência, por meio de suas crenças, que legitimam os atos de violência, influencia a forma de se lidar com o fenômeno. É comum encontrar indivíduos que praticam atos violentos, justificando-os como uma atitude de autodefesa e valores, como solidariedade e responsabilidade, que são colocados impropriamente para tal realidade. A justiça e a segurança, por ações inadequadas de alguns e divulgadas na mídia, corroboram para que a sociedade se sinta cada vez mais ameaçada e propensa a fazer "justiça com as próprias mãos".

Segundo a narrativa de outra educadora deste estudo (P2 – educadora da região Sul) essa prática cotidiana é evidenciada:

> — Eles são até instigados a isso. É uma coisa que a gente tem que conscientizar até os pais. **"O que não pode acontecer? Ah, não deixa bater em você, se bateu, revida".** [grifos nossos]. Isso você ouve de mãe. Então você dentro da sala de aula está falando "Olha gente não vamos bater. Não vamos brigar. Não fale para o colega aquilo que você não gostaria de ouvir" e coisas assim que você fala todo santo dia. Ai chega à mãe e fala: "Não, mas o meu, ele tem que bater mesmo. Se ele levar, ele tem que bater. Se não os outros vão fazer dele saco de pancada". Já ouvi mãe falar isso (Entrevista com educadora P2).

É possível observar na narrativa da educadora (P2 – educadora da região Sul) que muitas crianças e adolescentes são "educadas" na lógica da autodefesa. É dentro dessa lógica que muitas famílias orientam seus filhos para o combate da violência – a lógica da lei do mais forte. Para muitas crianças, tal atitude é muito mais violenta que apanhar na rua, pois elas, além do combate fora de casa, também tem que lidar com a violência psicológica na família que as força a reagir com violência, causando um estado de extrema tensão.

A instituição de ensino, contudo, não está preparada para o ato de escutar/refletir/agir; o aluno se sente obrigado a agir com violência ou evadir da escola, como em uma selva (ataca/foge ou busca, no seu bando, alguém que lhe dê proteção), formando grandes conflitos de rua.

Segundo estatística da Secretaria de Segurança do Estado de S Paulo (SÃO PAULO, 2011), o aumento do registro de ocorrências nem sempre significa um fator negativo, pois tal fato pode ser considerado como credibilidade e produtividade policial, ou seja, para a Secretaria pode ser considerado positivo no sentido dos indivíduos confiarem que as situações serão solucionadas e também que os policiais estão envolvidos com a atividade desempenhada.

Do ponto de vista apresentado pela Secretaria, as notificações policiais podem ser entendidas como positivas no sentido da confiança do serviço prestado e do desempenho da sua responsabilidade – Segurança Pública. Por outro lado, esses dados demonstram a realidade social, refletindo a desigualdade social e a falta de condições socioeconômicas das

famílias. A precariedade de políticas sociais como Educação, Saúde e Assistência Social, aumenta a desigualdade social e a violência, expondo a população de baixa renda a diversos riscos sociais[16].

No ano de 2001, com a Resolução da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo (SSP-SP) n. 161/01, foi regulamentada a Lei n. 9.155/95 (SÃO PAULO, 1995), que dispõe sobre o encaminhamento das informações ao Diário Oficial, bem como a divulgação no site da SSP, no prazo de trinta dias após o encerramento do trimestre.

A partir desse procedimento foi possível conhecer os dados concretos da violência urbana e caracterizá-la no cotidiano do Estado de São Paulo (**Quadro 3** - Ocorrências policiais registradas no 1º trimestre de 2011[17]).

[16] Risco Social: situações complexas que expõe o indivíduo a violência, delinquência, estresse, instabilidade emocional e relacional, ausência de serviços e bens sociais, como: moradia, saúde, alimentação, vestuário, transporte, lazer, desemprego e prisões e abrigamento de criança (BEDOIN; MADALENA, 2008).

[17] Com base no **Comunicado Lei 9.155/95, Resolução 161/01, 1º Trimestre de 2011**. Disponível em: <http://www.ssp.sp.gov.br/estatistica/plantrim/2011-01.htm>. Acesso em: 20 out. 2011.

Crime	Classificação	Ocorrência
Homicídio doloso	Ato de matar alguém em que o agente quis ou assumiu a ação.	1.002
Nº de Vítimas em Homicídio Doloso	Quantidade de mortes em que houve intenção de matar.	1.052
Homicídio culposo por Acidente de Trânsito	Ato de matar alguém em que o agente não tinha a intenção em acidente de trânsito. (involuntário).	1.067
Homicídio Culposo(1)	Ato de matar alguém em que o agente não tinha a intenção. (involuntário).	1.167
Tentativa de homicídio	Intenção de matar um indivíduo sem sucesso.	1.264
Lesão corporal dolosa	Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem, com intenção.	47.472
Lesão corporal culposa por Acidente de Trânsito	Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem, sem intenção em acidente de trânsito.	32.713
Lesão corporal culposa outras	Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem, sem intenção.	1.251
Latrocínio	Roubo seguido de morte	83
Nº de Vítimas de Latrocínio	Quantidade de indivíduos mortos.	86
Estupro	Crime de constranger alguém ao coito com violência ou grave ameaça. Violação.	2.699
Extorsão mediante seqüestro (2)	Ato pelo qual alguém mediante violência ameaça. É constrangido a ceder bem ou dinheiro com a retenção ilegal de alguém.	18
Tráfico de entorpecentes	Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar.	8.854
Roubo - outros(3)	Subtração de coisas alheias em proveito próprio ou de terceiro, com o emprego de violência ou grave ameaça ao indivíduo.	56.274
Roubo de veículos	Subtração de veículo alheio com uso de violência ou grave ameaça.	18.610
Roubo a Banco	Subtração dinheiro ou objetos de valor alheio com uso de violência ou grave ameaça.	60
Roubo de Carga	Subtração de mercadoria alheia em transporte com uso de violência ou grave ameaça.	1.786
Furto - outros	Subtrair fraudulentamente, ocultar coisas alheias.	131.466
Furto de veículos	Subtrair fraudulentamente automóveis alheios.	26.133

Notas:
(1) Homicídio Culposo inclui Homicídio Culposo Acidente de Trânsito.
(2) Dados do Serviço de Informações Criminais da Divisão Antissequestro.
(3) Incluído Roubo Carga e Banco.
Fonte: DEPARTAMENTO DE POLÍCIA CIVIL E DA POLÍCIA MILITAR

Quadro 3 - Ocorrências policiais registradas no 1º trimestre de 2011, no Estado de São Paulo (Fonte: SÃO PAULO/SSP, 2011)

Os dados apresentados no **Quadro 3** demonstram que os crimes contra a vida merecem destaque, bem como os furtos e roubos. Esses dados estão intimamente ligados à situação socioeconômica mundial que exclui a maioria da humanidade dos mínimos sociais para sobrevivência, associada à cultura do consumismo. As pessoas são caracterizadas como objetos nessas relações de poder, a dignidade humana é descartada e as necessidades dos indivíduos não são atendidas.

Para Alves (1999), a mundialização do capital, a partir da década de 1980, constitui-se um processo de internacionalização do capital, iniciado há mais de um século. Esse processo é decorrente de determinações políticas e econômicas, que geraram a acumulação financeira dos rentistas[18], os quais predominantemente centralizam o capital (dinheiro em fundos mútuos de investimento e os fundos de pensão).

As relações de força política entre capital e trabalho, bem como entre capital e o Estado são estabelecidas no acúmulo do capital que reflete em mudanças significativas dessas relações.

Alves (1999) ainda salienta que ocorre uma grande liberdade para movimentar o capital em âmbito internacional, enquanto que a ideologia da globalização de troca de mercadorias é insignificante, pois o que ocorre é a mundialização do capital-dinheiro. Nesse sentido, ocorre o enfraquecimento das forças sindicais e das políticas sociais em discursos contraditórios que ressaltam a importância da Educação, mas diminuem recursos para o desenvolvimento de proposta eficiente para essa área ou, simplesmente, encaminham as propostas pela metade.

Tal situação pode ser evidenciada no cotidiano de todas as políticas sociais, cujas tendências são a focalização e a seletividade, bem como a culpabilização das famílias e indivíduos por seus fracassos, sem levar em conta a desigualdade social, a agudização da questão social com expressões como a violência, o desemprego, o trabalho precário, entre outras.

Segundo SANTOS, M. (2010):

> Para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidade. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção (SANTOS, M., 2010, p. 19-20).

O mundo ocidental vive um momento de muita violência em todos os âmbitos da sociedade. Uma de suas faces mais perversas é a violência institucional, especialmente aquelas instituições que têm como finalidade a proteção e a segurança da vida, e deixam o indivíduo cada vez mais vulnerável às situações de risco. Milton Santos (2010) aponta para

[18] Como são chamados os aplicadores/investidores capitalistas, que atuam na especulação financeira, nas bolsas de valores e nos fundos de pensão.

uma característica do capitalismo globalizado – a utilização obsessiva de técnicas, ditas como indispensáveis para a eficácia da ação, o que favorece a inflexibilidade dos comportamentos. Para os dirigentes políticos e financeiros, a única crise que pretendem afastar é a financeira e não medem esforços para contê-la, mesmo que sejam às custas de vidas humanas.

Os valores presentes na sociedade ocidental, que asseguram a produtividade do mercado, o consumismo, a competitividade, são revelados por Milton Santos (2010) como a origem da violência estrutural, facilmente visível nas formas de agir dos Estados, das empresas e dos indivíduos. A partir dessa violência todas as outras se configuram, e, nesse sentido, não se pode pensar ingenuamente, descolando os atos de violência do cotidiano desse fator estrutural.

> Neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos (SANTOS, M., 2010, p. 46).

Na lógica da competitividade, o que está posto é vencer a qualquer custo, sem nenhuma preocupação com as consequências para outro. Segundo Milton Santos (2010), os últimos anos do século XX foram o auge para o sistema capitalista, com a realização de grandes fusões, seja no campo da produção, finanças ou da informação. Também um momento em que os atores deixam visíveis suas intenções, baseados na ética da competitividade e do individualismo.

Dessa maneira, percebemos uma mudança de valores demonstrando a ordem que se estabelece no planeta, nos país, no Estado, nas cidades, na sociedade até no cotidiano de cada um – a comunidade, escola e a família. Assim, ocorre o esvaziamento de valores, como: a solidariedade e o respeito, ampliando-se o espaço para o individualismo, o desamparo e o medo.

Milton Santos (2010) lembra que está presente no cotidiano das relações a violência difusa, entretanto, estrutural, cujo entendimento é indispensável para se compreender, de maneira mais adequada, questões como dívida social e a violência funcional[19], presentes no cotidiano atual. Para Milton Santos (2010), trata-se de uma situação imposta pelo sistema socioeconômico vigente que obriga a todos a atender as necessidades do capital.

---

[19] A violência funcional, segundo Milton Santos (2010), é uma lógica imposta pelo contexto globalizado, que torna o espaço geográfico funcional às necessidades do Estado e monopólio empresarial, indiferentes a situação da comunidade local, atendendo aos interesses do capital.

Para Waiselfisz (2008), o Brasil se destaca dos demais países da América Latina nos elevados índices de homicídio, que são resultantes de uma variedade de fatores, classificados em níveis, em que a violência estrutural sobredetermina os demais, impulsionados pela pobreza, fome, exclusão e também pela urbanização acelerada/desestruturada e pela política que gera uma cultura autoritária, opressiva e violenta.

Segundo o juíz das Varas Especiais da Infância e da Juventude da Capital, Egberto Penido, o sistema educacional é afetado por um processo de alienação, ocorrendo o declínio da democracia. A escola tem com grande desafio enfrentar um ensino focado, de uma Educação massificada e punitiva, de acordo com os interesses do Estado para um espaço de aprendizagem[20].

A escola é um espaço de formação de indivíduos e dessa maneira indaga-se: qual a ação que se deve ter diante da violência na escola? E qual o compromisso diante das ações de desigualdade e injustiça? A violência estrutural, a situação socioeconômica e a desigualdade social presentes na sociedade são consideradas no momento de ação individual?

Uma terceira educadora entrevistada para este estudo (P1 – educadora da região Sul) pontua: "Exatamente, porque os conflitos como disse agora anteriormente. Os conflitos fazem parte da nossa vida. Tem conflito a todo o momento" (Entrevista com educadora P1). A resolução de conflitos exige do educador uma disponibilidade para entender o que está acontecendo.

Segundo Heller (1992), o homem participa da vida cotidiana com todas as suas características de sua personalidade; suas capacidades são colocadas parcialmente em funcionamento ao mesmo tempo que são naturalmente manifestas.

No entanto, esse homem ativo e receptivo não consegue se absorver inteiramente. A vida cotidiana é heterogênea na importância das atividades desenvolvidas, no conteúdo e significação que também é hierárquica, que se modifica em função das mudanças socioeconômicas. O sujeito, ao longo de sua vida cotidiana, adquire habilidades para viver na sociedade. Em suas relações sociais aprende, em grupo, normas e valores, que vão se tornando cada vez mais complexas. Esse sujeito deixa o seu primeiro grupo, que é a família, e adentra outros grupos, como: a escola, formando de forma simultânea o ser particular e genérico.

---

[20] Informações [a partir de anotações da pesquisadora desde trabalho] decorrem de palestra proferida por Penido, no Seminário sobre Bullying, promovido pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, na cidade de São Paulo, em 7 dez. 2011,.

Dessa maneira, o sujeito tem suas necessidades, desejos e interesses à medida que as relações e atividades ficam mais complexas, os conflitos surgem como formas de entender o mundo e manifestar suas particularidades que precisam ser vistas como oportunidades de maturidade e não de ameaça à integridade humana. A Ética precisa estar presente nas relações humanas para que o conflito seja uma oportunidade transformadora.

4.1.2 A violência na escola

Todos nós já passamos por alguma situação de violência em nossa vida, seja na escola ou em casa – por parte de um irmão dominador ou grupo na comunidade. Esse tipo de atitude pode ser encontrado em diversas partes do mundo e em diferentes espaços sociais.

Segundo Costa (1993), a violência para muitos grupos e indivíduos é resolvida através de recursos próprios, baseados em seu juízo de valor do que é justo ou injusto.

Exemplificando, há situações de pais que, cansados de ver os filhos agredidos na escola, orientam seus filhos a revidar, como solução para situação de violência, utilizando-se da mesma lógica da violência para cessar a violência. A mensagem subentendida é a de que, quando alguém ou algum obstáculo surgir pelo caminho, o uso da força deve ser empregado. A relação estará pautada, portanto, na lei do mais forte, que submete o mais fraco.

O *bullying,* por exemplo*,* pode ser considerado o retrato da violência e da covardia estampadas diariamente no templo do conhecimento e do futuro de nossos jovens: a escola (SILVA, 2010, p. 22).

Quando crianças e jovens vão para a escola, pensa-se que esse espaço vai favorecê-los no crescimento intelectual e emocional, pois seus relacionamentos e círculo de amizade se ampliam. Espera-se que, através do conhecimento dos primeiros anos de vida escolar, eles encontrem motivação e prazer pelo aprendizado. No entanto, todos esses sonhos podem ser frustrados, se o encontro for com os indivíduos solitários ou se seus parceiros pratiquem suas maldades com o objetivo de humilhar e excluir suas vítimas.

Cabe ressaltar que não se pode olhar a violência escolar apenas pelo viés do indivíduo, que ao mesmo tempo é vítima e ofensor. A regra que está valendo é a da ideologia, da competitividade; isso altera os parâmetros éticos, políticos e sociais. É preciso ver em uma dimensão maior, de totalidade, para que a atuação também não seja de exclusão, combatendo a violência com outra violência.

> Eu vejo assim, não é só quem é agredido que sofre. O agressor também sofre por mais que você olha o agressor e diz: "- Ai que malvado, bateu no outro". Mas por que ele bateu, por que será que ele bateu? Ele teve um motivo para bater e teve alguma coisa que ele precisava; às vezes é o único jeito que ele conhece, o jeito que ensinaram a ele para se defender, para expressar o que está sentindo. Até sua dificuldade de aprendizagem, dificuldade, problema familiar, alguma coisa. É isso (Entrevista com educadora P3 da região Sul).

Na narrativa da educadora, é possível perceber a ampliação do olhar para além da vítima, expondo a forma pela qual normalmente o agressor é visto pela sociedade e que, muitas vezes, irá reforçar seu comportamento, corroborando para as rotulações.

Nos últimos tempos, muitas leis são criadas no sentido de evitar o *bullying* nas escolas. Em São José dos Campos, foi aprovada a Lei Antibullying, nº 8.105, de 23 de abril de 2010 (**Anexo C**), que dispõe sobre o desenvolvimento de política "antibullying" por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, no Município de São José dos Campos (2010).

Essa Lei 8.105, de 2010 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2010), em seu artigo 2º, considera *bullying* como:

> [...] qualquer prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, entre pares, que ocorra sem motivação evidente, praticada por um indivíduo ou grupo de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir fisicamente, isolar, humilhar, ou ambos, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Nesse artigo, está pevista a violência entre pares, ou seja, seu foco está direcionado para a relação entre os educandos, o olhar do legislador está voltado somente para práticas violentas em relações horizontais, entre iguais; No entanto, estudos mostram que são comuns também em relações verticais, também denominadas como assédio moral.

A lei tem como finalidade a informação, a sensibilização, a construção de propostas pedagógicas, a capacitação de docentes para lidar com o fenômeno da violência, a orientação aos sujeitos que cometerem agressão, bem como aos seus familiares, o envolvimento da comunidade, considerando o contexto e a circunstância, com o intuito de promover ações que propiciem a convivência respeitosa e solidária (evitando a punição), a responsabilização e a mudança de comportamento.

No Congresso Nacional, o projeto de lei nº 5.369, de 2009 (BRASIL, 2009) trata da implantação de programa de combate ao *bullying* em todo o território nacional, vinculado ao Ministério de Educação.

Entretanto, há um longo caminho a percorrer, pois não basta apenas a aprovação de lei antibullying, é preciso uma mudança cultural, entendendo as contradições sociais. As ações da

sociedade para evitar a violência estão mais direcionadas ao combate do que a ações preventivas e pedagógicas, favorecendo a manutenção de atos de violência.

Segundo SILVA (2010), a palavra *bullyin,* utilizada recentemente, tem origem inglesa e o objetivo é qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, ocorrido entre alunos de ambos os sexos. São comportamentos recorrentes e intencionais realizados por parte dos agressores. As atitudes podem se configurar de diversas formas, podendo ser verbal, físico e material, psicológico e moral, sexual e virtual.

> É fundamental explicitar que as atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um ou alguns estudantes, geralmente, não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Isso significa dizer que, de forma quase "natural", os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. E isso, invariavelmente, sempre produz, alimenta e até perpetua muita dor e sofrimento nos vitimizados (SILVA, 2010, p. 21).

As consequências psíquicas e comportamentais que podem ocorrer com as vítimas de *bullying* são imensas e podem comprometer toda a vida do indivíduo. Geralmente os alvos dos agressores são indivíduos que estão em desigualdade de poder e possuem baixa auto-estima e, com a prática constante da violência sofrida, o problema preexistente pode evoluir para quadros mais graves, com sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social, transtorno de ansiedade generalizada, depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo ou transtorno do estresse pós-traumático. Doenças como esquizofrenia, suicídios e homicídios são menos frequentes, porém ocorrências dessa natureza já foram registradas (SILVA, 2010).

A educadora (Entrevistada para esta pesquisa e nomeada de P2) afirma que frequentemente se depara com alunos que são vitimizados no espaço escolar, apresentando consequências graves para suas relações interpessoais, danos psicológicos, e comenta ainda que, nas relações na comunidade, os alunos tímidos são mais vulneráveis às situações de violência.

> Acho que marcas, traumas mesmos, têm muitos alunos mais tímidos que sofrem mais com os abusos verbais, o próprio *bullying*, têm crianças que são retraídas por conta disso. Bastante! (Entrevista com educadora P2 da região Sul).

Segundo Heller (1992, p. 21), "o homem é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano, mas também o representante do humano-genérico*"*, ou seja, está sempre em integração com a comunidade, formando uma consciência do "nós" e também a consciência do "eu". Sua individualidade se difere de

acordo com suas condições da manipulação social e da alienação que vai fragmentando em seus papéis e suas possibilidades de liberdade.

Assim, quanto mais envolvido está o sujeito em sua comunidade, consciente das normas e da Ética, mais motivado estará para submeter sua particularidade, adotando uma atitude de respeito e solidariedade diante de si e do mundo. Evidentemente, não se exclui, do contexto social, a possibilidade de transgressão das normas, sobretudo, quando elas forem injustas e não mais atenderem às necessidades sociais. No entanto, sabe-se que as normas existem para regular a vida em sociedade sob pena da luta de todos contra todos.

O *bullying*, atualmente qualificado e amplamente divulgado pela mídia, pode ser comparado com a violência praticada pelo Estado, como força repressora que intimida, para manter a ordem. O indivíduo é educado para obedecer mediante o castigo e a compensação, sem fazer escolhas conscientes. Como sujeito alienado, com suas necessidades não atendidas e, em muitas das vezes, reproduzindo a violência que sofre em outros ambientes e situações da vida, o estudante encontra na escola o espaço para exercer seu pseudo "poder".

Nas entrevistas realizadas, foi possível perceber que as relações de conflito e violência que se estabelecem são, em sua maioria, por motivações externas, que encontram na escola espaço para manifestar tais reações.

Estrela (aluna da região Sul, entrevistada neste estudo) deixa explícito que as brigas ocorridas na escola começam sempre motivadas por questões banais, mas tomam dimensões maiores, o que demonstra a falta de tolerância em todas as esferas da sociedade.

> Os motivos que levam a briga na escola, na maioria das vezes, é porque um olhou torto, esbarrou, já começa a xingar a mãe.
> "Ah, fulano falou seu". Daí vai tirar conclusão, daí não aconteceu nada e acontece a briga. A briga começa por nada. Xingar a mãe é o grande fator (Estrela, aluna da região Sul, entrevistada neste estudo).

Nesse contexto, o olhar "torto" é uma comunicação não-verbal que transmite não apenas a objetividade do ato, como também a subjetividade de ambos autores que chegam aos espaços escolares, com uma sobrecarga de agressividade, e reagem violentamente, sem ao menos perguntar o que está acontecendo.

A violência institucional também é um fator de extrema importância nesse cenário, pois ela acontece de cima para baixo. A agenda escolar, muitas vezes, é muito maior do que a equipe consegue cumprir, prevalecendo uma sensação de incompetência. Em meio a muitas avaliações, vários conteúdos programáticos para serem cumpridos, torna-se inviável para muitos dos educadores ainda arranjar tempo para resolver conflitos e violência na escola.

Nesse cenário, espera-se da família atitudes para quais não está preparada, devido à vulnerabilidade familiar, com situações de fome e medo, sem as mínimas condições básicas para a sobrevivência. Atender às solicitações da escola se torna impossível para a família. Diante das dificuldades, resta, aos educadores, propiciar espaços nos quais os conflitos possam ser refletidos e as atitudes transformadas.

A relação de proximidade entre equipe gestora, professores e alunos se concretiza com o tempo, com a confiança e com o respeito, o que, consequentemente, possibilitará uma relação de reciprocidade e colaboração.

Entender o que significa "ofender a mãe" é de extrema importância para qualificar o significado do "Sagrado" para a maioria dos adolescentes. Por questões culturais e religiosas, impregnadas em nossa sociedade, a figura materna é associada à representação divina na terra e, em defesa da honra, utiliza-se de leis que transcendem a justiça comum para justificar, muitas vezes, agressões mais graves e violentas.

"A honra e a moral" apontadas na narrativa de Estrela estão relacionadas à ideologia da competitividade, que, segundo Milton Santos (2010), não tem nenhuma solidariedade e cuja lógica é vencer o outro. Essa ideologia do valor desconsidera a noção de solidariedade, gerando um esvaziamento moral e intelectual do indivíduo, prejudicando a visão de mundo. Esse afrouxamento dos valores morais é um convite ao exercício da violência.

Costa (1993) argumenta que atitudes desta natureza são "imoralidade da cultura da violência" e consistem na propagação de sistemas morais particularizados e irredutíveis a ideias comuns, condição que justifica e legitima qualquer atitude violenta.

Em outro momento, Estrela narra um fato ocorrido no horário do almoço, entre uma aluna e uma funcionária:

> Teve um círculo entre uma funcionária e uma aluna. A aluna falou que ela não tinha comido e a funcionária disse que sim. As duas começaram a discutir, aí teve que fazer o círculo. Foi mais difícil. Porque a maioria dos diretores, é claro, vão acreditar no funcionário que no aluno. Aí a gente teve que participar e tentar resolver os dois lados. As duas se entenderam e, até agora, Graças a Deus, não aconteceu mais nada (narrativa de Estrela, aluna da região Sul, entrevistada neste estudo).

Segundo a adolescente (Estrela), a situação foi resolvida através do diálogo entre a aluna, a funcionária e os facilitadores. Ela reforça que foi mais difícil do que outras experiências, pontuando a relação de poder presente entre professor, aluno e funcionário, transmitindo a mensagem de que funcionário sempre terá a razão e não a criança/adolescente. Nesse caso, a sentença já está estabelecida, ou seja, o forte é o adulto e o fraco é a criança ou o adolescente.

A partir disso, pode se inferir que, muitas vezes, apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1090) e de atitudes pedagógicas inovadoras previstas nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a criança e o adolescente ainda não conseguem ter todos os direitos fundamentais (inerentes à pessoa humana) garantidos. A adolescente traz para o momento atual relações do passado que dificilmente educando e educadores poderiam, em uma relação de igualdade, sentarem-se e reconhecerem suas atitudes e restaurarem a ação.

Com a experiência positiva do círculo, a adolescente pôde perceber e reconstruir uma relação de respeito, pautada nos direitos humanos, diferente do modelo autoritário que causa medo e insegurança.

O ECA assegura o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade, sendo assegurado pela família, pela sociedade e pelo Estado absoluta prioridade. Nesse sentido pergunta-se: será que as crianças e adolescentes hoje, após vinte anos da criação da lei, têm esses direitos efetivados?

Outro aspecto apontado por Estrela refere-se ao fato de ter encontrado uma solução que satisfez às necessidades de ambas as partes, ou seja, foi possível encontrar, nessa situação, a restauração do relacionamento, possibilitando uma nova forma de convivência.

Quando se perceber a necessidade do outro, inicia-se um processo de conexão com ele que possibilitará a realização de ambas as partes. No entanto, o autoconhecimento é imprescindível para conhecer nossas necessidades e, assim, perceber a necessidade do outro.

A convivência nos diferentes espaços sociais pauta-se em normativas e valores que regulam as relações. As regras e valores, por sua vezes, são influenciadas por questões sociopolíticas que, consequentemente, afetam os relacionamentos. Segundo Jares (2008), atualmente, em todos os âmbitos da sociedade, os indivíduos estão "imersos em um contexto de políticas neoliberais e conservadores que não favorecem modelos de convivência democráticos e respeitosos para com os direitos humanos" (JARES, 2008, p. 28) e que esse modelo dificulta o exercício da cidadania e a convivência democrática, que é invadido por uma "democracia mercantilizada e televisionada".

Para se construir uma sociedade que permita a fruição dos direitos universais, é preciso construir uma convivência que assegure o respeito e a solidariedade. A utilização da Justiça Restaurativa na resolução de conflitos faz, dos indivíduos, iguais, através do respeito às diferenças e à dignidade humana, permitindo que adultos e crianças, pais e filhos reconheçam suas atitudes e reconsiderem suas ações.

Para JARES (2008):

> O respeito é uma qualidade básica imprescindível que fundamenta a convivência democrática em um plano de igualdade e contém implícita a idéia de dignidade humana. Ademais, supõe a reciprocidade no trato e no reconhecimento de cada pessoa. Os seres humanos como sujeitos a serem respeitados. Mas ligado a este reconhecimento, o respeito também exige tornar-se efetivo em relação aos demais seres vivos e, por extensão ao planeta Terra (JARES, 2008, p. 31).

Na narrativa de Lua (aluna, da região Leste de São José dos Campos, entrevistada para o atual estudo) também se observa que as brigas na escola, geralmente, começam por motivo banal e que tomam outra dimensão. A estudante utiliza o termo "desnecessário" para pontuar que não há a necessidade desses conflitos no dia a dia. Então, como esses conflitos acontecem tantas vezes e em diferentes ambientes escolares, que se chega à banalização da violência.

> Os conflitos mais comuns na escola são discussão, bobeira, tipo, sumiu uma caneta, aí acusa: — foi você que pegou? Deixa eu ver... Caiu, foi um que colocou o pé. Bobeira que acontece na escola mesmo. Desnecessário (LUA, aluna de escola da região Leste, participante deste estudo).

Essas situações de agressão no ambiente da escola, praticados por crianças e adolescentes quando indagados acerca dos motivos que os levaram a tal atitude, recorrem a motivos insignificantes, sem levar em conta os prejuízos para a convivência.

Segundo SANTOS, J. C. (2010), é preciso um esforço dos sujeitos para uma convivência pacífica, e isso não quer dizer sem conflitos, pois o conflito é elemento estruturante da relação e da vida social. O papel dos educadores, nesse sentido, é compreender o processo e o contexto em que essas relações acontecem. Geralmente, os fatos são narrados do ponto de vista individual, em que a causa é o "outro", característica de um sistema neoliberal que favorece a desigualdade social, o individualismo, o medo e a relação de dominação.

Em relação à punição, uma das educadoras (entrevistada para este estudo sob o nome de Educadora P1, que trabalha em escola da região Leste) afirma:

> A punição não tem ponto positivo. Se o aluno for punido: "Você vai ser suspenso, porque você fez isso... Você bateu no colega, você bateu um livro no colega, você xingou ou gerou uma violência física". Ele encara a punição assim... Às vezes, até gostam da punição para ficar fora da escola. Então, a Justiça Restaurativa entrou com esta lente de aumento que é o círculo restaurativo, para acabar com a ideia de punição, que não vão ser suspensos, mas sim ter um acordo, não meia desculpa. "foi mau". Não, nós não queremos que falem assim com o colega, mas que seja uma desculpa de coração e que se tornem amigos e que eu passo para eles nos círculos que eles são colegas de sala, que é uma equipe de trabalho na sala de aula. Então, eu acho que a escola está eliminando a punição (Educadora P1).

Segundo Freire (1996), toda prática educativa só é possível diante da existência do sujeito e do objeto a ser ensinado, que implica processos, técnica, expectativas, desejos,

frustrações e tensões. Nesse contexto, o educador busca entender em sua totalidade, compreendendo as relações e seus vários componentes.

Sol (estudante da região Norte e entrevistado para este estudo) pontua o desrespeito às diferenças, que é a discriminação dos sujeitos que apresentam características fora do "padrão de aprovação" da ideologia dominante.

> Acho que é a provocação até uns dias atrás, um mês atrás eu vi um aluno assim, não sei se eles já se desentendiam antes, eu vi um aluno chegou para o outro assim, e começou a empurrar, sem motivo nenhum, não sei se tinha acontecido alguma coisa antes já, mas foi chegando e empurrando. Acho que a provocação é o principal, um provoca o outro. Provocação por exemplo: a pessoa usa óculos, fica chamando de quatro-olho, é... se a pessoa é mais escura, tem o racismo. Acho a provocação o principal motivo.
> Já teve um conflito na minha sala uma vez. Era uma professora substituta, e tinha uma aluna que estava na sala com um iô-iô, e a professora pediu para guardar o iô-iô e a aluna não quis. Aí a professora foi tomar o iô-iô para devolver depois e a aluna virou o dedo da professora e inchou o dedo, a própria diretora e orientadora conversaram com a aluna e a professora e resolveram tudo não entrou com processo nada. Voltaram à amizade normal, elas continuam conversando hoje, está tudo normal (narrativa de **Sol**, estudante da região Norte).

Segundo Jares (2008), o conflito e a convivência são duas realidades inerentes à vida em sociedade, demonstram que em uma mesma sociedade existem várias formas de conviver e relacionar, até mesmo uma pessoa pode transitar, durante um mesmo dia, por diferentes modelos de convivência, como: trabalho, família, escola. Os conflitos se manifestam precisamente na relação igualdade–diferença. Em uma educação democrática e envolvida, com valores de justiça, paz e direitos humanos, tende-se encontrar caminhos que favoreçam o respeito à diversidade e à igualdade de oportunidade, e, de forma alguma, à segregação, no interior das escolas.

As gestoras (entrevistadas para este estudo), por sua vez, explicam que as dificuldades que surgem no espaço escolar são geradas, via de regra, pela falta de tolerância.

> Eu acho assim, o que está faltando bastante hoje é a questão de trabalhar os valores. Então a falta de tolerância com o outro é o que causa o maior número de violência dentro da escola. Violência verbal, um empurrãozinho, um puxão de cabelo. É a falta de tolerância mesmo com o outro. Acho que lá na minha escola é o principal, pelo menos eu vejo assim. Uma falta de tolerância mesmo. Olhou torto; estava andando com o fulano e esbarrou em mim no intervalo. Às vezes a pessoa esbarrou até sem querer, mas já acha que isso é um pé para a confusão. Leva para casa, a mãe vem e o conflito está estabelecido (Gestora G1, atuante em escola da região Leste).
> Para mim a escola é só um reflexo do que está acontecendo dentro da casa, na sociedade. Então, essa intolerância que a G1 colocou é uma intolerância da própria sociedade. Então o que nós temos lá, nessas questões pequenas, que não conseguem ser resolvidas é porque dentro da casa é assim. Na maneira de abordar com o filho ou entre eles, a família. É complicado. Mas acompanhando São José dos Campos, em um âmbito maior. Nas escolas municipais pelo trabalho que é feito, pela equipe que tem um foco muito grande na questão das relações, mesmo as escolas que não trabalham com este projeto. As escolas que estão com o projeto têm um olhar mais direcionado, mas mesmo as escolas que não desenvolvem o projeto têm essa

> preocupação muito grande com a questão da violência, com as relações. Então eu vejo, que, na rede municipal, ainda há uma preocupação maior e o número de violência ou o tipo de agressão ainda é mais controlado, vamos dizer assim. Quando você abre o jornal, [você vê] as notícias que têm de outras redes que não têm o mesmo apoio, não têm a mesma ajuda; a dificuldade é bem maior (Gestora G2, atuante em escola da região Leste).

O modelo de convivência, aqui abordado: de intolerância, de preconceito, de autoritarismo, de dominação, presentes na sociedade, é construído por todos nós. Há características que são humanas e sociais, como: a agressividade, mas não se pode ser refém do sistema vigente como indivíduos passivos, diante das injustiças e violências que ocorrem no cotidiano.

Para Barroco (2006), a diversidade está presente na realidade social. Ela faz parte da constituição do gênero humano e suas peculiaridades sócio-culturais. Os grupos se formam conforme suas afinidades e interesses. Entretanto, esses grupos e/ou indivíduos não são aceitos socialmente por algum motivo que os difereciam dos demais, causando uma relação de exclusão ou, até mesmo, de eliminação do diferente. Diante desse fato, recorre-se à Ética e à Política, como formas de articular os valores da tolerância e da alteridade, para a garantia da liberdade e equidade das relações.

Quando a Educadora P1 (nome dado a uma das educadoras participantes deste estudo e atuantes em escola da região Sul) narra sobre o interesse de fazer parte do "grupo da justiça", ou seja, de integrar o grupo de multiplicadores que irão participar de ações de sensibilização, dentro da escola, para as relações de conflitos e violência, percebe-se que essas crianças e adolescentes demonstram envolvimento referente à temática, ao se identificarem com o grupo e desmistificarem o conflito, identificando-o como parte do processo de interação humana e não como algo apenas negativo.

> Alguns alunos do 4º e do 5º ano têm me procurado e têm procurado um aluno, que é um dos lideres da Justiça. Têm procurado e têm perguntado assim: "Como eu faço para entrar na Justiça?"; "Quando eu vou poder entrar na Justiça?"; "Porque eu também quero ser um multiplicador". Eles estão curtindo essa Justiça Restaurativa. Eles estão entendendo o que é conflito; que conflito gera violência; não dá para viver sem os conflitos. Conflito sempre vai ter. Então. É um encontro de ideias diferentes; o que não pode virar violência verbal e física. Isto está sendo muito importante com os trabalhos com os pequenos (narrativa da Educadora P1).

Jares (2008) salienta que a justiça e a solidariedade precisam ser postas em práticas, exigindo uma transformação das situações injustas. Há a necessidade de mudança social, política, econômica e cultural. Para Jares (2008), a solidariedade difere de dever ou de direito e se consolida na Ética, na Virtude e na Cidadania Crítica.

Cabe aqui refletir sobre a violência na sociedade, a qual se manifesta em vários espaços sociais e, em especial, na escola.

O problema da violência na escola não pode ser resolvido de forma isolada, quer dizer, a comunidade deve participar dessa construção. Freire (1996) diz que o caminho se faz caminhando, e caminhando juntos.

Para a Gestora G2 (atuante em escola da região Leste), a questão da violência não se resolve apenas com os círculos restaurativos, pois está presente nas relações sociais que têm suas raízes culturais. A violência não se resume apenas em situações de guerra; ela pode ser muito mais sutil, como um olhar ou uma entonação da voz.

> Veio à tona a violência que está dentro de nós, por hábito, por postura, família, cultura. É algo muito mais amplo. A violência ela é, ela está dentro de nós, algo da nossa natureza. A comunicação não-violenta mostra que isso faz tão parte do nosso dia a dia que não percebemos a maneira como eu olho para você, a entonação da minha voz. A minha postura peitoral, a maneira como eu penso sobre você, a avaliação, o julgamento que eu faço da sua fala, do que você faz, da maneira como você está sentada. Então nós temos dentro de nós muitas questões da violência que temos que refletir. Então a JR [Justiça Restaurativa] é algo com tempo determinado a meu ver, porque nós vamos ter que aprofundar muito mais, é um caminhar (narrativa da Gestora G2).

Segundo Costa e Pimenta (2006), a violência assume muitas facetas, que ultrapassam a perspectiva biológica e econômica, e que é produzida no tempo e na história. Não pode ser resumida apenas por acontecimentos policiais na mídia – o que podem ter consequências negativas para as classes populares.

Na narrativa das participantes da pesquisa, foi possível notar que a construção da proposta da Justiça Restaurativa, nas escolas, faz-se no coletivo, e que essa convivência é desafiadora; muitos sentimentos, necessidades, desejos permeiam essa construção.

> A escola, considerada como espaço vivo, de alegria, de prazer pelo conhecimento e pelas descobertas, não está isenta de sentimentos de medo e de não-satisfação de suas necessidades. Alguns conflitos têm sua origem no sentimento de não se ter as suas necessidades básicas atendidas. Atendê-las seria uma forma de prevenir conflitos. Quais seriam as necessidades básicas em uma escola? Para cada grupo ou faixa etária, elas são diferentes. Algumas são comuns, como espaço para se sentir acolhido e com possibilidade de expressar-se tanto nas suas dúvidas quanto em suas descobertas, e o sentimento de segurança e de cuidado (SANTOS J. C., 2010, p. 29).

As narrativas dos entrevistados expressam sentimentos e experiências individuais que se entrelaçam, construindo um pensamento coletivo. Nesse sentido, expressam muitas outras vozes que são oprimidas e sufocadas. Sabe-se que o exposto aqui são relatos preliminares para o entendimento da importância de se discutir o tema em questão – a prática restaurativa, como estratégia para resolução de conflitos.

Inúmeras leis podem ser construídas com propostas inovadoras, mas não mudarão a realidade se não envolver toda a sociedade e, principalmente, os dirigentes que têm a responsabilidade de fazer com que as leis sejam cumpridas por todos os sujeitos, inclusive para eles próprios. Relações de poder e violência que vulnerabilizam as relações sociais e ameaçam a condição humana estão postas para a sociedade contemporânea.

É sabido que a escola é uma instituição com características muito rígidas e antidemocráticas e, para mudá-la, é necessário percorrer um árduo caminho. Para a construção desse trabalho, a comunidade escolar necessita definir claremente seus objetivos, estabelecer prioridades e ações concretas, contribuindo, dessa maneira, para um ambiente escolar que permita a formação de sujeitos livres, críticos e éticos, capazes de se solidarizar com as demandas e necessidades do "outro" e que favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos envolvidos.

No próximo capítulo, o tema Justiça Restaurativa será explorado com maior profundidade, tanto por meio das narrativas dos sujeitos da pesquisa sobre o cotidiano da escola com o projeto, quanto pelo estudo de Martinelli, Rodrigues e Muchail (2001), que nos diz que as construções de práticas sociais são construídas por um conjunto de sujeitos sociais, em um contexto sócio-político e histórico, e que deve considerar suas articulações e finalidades.

4.2 – Justiça Restaurativa: Que conversa é essa?

O presente capítulo objetiva compreender como os participantes da pesquisa (adolescentes, educadores e gestores) entendem o conceito de Justiça Restaurativa e como incorporam essa perspectiva, partindo do pressuposto de que a Justiça Restaurativa se diferencia da Justiça Tradicional em seus elementos fundantes.

A participação democrática e o diálogo na sociedade brasileira ainda são restritos; o modelo aprendido está muito mais ligado ao interrogatório do que a busca do entendimento das causas dos conflitos e violências no cotidiano. As conversas que estão relacionadas a conflitos podem ser difíceis; estão relacionadas a pontos de vistas diferentes, mas não existe uma verdade única, principalmente quando envolve mais de um sujeito, com experiências e interesses distintos.

Segundo Belinda Hopkins (2003), os processos restaurativos enfatizam a importância de reconhecer nossas diferentes expectativas, interesses e sentimentos, no entanto com

necessidades semelhantes, que é a solução de conflitos que podem resultar na maneira de ver o outro[21].

Pinto (2007-2008) explica que o conceito de Justiça Restaurativa ainda está em construção, e essa construção se faz no movimento, trata-se, portanto, de um conceito complexo e aberto.

Segundo Hopkins (2003) e Pinto (2007-2008), o processo de Justiça Restaurativa vem contribuir para o desenvolvimento da tolerância e da alteridade, que, segundo Barroco (2006), são mediações estabelecidas para a relações entre os sujeitos históricos, conquistados pela sociedade moderna.

Na narrativa de Estrela (educanda envolvida nesta pesquisa), pode-se constatar como os círculos restaurativos acontecem, na prática, demonstrando os passos seguidos pela adolescente, na aplicação da técnica, que, a priori, são fundamentais para a sobrevivência do projeto, uma vez que é preciso seguir um roteiro que favorece a reflexão das partes, de forma que o poder de decisão não fique com o facilitador, mas, sim, com as partes envolvidas.

> Nas técnicas da justiça restaurativa, a gente senta, faz um círculo, a gente chama, primeiro, uma pessoa e pergunta se ela quer participar do círculo, depois conversa com a outra. E a gente vai fazendo as perguntas restaurativas: o que aconteceu, o que a pessoa pensou e sentiu naquele momento, para a gente chegar num ponto exato para ver, para as pessoas ficarem bem e não acontecer novamente.
> Quando uma das partes envolvidas não quer participar, a gente só conversa com uma pessoa e a gente tenta aproximar esta pessoa da outra para tentar fazer o círculo. Tenta até conseguir realizar o círculo da JR [Justiça Restaurativa]. Já participei do círculo como facilitadora. Foi um pouco difícil tentar solucionar o erro que outra pessoa fez, mas a gente tenta conseguir sim. Foi bem demorado (narrativa de Estrela).

A narrativa de Estrela evidencia um procedimento voluntário em que as partes envolvidas são convidadas individualmente a participar. Esse encontro é de fundamental importância, pois é o momento em que a relação de confiança poderá se estabelecer com o facilitador. É também um momento que poderá contribuir para a avalição dos riscos e dos cuidados na realização do encontro. O ato de escutar tem papel fundamental, ou seja, reconhecer o ponto de vista do outro frente ao conflito e encontrar um resultado satisfatório para todos. Isso pode ser realmente difícil e requer habilidades do facilitador para essa conversa restaurativa e, mais do que isso, disposição dos envolvidos. Trata-se de uma

[21] O curso de Capacitação sobre Justiça Restaurativa da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, realizado pela equipe técnica da Mediativa, forneceu a versão do capítulo 4 do livro *Just Schools* de Belinda Hopkins.

conversa intencional em que o foco é descobrir como todos estão se sentindo e o que, juntos, precisam fazer para que o conflito seja resolvido.

Outro ponto relevante da narrativa de Estrela é o foco no erro do indivíduo, sem uma contextualização da realidade, com isso evidencia-se a presença de uma visão voltada para o indivíduo, apesar dos autores apresentarem a Justiça Restaurativa em uma dimensão social, compartilhada coletivamente com a família e a comunidade, percebe-se o padrão de apontar o erro individual.

Nessa experiência, ocorrem os contatos prévios com as partes envolvidas, que podem ou não aceitar participar; os locais para o encontro também devem ser preparados adequadamente para que os participantes se sintam à vontade; preferivelmente que seja na comunidade e, quando na escola, que seja uma sala destinada para os encontros, assegurando que os adolescentes tenham envolvimento com a construção do ambiente.

Pinto (2008) pontua a construção do plano de ação, no qual estacam-se, dentro do processo de círculos restaurativos, os pós-círculos, agendados após um determinado período, para verificar se as ações foram realizadas e suficientes para que o dano fosse restaurado.

> Trata-se de um processo estritamente voluntário, relativamente informal, intervindo um ou mais mediadores ou facilitadores, na forma de procedimentos tais como mediação vítima-infrator (*mediation*), reuniões coletivas abertas à participação de pessoas da família e da comunidade (*conferencing*) e círculos restaurativos (*sentencing circles*). Na forma de mediação, se propicia às partes a possibilidade de uma reunião num cenário adequado, com a participação de um mediador, para o diálogo sobre as origens e conseqüências do conflito criminal e construção de um acordo e um plano restaurativo (PINTO, 2008, p. 193).

A ação da Justiça Restaurativa pode ser entendida de diferentes maneiras, de acordo com a realidade e interesse da unidade escolar. A narrativa de Lua apresenta o círculo de classe. Lua demonstra uma atitude ativa no ambiente da escola e exerce seu papel de sujeito, reconhecendo a importância de sua participação no processo.

> No círculo de classe fiz mais ou menos o papel de facilitadora. A diretora me escolheu pelo fato de expor bastante as minhas opiniões sobre a sala e o que está acontecendo. Por isso que ela me chamou. Este aluno melhorou bastante, isto aí acho que mexeu com ele mesmo. Porque na casa eu não sei como é a vida pessoal dele, mas na casa dele acho que ele passava por vários problemas e nisto a diretora começou a chamar a família, conversar com a família dele sobre as conversas, reuniões, a tia dele vinha, ela conversava sobre o que acontecia. O círculo de classe estava ciente da família e da escola. O círculo acontecia assim: a gente vai vendo o que precisa melhorar primeiro é o primeiro item. Aí, todos falam a opinião e naquele círculo que a gente fez, o melhoramento era o comportamento da sala, o segundo item, era sobre o que estava bom, e o que a gente precisava fazer para que esta pessoa melhorasse com o nosso comportamento, porque se a gente da "trela" para alguma coisa ele... a corda dele ia disparar sempre. Daí foi bastante fácil pra gente (narrativa de Lua).

Freire (1996) aponta para a necessidade de o educador, em sua prática, respeitar a identidade e a dignidade do educando, tendo coerência entre sua teoria e sua a prática, para que o seu saber não caia no vazio, impossibilitando a construção da autonomia.

A construção da autonomia na sociedade tornou-se essencial à medida que os avanços tecnológicos exigem maior iniciativa e interesse dos sujeitos no desenvolvimento de suas capacidades. Atualmente ser autônomo é uma característica necessária para a sobrevivência. O mercado capitalista também precisa de "sujeitos autônomos". Mas esse mercado quer uma autonomia limitada que atenda unicamente aos interesses de produção, uma servidão. Assim, o que se pretende alcançar é uma autonomia crítica que possibilite um saber consciente para se viver com dignidade.

Com o desenvolvimento de valores como autonomia, pertencimento, respeito, responsabilização, o educando tem melhores condições de romper com o processo de alienação e de construir, em uma dimensão coletiva, alternativas de superação.

A estudante Lua relatou que os problemas vivenciados com um aluno mobilizaram toda a sala para resolução do conflito, momento em que se buscou a solução no coletivo e o reconhecimento da dificuldade do outro. O contexto influencia a dinâmica da escola e a escola influencia o contexto.

Assim, o reconhecimento e a preparação da escola para lidar com o fenômeno do cotidiano escolar são fundamentais para suscitar a Ética como uma necessidade da comunidade social, segundo Heller (1992).

Nas narrativas de Estrela e de Lua sobre o procedimento do círculo restaurativo, fica evidente a importância da escuta, a qual, segundo Freire (1996), é algo que vai além da possibilidade auditiva, pois representa a disponibilidade permanente por parte do sujeito para a fala do outro, para a diferença do outro, tal abertura não anula o sujeito que tem o direito de discordar, de se posicionar, constituindo uma prática democrática de escutar.

Outra questão relevante nas narrativas de Estrela e de Lua é a comunicação da escola com a família, pois a influência das situações familiares afetam o comportamento do adolescente e interferem no seu desenvolvimento emocional e cognitivo. A família é o primeiro espaço de desenvolvimento, com um importante papel formador. Quando o indivíduo inicia o contato com outras instituições secundárias, como a escola, isso não significa que a família deixa de exercer papel fundamental em seu processo de formação.

As interações entre escola e família são de fundamental importância na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento do sujeito protagonista de sua história e encontrar

mecanismos de superação das dificuldades interpessoais. Muitas vezes a escola é o espaço que irá possibilitar o grito de socorro de situações vivenciadas na família, por exemplo.

Segundo Ceccon et al. (2009), as causas externas de conflitos nas escolas não são isoladas das causas internas, uma acaba por reforçar a outra. Para a adolescente Estrela, a Justiça Restaurativa é uma forma de resolver conflitos, considerando que a violência não é o melhor caminho para a transformação da sociedade.

> Justiça Restaurativa para mim é uma maneira fácil de solucionar os conflitos para que todas as duas pessoas fiquem bem. Acho que é uma maneira boa de refletir sobre o que a gente fez.
> Na maioria das vezes a gente soluciona conflitos na base da "porrada". Ver os dois lados... Acho esta nova maneira muito fácil, porque a gente senta, conversa, a gente não quer saber quem está certo. A gente quer chegar para solucionar, para que as duas partes saiam bem. E a outra a gente não senta, a gente não conversa, a gente não vê os dois lados, na tradicional. Eu acho muito legal a Justiça Restaurativa (narrativa de Estrela).

Para Estrela, a Justiça Restaurativa possibilita a reflexão do dano causado, com o objetivo de que as pessoas consigam resolver o conflito e fiquem satisfeitas com o resultado, de forma que a relação seja restaurada. Estrela aponta a dificuldade de diálogo anteriormente à proposta e que as situações eram resolvidas por meio de agressão física ou verbal. A adolescente explica que, na Justiça Restaurativa, há preocupação com as partes envolvidas no conflito, ou seja, a vítima, o ofensor e a comunidade afetada buscam uma solução e responsabilização no coletivo.

Segundo Pinto (2008), a Justiça Restaurativa, antes de qualquer coisa, é uma oportunidade e um encorajamento ao indivíduo, envolvido em infração e/ou dano, a dialogar e encontrar um caminho para a resolução do conflito, como sujeito central do processo, diferente da justiça tradicional, que tem a centralidade o Estado. Conforme Pinto (2008), trata-se de um paradigma novo, que está em construção e que só pode ser captado neste movimento, que preliminarmente, conceitua Justiça Restaurativa como:

> [...] um procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a restauração dos traumas e perdas causados pelo crime (PINTO, 2008, p. 192).

Outro ponto destacado por Estrela é o objetivo para que as pessoas fiquem bem – é a preocupação com o outro. Observa-se que a participação da adolescente no curso de Justiça Restaurativa a despertou para a dimensão do outro. Nesse sentido, a Justiça Restaurativa contribuiu para o desenvolvimento de valores pessoais e sociais que possibilitaram a mudança de comportamento e atitudes.

A experiência pessoal e social apresentadas por Estrela demonstra a capacidade de perceber e avaliar as situações vivenciadas por ela na relação com outros indivíduos e de escolher novos valores.

Segundo Freire (1996), a Ética é a nossa capacidade de escolha, quando os educadores apenas transmitem os conteúdos sem se preocupar com a produção do saber é diminuir o caráter formador do educando. Ao respeitar a natureza humana, o educador preocupar-se com a formação moral do educando, o que demanda profundidade, compreensão e interpretação dos fatos.

> A ética é entendida como uma ação prática consciente, que deriva de uma escolha racional entre alternativas e orienta-se por valores que buscam objetivar algo que se considera "valoroso", "bom", "justo", contém algumas mediações essenciais: a razão, as alternativas, a consciência, o projeto que queremos realizar, os valores éticos, a responsabilidade em face das implicações objetivas da ação para os outros homens, para a sociedade. A questão da responsabilidade é, pois, central na ação ética, uma vez que ela dá sentido à sociabilidade e à liberdade inerente às escolhas (BARROCO, 2008, p.08).

Barroco (2008), em sua reflexão sobre a Ética, a partir das referências sociais marxianos[22] e luckasianos, coloca que, a partir dessa atitude, é possível sair de atividades singulares para a relação consciente com o outro, através de uma ação universalizante. A Ética tem um papel mediador nas esferas sociais, que possibilita a formação dos valores e dos deveres, bem como o exercício da responsabilidade e da liberdade de escolha.

> Na realidade esta questão de valores ela já vem sendo trabalhada na rede há muitos anos; a cada ano é uma coisa que a gente sempre está botando uma tinta. Todo ano uma coisa nova, a gente está procurando materiais. Digamos assim, seduzindo o professor para esta questão. Não é só chegar lá. Existe todo um envolvimento. Acho que este envolvimento se estabelece com interação, isto precisa existir. Como é construir está relação? Através dos valores: o respeito; a tolerância; admiração pelo professor. Até mesmo a admiração do professor pelo aluno. Quando se cria esse vínculo, eu acredito que a relação também é mais tranquila, coibe mais a questão da violência. Então eu acho que a JR vem para alinhar as coisas que a gente já acreditava, já trabalhava. Deu um "norte" melhor para a gente trabalhar. A gente consegue estabelecer a linha de trabalho assim. É você sabe aonde quer chegar e quando a gente trabalha só com valores você vai colocando aquele gás o tempo todo que tem que respeitar. Acho que a JR , como poderia dizer, assim é uma coisa mais técnica, talvez? Alinhou melhor nosso trabalho com valores dentro da escola (narrativa da Gestora G1).

Na narrativa da Gestora G1, observou-se que a preocupação com o envolvimento do educador e, consequentemente, do educando na construção de valores éticos são preocupações que sempre estiveram na pauta da Educação. No entanto, o método utilizado para se alcançar

[22] Marxianos e lukacianos que se baseiam nas teorias de Marx e Lukács respectivamente.

esse envolvimento ético nem sempre se mostrou eficaz ou os valores éticos não eram respeitados. Há um ideário sobre os valores, porém, as formas pelas quais se busca alcançá-los são totalmente contraditórias. Esse fato tem suas raízes em uma prática dominante e são repetidas em uma relação alienada.

Segundo Freire (1996, p.86), é importante que professor e alunos tenham uma prática de diálogo aberto, curioso e indagador. Freire (1996), os interesses de educador e educando em um processo de aprendizagem não podem ser antagônicos e a admiração entre esses sujeitos é fundamental para que construam uma relação reflexiva, capaz de transformar a escola em espaço de construção de conhecimento e não somente de transferência de conteúdos.

Cada vez mais, a gestão educacional exige dos educadores um maior envolvimento com questões mais abrangentes relacionadas à vida social. Por sua vez, o gestor educacional atua no sentido de estimular sua equipe a se envolver com a realidade local, no sentido de construir outras formas de convivência que respeite a liberdade de escolha e a condição humana de cada indivíduo. Em sua narrativa a Gestora G1 enfatiza o valor de admiração do educador para com o educando e do educando para com o educador.

As crianças e adolescentes precisam cada vez mais de estímulos, vivência de cooperação e de solidariedade, há um convite para se educar e educar a sociedade com vistas à responsabilização e à autonomia; assim, a repressão não será a mola propulsora nas relações educacionais (BRASIL, 2005).

Na narrativa de Lua, percebe-se a ação dos multiplicadores na escola, uma vez que a estudante foi sensibilizada pelos seus pares sobre a temática.

> Justiça Restaurativa até onde eu sei é um modo de resolver problemas na base da conversa. Deixa eu ver, não estou muito por dentro. O círculo que a gente fez ajudou bastante na nossa sala, pelo fato da gente ter tido vários problemas em questão a um aluno, por ele ter ações que ninguém gostava por ele fazer provocações. A gente teve em torno de uns cinco círculos mais ou menos. Uns cinco a seis círculos só em um mês, dois meses. Mas isto ajudou bastante a JR, com a participação do círculo de classe com a sala. Conheci a JR por meio do círculo de classe. Porque ah... como que é... assim, todo o conteúdo da JR eu não participei, eu só participei do círculo de classe, ou seja, a prática do que eles estudaram (narrativa de Lua).

Para Lua (estudante participante da presente pesquisa), a experiência restaurativa vem da vivência cotidiana com seus colegas que multiplicaram em seu espaço escolar, definindo o conceito como a resolução do conflito de forma não violenta. Em seu relato percebemos que, muitas vezes, apenas uma conversa não soluciona o conflito, havendo a necessidade de muitos encontros para solucioná-lo e traçar um plano de ação para a superação da situação.

Lua ainda ressalta a importância da participação da sala para a resolução do problema, demonstrando o envolvimento de todos. É possível perceber que o foco ainda está no sujeito do conflito, fincado em raízes culturais da justiça tradicional, fato que ainda expressa o limite da tolerância que a sala apresentava diante da situação.

Barroco (2008), baseada na concepção de Marx a respeito da liberdade, afirma que, muitas vezes, no campo institucionalizado de normas e deveres, há a reprodução de comportamentos assimilados pela tradição, pela repetição, pelo hábito, levando a uma reprodução da alienação no campo do comportamento ético-moral. Contudo, a liberdade consiste na participação do indivíduo na sociedade, de modo que possa ter a liberdade de forma consciente na realização do gênero humano, ou seja, concebendo a universalidade das necessidades e capacidades, o domínio do homem sobre a natureza e a criatividade, sempre em movimento, na busca de satisfazer suas necessidades.

Nesse sentido, cada indivíduo tem suas próprias necessidades e, na relação com o outro, pode gerar situações de tensão, mediadas tanto pela tolerância como pela intolerância.

As conquistas adquiridas pelos indivíduos e grupos sociais, ao longo da história, em direção à emancipação e a sua negação, demonstram que manifestações culturais que representem atos de violência não podem ser toleradas, pois representam uma forma de alienação, cuja superação significa a apropriação da conquista e liberdade da plena manifestação dos indivíduos sociais (BARROCO, 2008).

A oportunidade de participar da decisão é uma demonstração de confiança, de que são capazes de resolver seus conflitos, sendo os protagonistas da ação, possibilitando que o vínculo do aluno com a escola aumente, sendo um espaço legítimo para seu desenvolvimento emocional, intelectual e cultural.

O educando encontra nesse processo a oportunidade de expressar. No entanto, não se pode ignorar o processo histórico – expressar o que se pensa pode ser um risco. Outra ponderação relaciona-se às contradições que permeiam as relações, que tendem à homogeinização pela força da ideologia.

Segundo Chauí (1993, p.3), “a ideologia é um corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir”. Na ideologia, os sujeitos sociais e suas relações deveriam expressar suas ideias, no entanto, o que ocorre são as ideias determinando ações e relações. Não se pode negar que a ideologia tem a função de ignorar a história com a finalidade de produzir as ideias que se pretende. Dessa maneira, há a necessidade de os sujeitos sociais terem claro quais são os interesses, refletir sobre os acontecimentos para que a mudança de concepção favoreça a expressão real dos sujeitos sociais.

> O adolescente está aprendendo que neste processo que existe um espaço para falar dele independente o que seja. Nós não estamos discutindo se ele está certo ou se ele está errado. Se ele vai ser punido, que tipo de punição vai acontecer. Ele está tendo um espaço para o poder de voz, onde ele está tendo espaço para se colocar. Ele vai ter espaço para refletir. Se a ideia dele é produtiva ou não, se o que o motivou para aquela situação de conflito era mesmo necessário ou não, e a partir disso o ser humano vai tendo novas visões e concepções. Nós só aprendemos quando estamos vivenciando. Senão é muito fácil, você faz um livro e pronto. É aqui: leia, estude e você vai ter sucesso na vida. Isso não é verdadeiro, porque aquilo que traz sucesso na minha vida não traz sucesso na vida do outro, do contrário é aquilo que eu construo de forma amadurecida, refletida que eu encontro o caminho do que é positivo para a minha vida. Eu acho que o processo de JR ajuda o adolescente a pensar sobre estes fatos. Não é porque fiz algo que causou um dano hoje, eu estou marcado. Não, eu posso ter outra forma de refletir, eu posso ter N situações que eu possa fazer ações que eu posso ter que melhorar para mim e para os outros. E acredito. Tem que acreditar que a educação é um processo de transformação positiva. Se não você pode desistir da educação. Que isso ao longo do tempo de forma produtiva e positiva na vida deles. Tomara que amanhã ou depois a gente encontre nossos alunos sendo gestores de situações que mobilizem sociedades que eles estejam tendo esta postura (narrativa da Gestora G3).

A Gestora G3 expõe sobre o espaço do círculo, como a abertura para o adolescente poder falar e também ouvir, sem a preocupação com o julgamento, mas como momento de reflexão referente às situações de conflito que possam ter ocorrido no espaço da escola ou qualquer outro espaço de seu convívio. Segundo Chauí (1993), a ideologia determina a nossa forma de pensar e agir. Muitas vezes nem se percebe que foi produzida uma ideologia que não condiz com a realidade. Assim, os círculos restaurativos são uma porta aberta para que não só a reflexão aconteça, mas também a real mudança aconteça. Porém, cabe ressaltar que é essencial ter claros os objetivos e interesse deste encontro, conhecendo a história e o contexto, para que esse espaço não seja mais uma forma de reprodução da ideologia dominante, culpabilizando o indivíduo que não se enquadra nos modelos conservadores da sociedade capitalista, cuja preocupação associa-se mais com a eficácia e eficiência do que com a necessidade do sujeito.

Nas reflexões de Ceccon et al. (2009), a participação dos alunos na escola em geral é inexistente, os estudantes são considerados como uma categoria abstrata e não como seres humanos concretos. O primeiro passo para promover a participação de crianças e adolescentes é o interesse por sua realidade. Quando as regras ou normas de convivência são construídas pelos alunos de forma ativa e com consciência do ambiente que pretendem construir, a possibilidade das regras serem respeitadas são muito maiores e o resultado para a formação e desenvolvimento dos alunos, é muito mais eficaz.

> O diálogo face a face é essencial. É preciso envolver todos em conversa sobre violência e agressão, incluindo-se aí o bullying. Não é suficiente explicar porque não se pode aprender em um contexto de agressão- é preciso ouvir as pessoas. Conversar faz toda a diferença – faz nascer à parceria. Se os próprios alunos, professores e

> outros definirem como desejam conviver na escola, ao transgredirem a norma, o problema será de todos (CECCON et al., 2009, p. 91).

Segundo Freire (1996), a escola tem o dever de trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a respectiva comunicabilidade. Na escola, como espaço de produção de conhecimento, é necessário estar atento para a curiosidade do educando, para que possa sair do "achismo"[23] e encontrar a exatidão do achado, sobretudo para que o educando assuma o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o papel de recebedor.

> Ah... para mim é uma forma de aprender como lidar com os confrontos, com brigas. Não é só da maneira do castigo. Tem que conversar com a pessoa para saber o que aconteceu de verdade, não é só no castigo, não, é ... como posso dizer... Não é só na base do castigo, tem que conversar com a pessoa e conversando você descobre o que aconteceu na realidade, às vezes acontece alguma coisa, você não quer nem saber o que aconteceu já vai xingando, batendo, discutindo. Primeiro é preciso conversar com a pessoa (narrativa de Sol).

Na narrativa do terceiro adolescente deste estudo (aluno de escola da região Norte e aqui nomeado de Sol), percebe-se que o adolescente tem conhecimento sobre os princípios da Justiça Restaurativa, pois infere sobre a proposta, porém, comprometido também com os princípios da justiça tradicional, do castigo e da lógica da apuração dos fatos, demonstra uma postura muito ligada ao passado, ligada à punição. Talvez Sol tenha a experiência de punição como forma de correção do caráter tanto na escola, quanto na vida familiar, muito comum em nossa sociedade.

Para Chauí (1993) é preciso compreender a diferença entre saber e ideologia, no sentido que o saber produz uma negação da própria força interna que transforma algo externo, enquanto que a ideologia é o não-saber que habita a experiência quando essa não produz a reflexão.

Na experiência restaurativa, o conversar com a outra pessoa tem que suscitar todos os perigos e contradições políticos e sociais, o que gera as interrogações para distruir a ordem instituída; caso contrário, serão reproduzidas as ideias dominantes (CHAUÍ, 1993). É necessário buscar entender onde estão as raízes do que aconteceu, em busca de ações que vão modificando aos poucos a realidade, ou seja, compreender criticamente.

---

[23] **achismo**(achar+ismo) sm gír Tendência em avaliar as situações segundo as próprias opiniões ou intenções, muitas vezes sem justificação [ou embasamento teórico]. [verbete online] Dicionário online em português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/achismo/>. Acesso em 20 nov. 2011.

As causas da violência não estão isoladas em um indivíduo: fatores socioeconômicos, políticos, organizacionais e culturais afetam diretamente a rotina da escola (CECCON et al., 2009).

Jares (2008) salienta, como premissa básica para a aprendizagem da convivência na escola, a construção de um planejamento que considere os três protagonistas principais da comunidade escolar que são: professores, alunos e mães/pais. Esse planejamento deve considerar as diferenças e conflitos existentes, para que possam enfrentá-los de maneira positiva, e, ainda, o compromisso e responsabilidade de todos os setores educacionais para a melhoria da convivência. Jares (2008) ressalta que, para a construção, o processo não ocorre de forma mágica, nem ocorre de forma rápida e linear – é necessário tempo para sua elaboração.

A Educadora P2 (professora de escola da região Sul e sujeita de nossa pesquisa) descreve de que forma ocorrem as ações na unidade escolar; que trabalho é desenvolvido diariamente com vistas às ações restaurativas, com reflexões entre os educandos, e como se realizam as ações preventivas. Ela também relata sobre o início do programa, quando não haviam apresentado um planejamento, e o que aconteceu com alguns educadores, que não estavam envolvidos com o projeto, e receberam os educandos em sua aula, sem aviso prévio. De fato, para os professores, as ações restaurativas, de início, representavam atraso no conteúdo programático.

> Eu acho também que precisa ser uma coisa certinha. Organizada. Eu lembro que no começo que deu bastante problema foi que os meninos chegavam à sala, os meninos da Justiça, chegavam à sala de aula sem prévio aviso. Então o que acontece? Você planeja. Você tem uma aula planejada. O aluno: "Ah, eu sou da Justiça Restaurativa, vim aqui que vou fazer uma apresentação para as crianças hoje". Então quer dizer, quebrava a sua aula. E isso dificultava. Eu não passei por isso, porque a turminha que foi, chegou a mim e falou: "professora eu sou de tal sala, nós vamos vir aqui toda terça-feira, 14 horas". Então eles vieram, me procuraram, me avisaram. "-Tudo bem professora?" Eu falei: "Não, não tem problema". Então, sabendo de prévio aviso, acho que são os dois lados da moeda. O pessoal da Justiça também tem que se organizar fazer as coisas direitinhas, para não atrapalhar a rotina do professor. Porque se já tem maus olhos para o negócio, se chegar bagunçando, aí não vai ter nenhum mesmo. "Olha está vendo, me atrapalharam, chegaram de qualquer jeito, sem organizar" (narrativa da Educadora P2).

Para muitos educadores dar autonomia para os educandos, permitir que interfiram na ordem da escola, do poder instituído, não é aceito e significa lidar com algo desconhecido.

Obseva-se na narrativa que a "ordem" e o "planejamento" são tomados, em muitas situações, como justificativas, como resistência à mudança. Evidentemente o professor necessita planejar suas aulas, cumprir suas metas em relação ao conteúdo programático, mas

isso não deve sobrepor à perspectiva de se construir algo novo na escola, algo que traga melhoria nas relações, enfim.

Para Chauí (1993), essa atitude revela o discurso competente, instituído, mas antidemocrático, pois nega a escola como espaço de participação e desenvolvimento de potencialidades. Conforme Chauí (1993), o discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância.

> O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 1993 p.7).

Nesse sentido, a Justiça Restaurativa, apesar de suas limitações, contribui para a construção do discurso instituinte, ou seja, aquele que, segundo Chauí (2000), rompe com a linguagem institucional e traz sentido novo para os que o proferem, ou seja, a construção de uma outra ordem – os que sabem e os que não sabem; forma de relacionar-se que reconheça o valor do sujeito, respeitando seus valores e escolhas e cultura.

Identifica-se, na narrativa de Sol (estudante participante deste estudo), a existência da diferença entre a conversa restaurativa e a conversa retributiva, ou seja, Justiça Tradicional, no entanto, apresenta uma confusão na sua explicação.

Primeiramente, existe uma diferença do entendimento de ofensa. Para a Justiça Tradicional, a ofensa é uma violação à regra. Para Justiça Restaurativa a ofensa é entendida em um contexto amplo: moral, social, econômico e político; o ofensor é visto como sujeito, e a relação interpessoal têm papel central. Ao destacar esses pontos divergentes, Sol projeta em sua narrativa marcas de nossa história, pelo autoritarismo social.

> A diferença entre a justiça tradicional e a justiça restaurativa. Acho que é mais o estilo da conversa. A conversa na JR é muito diferente do que na tradicional. Na JR você pode... pode perguntar para pessoa assim por exemplo: Por que aconteceu aquilo? Se ela já vinha tendo aquele confronto há muito tempo e, por exemplo... é ... acho que é isto.
> [...]
> Os círculos acontecem assim... Ocorre a briga, aí os diretores e os orientadores vão conversar com os alunos, [para saber] o que aconteceu na verdade. Por que aconteceu? Como aconteceu? [...] base do castigo, da suspensão. Eles vão conversar, procurar saber o que aconteceu, para depois castigar, eh... Eu acho que tem que ter o castigo sim, tem que ter, mas tem que conversar primeiro.
> A técnica da JR é a própria conversa, você tem que conversar saber o que aconteceu e não castigar de uma vez. Procurar saber o que aconteceu, eu acho que conversar é a técnica (narrativa de Sol).

Na narrativa de Sol, observa-se que houve a percepção de que, na Justiça Restaurativa, a conversa que se estabelece com o outro é diferente da que ocorre na Justiça Retributiva, ou seja, existe uma técnica a ser seguida, porém a presença da punição, do castigar ainda está presente na lógica de pensamento como forma de resolução do conflito.

Na nossa formação sócio-histórica, existem ideologias [24] que perduram no imaginário da população, entre elas, Chauí (2000) destaca a subordinação concebida como natural. Conforme Chauí (2000), as invenções históricas e a construção cultural da colonização brasileira, referem-se à obra Divina, construindo uma ideologia da natureza Divina, vontade de Deus, a respeito das relações hierarquizadas, as quais na realidade expressam a vontade da coroa, do clero e do Estado. Dessa forma, as ideias de subordinação são transmitidas como algo inerente à natureza humana e essas instituições representam o próprio Deus, logo esse poder é dado aos homens que possuem uma capacidade maior poder (político, econômico e social) de dominação.

Na colonização, os índios e os negros eram tidos como povos sem alma, justificando toda atrocidade dos detentores do poder sobre eles, assim como por toda a história brasileira, baseados no direito natural objetivo e subjetivo. Na teoria do direito natural objetivo, Deus é o legislador supremo com uma ordem jurídica natural criada por Ele, apresentando uma ordem hierárquica de poder, determinando obrigações de mando e obediência, demonstrando a superioridade de quem comanda. No direito natural subjetivo, o homem é dotado de razão e vontade, possui naturalmente em si o bem e o mal, o certo e errado. Tal teoria indica uma hierarquia de perfeição e poder desejada por Deus, indicando naturalmente a subordinação de um ser ao outro. Assim, a sociedade brasileira é violentamente atingida por essa teoria, apresentando uma "servidão natural" (CHAUÍ, 2000, p. 65).

A reflexão de Chauí (2000) permite compreender as complexas relações estabelecidas entre os poderes hierárquicos presentes em toda a história da sociedade brasileira. Nessa ideologia, as manifestações humanas são distintas, o individuo é bom ou mau; sempre imbuído de um juízo de valor, desconsidera-se, nesse sentido, o processo histórico e dialético, condicionando o indivíduo ao poder e às ideias dominantes.

Na história brasileira, houve poucos movimentos de lutas populares que pudessem ser considerados de envolvimento da nação em uma participação ativa. Pode-se dizer que a

---

[24] **Ideologia**. [verbete] Para autores que utilizam o termo sob uma concepção crítica, ideologia pode ser considerada um instrumento de dominação que age por meio de convencimento (persuasão ou dissuasão, mas não por meio da força física) de forma prescritiva, alienando a consciência humana. Disponível em: (http://pt.wikipedia.org/wiki/Ideologia). Acesso em: 20 nov.2011.

população brasileira não tem fortes marcas de participação, tendo em conta o tipo de relações que aqui se estabeleceram entre proprietários e não-proprietários, senhores e escravos, patrões e empregados.

Segundo Souza (1991, p. 79), a participação é um processo existencial concreto, produzido na dinâmica da sociedade e expressa-se na própria realidade cotidiana; para que avance nesse caminho, o indivíduo tem que ter compreensão clara de sua realidade social.

Nessa perspectiva, o processo que ocorre para o desenvolvimento do indivíduo é marcado por muitos desafios de ordem social, que são dinâmicos e contraditórios. O contexto histórico em que o sujeito está inserido o influencia no seu pensar e agir. Romper com tais pensamentos requer um movimento do coletivo, que passa de uma consciência individual para uma realização coletiva.

Para Souza (1991, p. 83), o desenvolvimento social do homem requer participação nas definições e decisões da vida social. Na possibilidade de se envolver na construção desse processo o indivíduo poderá criar condições de conhecer sua história, o contexto, e, então, construir um diálogo que efetivamente propicie desenvolvimento humano e das relações sociais.

Segundo Freire (1983, p. 66), no que se refere à participação dos alunos no processo de aprendizagem, o saber só existe na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Desse modo, o indivíduo não pode ser apenas um receptor; educador e educando precisam encontrar o espaço de comunicação em que ambos possam ser sujeitos no agir e pensar de maneira critica, conhecendo e recriando o conhecimento. O autor explica que é somente na práxis que o indivíduo alcançará a liberdade autêntica e a humanização (FREIRE, 1983).

Sol (estudante de escola da região e paticipante deste estudo) diz que participou da capacitação, porém sua experiência cotidiana em círculos restaurativos reais não aconteceu, pois somente vivenciou situações fictícias.

> Eu até hoje não participei de nenhum círculo, mas a diretora, a orientadora já fizeram, já aplicaram aqui, mas eu não participei. Eu participei da capacitação, mas lá foi só simulação do que aconteceu, não foi real (narrativa de Sol).

Analisando a narrativa de Sol, percebe-se que, para que a conversa se desenvolva para um diálogo restaurativo, os membros da comunidade escolar precisam compartilhar esses momentos, cuidando para que haja harmonia e respeito entre as partes envolvidas e que tenham a consciência de si mesmo, do mundo e das relações com o outro.

Neste capítulo, foi possível verificar que a conversa sobre Justiça Restaurativa para os sujeitos entrevistados manifesta-se de diferentes formas, de acordo com o entendimento de cada sujeito, cujo encontro é individual e coletivo ao mesmo tempo.

A técnica utilizada poderá ser eficiente à medida que os envolvidos tiverem a possibilidade de estarem juntos com o grupo, conhecendo-se e se fazendo conhecer, com toda prática restaurativa premiada pela Ética.

Segundo Freire (1983), o diálogo se faz em uma relação horizontal, em uma relação de confiança recíproca, fazendo com que os sujeitos dessa ação se tornem mais companheiros na pronuncia do mundo. A confiança se dá na relação entre os sujeitos, testemunhando suas reais e concretas intenções, que são percebidas no seu falar e agir com o mesmo propósito.

Assim, a conversa restaurativa revela muito mais que um simples conversar cotidiano; ela tem o papel de levar os sujeitos envolvidos à reflexão sobre suas ações, à sociedade em que está inserido e à relação com o outro, visando uma transformação de paradigmas.

A autonomia que se pretende construir com a conversa restaurativa tem como principal finalidade a capacidade de escolha e a tomada de decisão, independente da recompensa e punição.

A escola, como formadora, tem a função social de construir espaços que favoreçam a aprendizagem, preparando seus educando para a responsabilidade, com espaços de reflexão constantes para educadores e educandos.

Essa conversa não pode começar com afirmações e certezas, e sim com perguntas, indagações e dúvidas, preparando seus membros para um diálogo entre diferentes e construindo o respeito à diversidade.

Nessa perspectiva, a conversa na proposta restaurativa será possível se houver uma relação de confiança e solidariedade entre os sujeitos e ainda tenham crítica do mundo-homem, em que possam criar e recriar constantemente como sujeitos de sua história.

São muitas as variáveis encontradas no caminho para a implantação e implementação da Justiça Restaurativa, a próxima seção será um espaço de reflexão dos desafios desse projeto, apresentando os limites e as possibilidades para essa maneira de resolver conflitos.

4.2.1 Desafios e possibilidades

O diálogo que se quer estabelecer nesse momento refere-se aos desafios e às possibilidades encontrada na utilização da Justiça Restaurativa, como uma tecnologia social

que amplia o acesso à Justiça e a Educação de forma que os atores sociais possam participar ativamente do processo, fortalecendo as comunidades, as famílias e os indivíduos.

Segundo Freire (1996, p. 110), a educação é uma ação política que se funda na natureza inacabada do sujeito, que tem a consciência do seu inacabamento, podendo manter-se ético, ou seja, manter-se fiel a suas escolhas e decisões ou transgredi-las. Para Freire (1996), não se deve pretender uma educação neutra, mas uma que respeite educandos e educadores, em uma luta contínua para que cada integrante da escola tenha a opção de fazer escolhas. Freire (1996) salienta que a Educação não possui a força imbatível para a transformação da sociedade, nem tampouco é a perpetuação do estado atual, por meio de ações é possível promover mudanças.

Dessa forma, pode-se dizer que a Educação não detém o poder para mudar o sistema socioeconômico vigente que interfere na vida de toda a sociedade, mas ela é uma política social em constante movimento, que interage com vários segmentos da sociedade e que não acontece somente na escola: a Educação se faz na relação dos sujeitos em diferentes momentos da vida, que interferem e deixam-se interferir na busca constante pela transformação.

Estamos acostumados com a Justiça Tradicional que produz um efeito mais rápido e mais direto, em que as partes não têm o direito de expor seu ponto de vista ou seus sentimentos, de modo que o dano deixa de ser contra a vítima e passa ser contra o Estado. O Estado, por sua vez, aplica uma sanção estabelecida na lei, que, muitas vezes, não considera ou não atende à necessidade da vítima. A resposta que se produz desconsidera o indivíduo em sua subjetividade. Na narrativa apresentada, a Educadora P2 (participante deste estudo e atuante em escola da região Sul) comenta sobre uma das dificuldades encontradas no cotidiano da escola para a mudança, para a motivação pelo novo.

> Acho que todos nós de um modo geral, tudo que é novo a gente tem um olhar se vai dar certo "Isso não vai rolar. Não é legal". É tudo questão de conhecer mesmo. Certo que quando a gente vê, fala: "Ah, Justiça Restaurativa, mais uma coisa para a gente fazer, mais uma coisa para a gente trabalhar". Então, você tem que conhecer o projeto, não pode virar a cara de uma vez, tem que conhecer a fundo, saber o que é. Como funciona e aos pouquinhos ver que as coisas estão mudando, vai mudar. É do pequenininho hoje que vai amadurecendo (P2).

A educadora em sua narrativa aponta para a resistência para aceitar as mudanças, conservando modelos e padrões, sem a ousadia de tentar conhecer novas possibilidades que aproximem o educando do educador.

Para Freire (1986), promover situações que possam interessar aos educandos é um grande desafio. Muitas vezes ouve-se educadores buscando incentivar seus alunos com

situações futuristas, sem muito sucesso. Na verdade, o melhor incentivo para o educando deve ser a atividade que está realizando naquele momento, não promessas de recompensas futuras, que são vazias e incertas. É importante que o educador conheça o perfil dos educandos e o que lhes chamam atenção e, para isso, precisa ouvi-los. Por sua vez, o educador muitas vezes não sente valorização no trabalho realizado; não percebe que aquele espaço da sala de aula é de pesquisa constante; outra questão, no mundo educacional, é a hierarquia política do conhecimento, que valoriza certos saberes em detrimento de outros. Para Freire (1986), um saber não é superior ao outro, cada área possuí sua importância para a construção dos saberes.

As mudanças atuais na sociedade exigem que a escola acompanhe e contribua para que seus sujeitos saibam lidar com essas mudanças. Nesse sentido, gestores, educadores e demais funcionários da escola precisam conhecer a si próprios, ao outro e à natureza, preparando-se para atender a demanda atual. O espaço da escola é de formação, criação, invenção, inovação, socialização, transmissão e apropriação de valores – princípios e sentimentos (BRASIL, 2005).

Acredita-se que foi dado o primeiro passo para uma nova significação para a ação social, política e pedagógica da escola com a mudança de concepção; no entanto, ainda é preciso ampliar a visão de mundo e das relações complexas estabelecidas em uma sociedade excludente e individualista, para uma compreensão macro da responsabilidade de muitas situações que atingem o sujeito e refletem diretamente no espaço escolar.

A Gestora G3 (paticipante deste estudo e atuante em escola da região Norte) aponta para a necessidade de se abandonar práticas anteriores para uma prática mais democrática, de maneira que o educando seja sujeito ativo e participativo na situação do cotidiano.

> Eu acho também que ela trabalhou com uma nova concepção de se ver o conflito e de direcionar este conflito. A Justiça Restaurativa trouxe uma nova concepção. Porque antes nós tínhamos o trabalho de valores feito pelo SOE[25], um projeto mesmo sequenciado e em paralelo o atendimento com os alunos quando aconteciam os problemas. Então, a nossa postura no momento do atendimento que passou a ser diferente em virtude da concepção que nos trouxe a JR. Então hoje, nós iniciamos o atendimento com uma reflexão com o aluno sobre os danos causados a todo um sistema que está à volta dele e não apenas eu e o outro. E o que nós tínhamos até então, quando íamos atender a um conflito, muito o foco sobre isso: eu e o outro. Então esta situação que aconteceu e o que nós que tivemos envolvidos. E a JR mostrou uma nova forma de direcionar, de modo que eu e o outro vamos percebendo os danos que causamos a todos e é isto que faz que mude a sua concepção e consiga interligar o trabalho do valor com o que aconteceu. Aí as coisas se encaixam e se complementam. Acho que o grande foco da JR é esta mudança de concepção de paradigma de como lidar naquele momento, que para nós, pelo menos, para mim foi um grande exercício. Porque quando você sentava com os alunos para resolver

[25] SOE – Serviço de Orientação Educacional; projeto desenvolvido pela orientação educacional nas unidades escolares.

> aquela situação. O primeiro impulso era a conduta anterior. O que você fez, por que você fez e o que você vai fazer para não acontecer de novamente. São cinco perguntas, né? Cinco perguntinhas que vai refletindo sobre elas. E você que está direcionando aquele momento. Você tem que ter o policiamento de acompanhar aquela cinco perguntinhas, não mudar a rotina das perguntas e ao longo que elas vão acontecendo os alunos já estão refletindo ou qualquer outra pessoa que esteja envolvida no conflito. Seja funcionário, professor, quem quer que seja. E isso motiva o que? O contexto geral da escola tenha uma posição diferenciada (narrativa da Gestora G3).

Para a Gestora G3, com a abordagem restaurativa, a visão é ampliada não somente para as partes, mas para a comunidade a que os alunos pertencem e para a oportunidade de reflexão que favorece uma mudança de paradigma diante de conflitos, buscando trilhar caminhos dialógicos. As perguntas que são realizadas na abordagem devem levar o sujeito a refletir sobre o que aconteceu e o facilitador a refletir sobre o papel de conduzir este encontro, sem o julgamento do sujeito, de forma que os envolvidos possam expressar suas necessidades.

É possível entender que esse é um desafio, principalmente diante de uma realidade na qual se vive com padrões pré-estabelecidos, normas comportamentais. A ação deve direcionar para uma participação autônoma e mais Ética.

Cabe ressaltar que, mais importante que seguir as perguntas, é criar um canal de comunicação com o educando, que lhe permita falar o que realmente está sentido e não o que a escola espera que diga; criar espaço de verdadeira liberdade, respeito e Ética. Os educadores também precisam libertar-se do controle que os impede de perceber as contradições nesse ambiente. Freire (1996, p. 93) revela a autoridade coerentemente democrática, que permite criar disciplina em um clima de liberdade, em um clima de esperança, dúvidas e de busca constante.

Segundo Melo, Ednir e Yazbek (2008), a Justiça Tradicional ou Justiça Retributiva, pensada por Kant (referência na fundamentação deste modelo no campo do direito), tem o objetivo de responder à conduta do indivíduo através da punição, preservando a dignidade humana. Melo, Ednir e Yazbek (2008) discutem o sentido da pena e o que é dignidade humana. Outro ponto ressaltado é a universalidade fundada na regra formal de liberdade, ou seja, o que é a decisão do indivíduo pelas suas escolhas e o temor pela punição. A utilização do poder e da rigidez hierárquica é uma forma de controle social do Estado, que se utiliza da força e coerção para manter a ordem.

Ao pensar no individual e no coletivo, pode se identificar como princípio que o indivíduo está na sociedade, assim como a sociedade está no indivíduo. Nesse sentido a responsabilidade não é individual e sim coletiva.

> Em uma situação de conflito, por exemplo, uma briga no pátio, em um momento, qual é a reação? Acabou. É situação de emergência, depois você vai lá, pelo fato de querer saber quem é o culpado. Quem começou? Isso já não existe mais. É outra abordagem e eu acho que deixa a gente mais tranquila. Você já tem um direcionamento, você já sabe o que vai fazer o que você espera daquilo e o resultado não tem; sem igual/ positivo (narrativa da Gestora G1, atuante em escola da região Leste).

Na narrativa da Gestora G1, percebe-se que a escola, muitas vezes, utilizava-se de práticas interrogativas para apurar os fatos, deixando o seu papel de educador, assumindo o papel de opressor. Na prática restaurativa, afirma a Gestora G1, o educador deixa o papel de interrogador e busca o diálogo que tem a finalidade de compreender e apoiar na solução.

Na escola, a prática hierarquizada e retributiva se repete quando o aluno é levado para a diretora, que é autoridade máxima e quem define que o causador da briga ou do dano ficará suspenso, por exemplo, por cinco dias. Contudo, muitas vezes, esse aluno não tem a dimensão da ação que provocou e a suspensão, consequentemente, não gera aprendizagem, pois o que o impede de continuar cometendo o dano não é a consciência do ato, mas o temor da punição, logo poderá reincidir em outros momentos.

Segundo Chauí (2000, p. 63), na teoria do direto natural objetivo, existe a ideia de uma legislação suprema, de ordem jurídica natural, criada por Deus, utilizada pelo Estado, que, ordenada de forma hierárquica, determina as obrigações e grau de obediência em que o superior determina e subordina o inferior; seres que se subordinam uns aos outros naturalmente. A relação de autoridade entende que esse ser superior tem o poder de manter a harmonia natural, estabelecendo a ordem.

Historicamente, a colonização brasileira se constituiu da crença de brancos superiores e de índios e negros inferiores, que não são sujeitos de direito e não possuem racionalidade para fazer escolhas. Nessa lógica da história são criadas teorias que inferiorizam sujeitos por sua condição social, cultural, gênero, retirando-lhes o direito de fazer escolhas, de serem ouvidos. O desafio está em construir uma prática que possibilite que o sujeito seja reconhecido socialmente e capaz de realizar escolhas, consciente que a ordem hierárquica é uma determinação social construída para o controle da sociedade.

Segundo Pinto (2007-2008), a Justiça Restaurativa é uma conduta que tem como foco restaurar as relações que foram violadas entre ofensor e vítima, buscando identificar as necessidades e as obrigações oriundas dessa violação e do trauma causado, que devem ser restaurados. Como sujeitos centrais do processo, os indivíduos envolvidos são convidados a dialogar e a chegar a um acordo, assumindo a responsabilidade pelo ocorrido. A pergunta a ser feita é: o que você pode fazer para restaurar isso?

Para a GestoraG3 (participante deste estudo e atuante em escola da região Norte), nos círculos restaurativos, a solução para resolver os conflitos é desconstruída da lógica tradicional; saindo das mãos do gestor, que é a representação do Estado para os sujeitos envolvidos. A reparação não está nas mãos somente de quem causou o dano, mas de todos os envolvidos, trata-se de uma ação coletiva e que, muitas vezes, a reparação não será possível ser encontrada em um primeiro encontro, pois é preciso ser refletida e cuidadosamente pensada. Isso pode ser demorado, principalmente se confrontado com a teoria da produtividade, que busca números e resultados imediatos.

> Há sim. A importância do aluno, da pessoa envolvida no conflito ser parte integrante da resolução final da ação. Então, da forma que acontece aquele roteiro, ao final da última pergunta a própria pessoa que causou o conflito vai dar uma solução para aquele problema. Como nós vamos fazer? Então não sou mais eu que digo o que ela tem que fazer, tal coisa ela própria já trouxe uma perspectiva daquilo. E isso muda, ele passa a se ver como parte integrante da resolução daquela situação (narrativa da Gestora G3).

A Educação é uma prática social que ocorre na relação entre os sujeitos com o interesse de socialização e humanização. Culturalmente, como ser histórico, o ser humano produz a memória, valores, crenças. Por meio de mudanças sociais, as escolas, além de ensinar os conteúdos programáticos, atualmente precisam de práticas voltadas para o respeito às diferenças, para uma construção coletiva de práticas democráticas (BRASIL, 2005).

Para a Estudante Estrela (aluna de escola da região Sul), utilizar uma forma diferente para resolução de conflitos não é tão simples como parece, pois os indivíduos e a sociedade estão acostumados com a maneira tradicional de resolução de conflitos. Estrela narra que, na primeira tentativa para resolução de conflitos, o resultado não foi alcançado, remetendo ao método anterior do poder, do discurso instituído.

> Teve um círculo que eu fiquei um pouco tensa para tentar resolver, porque uma pessoa não queria olhar na cara da outra. E teve um caso que a gente teve que passar para a diretora porque ninguém, nenhuma das partes escutou a gente (narrativa de Estrela).

Muitas vezes, tais situações irão surgir, pois para que a Justiça Restaurativa aconteça, será necessário que as partes queiram participar voluntariamente, sem a pressão da força, que estejam abertas a escutar o que o outro tem a dizer.

Quando transferem a solução do conflito à diretora, retornam à utilização do uso do poder instituído pelo Estado, representado pela direção. Segundo Chauí (1993), o Estado se ocupa da vida dos indivíduos conforme a complexidade da vida social, que é apontada pela ideologia do discurso da organização e da burocratização, os quais se constituem em

mecanismos de ocultação do poder do Estado, inutilizando a capacidade dos indivíduos, transformando-os de sujeitos sociais para objetos sociais.

Esse poder decorrente da ideologia da competência que representa a racionalidade e o objeto racional, que se realiza, pela força, ao prestígio conferido ao conhecimento, confundido com a ciência ou com a cientificidade. A transferência da solução do conflito para a direção significa a valorização do cargo ocupado e não do ocupante, prefixando um cerimonial, que, conforme Chauí (1993), exprime a superioridade do superior em relação ao subordinado, que, no entanto, não transcende a burocracia e a burocratização. Para os indivíduos escolherem esse caminho pode parecer mais seguro e confortável, pois não percebem a dimensão da ação sofrida.

Segundo Chauí (1993), os discursos do poder e do conhecimento são o mesmo discurso com dupla face que agem simultaneamente, determinados pela ideologia da competência, que reduz o indivíduo a condição de objetos sócio-econômicos e sócio-políticos, à medida que são aquilo que a organização julga possuir de conhecimento a respeito dele.

Chauí (1993) remete ao discurso instituído, que se utiliza de forma dissimulada da ciência para sua ação como discurso do conhecimento, que depende da aceitação do indivíduo como incompetente, enquanto sujeitos sociais e políticos, para que o discurso do poder possa gerir a todos.

A condução da direção da escola será de fundamental importância para que os indivíduos percebam a diferença entre o uso do poder e a responsabilidade pela ação, passando de um discurso instituído para um discurso instituinte. Não se trata de uma ação individual e sim coletiva. Exemplificando, no momento em que a diretora devolve a situação para a resolução do grupo, este pode refletir e tomar a ação, de forma que os indivíduos percebam a sua capacidade de resolução e construção do saber.

Segundo Pinto (2007-2008, p. 193), a Justiça Restaurativa traz um novo paradigma, que vai além da discussão entre correntes da lei e da ordem; não se trata exclusivamente de uma discussão jurídica, na realidade, a Justiça Restaurativa tem a perspectiva de ressignificar a noção de Justiça, agregando outras ciências que compõe a interdisciplinaridade.

Entende-se que a Justiça Restaurativa está associada a uma mudança cultural que não se constrói do dia para a noite, constitui-se no cotidiano entre áreas que se interligam e que vão modificando do uno para o múltiplo, não se encaixando em nenhuma regra já estabelecida, por isso, torna-se complexa e desafiadora. Essa mudança deve ser feita por meio de ações práticas e pedagógicas que favoreçam a cultura da paz, ou seja, caminhos que precisam ser trilhados não somente pela escola, mas por todas as instâncias governamentais e

pela sociedade como um todo, para que os sujeitos tenham dignidade e respeito, qualquer que seja a sua condição cultural, social ou econômica.

A Gestora G2 (participante deste estudo e atuante em escola da região Leste) explica que esse processo não acontece de forma mágica e envolve mudança cultural, e que o espaço da escola é muito divergente e a todo o momento é afetado por mudanças externas e internas. A Gestora G2 também revela que, na oportunidade de uma assembleia, surgiram muitas dificuldades e questionamentos e que as contradições, entendidas como parte do processo, precisam ser trabalhadas e superadas.

> É um processo. Exatamente no caso eu e a Gestora G1 que já estamos há mais tempo, somos as primeiras. Neste projeto, dá a impressão que está tudo bem. Não é isso. Nós estamos no primeiro passo, à frente das que estão começando agora. Porque é um processo bastante lento. Na nossa escola nós sentimos muito isto este ano. Porque no ano passado nós vínhamos num processo já que carecia mais... apropriado. Neste ano nós tivemos a abertura de uma turma de 8º anos que já é uma faixa etária que já está pronta, já tem hábitos cultura mais agregados do que uma turma está chegando no 3º, 4º ano, e isso deu uma balançada mesmo com o projeto, tanto que agora quando nós fizemos a assembleia, isto veio à tona, veio a discussão. Quanto à chegada de um grupo de 37 alunos, mas é um grupo na faixa etária de liderança entre os adolescentes e que mexeu. Então é algo assim, é um processo de responsabilização muito lenta.
> Uma questão que é bastante lenta é o professor estar acreditando nesta proposta. Então acho que a gente tem que contar a dificuldade, porque no momento em que o aluno fala assim para mim: "Por que o professor pode? Mas por que o professor pode falar aquilo? Por que o professor pode agir dessa maneira?" Mas eu não fiz nada e ele já fez isso. Então quando se chama o professor para conversar. Ah! Mas então, você vê que a postura do professor não mudou. Mudou a equipe, está mudando os alunos, mas tem muitos professores que não é da crença dele. Acha que não, não precisa, que eles podem, eles fazem. Então, isso é... dificulta, não é que dificulta o projeto, é demora um pouco mais para atingir os objetivos que a gente deseja. Demora um pouco mais (narrativa da Gestora G2).

Para Freire (2000, p. 16), não existe existência humana sem risco, o sujeito deve saber as condições de sua existência e submeter-se ao risco.

Segundo Martinelli, Rodrigues e Muchail (2001, p.153), entender o conhecimento no horizonte do saber requer Ética nas ideias e procedimento. Tal atitude contribui para explicitar o conhecimento como forma de compreensão do mundo e oportunidade de inovar. A disponibilidade para o conhecimento de novos saberes coloca-se em uma prática interdisciplinar, na qual todos podem contribuir.

A implantação do projeto Justiça Restaurativa na escola foi construída por meio de uma proposta do judiciário para a Educação, apesar de muitos educadores participarem da capacitação, muitos outros não tiveram a mesma oportunidade e demonstram mais resistência para aceitar a proposta. Outro fator de dificuldade são as constantes mudanças de professores

nas escolas que ocorrem de um ano para outro. Como o projeto não abrange toda a rede, há professores e funcionários que não conhecem o projeto.

É importante que o projeto seja constantemente retomado, para que os novos membros que chegam à equipe e os que nela já estão possam conhecer e se apropriarem do conhecimento, além de terem a oportunidade de contribuir com seu conhecimento para o aperfeiçoamento dessa tecnologia social, que está sempre em constante construção.

Cabe ressaltar que fazer escolhas não é simplesmente optar por um ou outro caminho; as escolhas estão intimamente ligadas ao contexto social. As oportunidades, a capacidade do sujeito diante do objeto – aquilo que é claro para uns pode não ser para outros – e a construção necessariamente precisam ocorrer no coletivo para que possa efetivamente se consolidar.

Segundo Martinelli, Rodrigues e Muchail (2001, p. 156), a interdisciplinaridade favorece a flexibilidade e aplicabilidade do conhecimento no campo do saber. Martinelli, Rodrigues e Muchail (2001) consideram a interdisciplinaridade como postura profissional, que em diferentes espaços busca sentido e entendimento plural de um determinado objeto, proporcionando diferentes formas de abordar a realidade. Nessa perspectiva interdisciplinar é que a Justiça Restaurativa encontra meios para superar os desafios.

Na narrativa de Estrela (aluna participante deste estudo), observa-se que o discurso que predominava nos corredores e na sala de aula é o de descompromisso com a disciplina e com a organização da escola, marcada por falas como "envia para a Diretora que ela resolve", demonstrando uma gestão centralizadora, que sobrecarregava uma única pessoa, no caso, a diretora, que representa o Estado. Chauí (2001) esclarece que esse discurso ganha sua força na aceitação da incompetência dos indivíduos enquanto sujeitos sociais e políticos e que para que esse discurso possa ser mantido é preciso apenas a manutenção dos indivíduos como objetos sociais.

> Antes da Justiça Restaurativa, a maioria dos professores falava: "envia para a Diretora que ela resolve". "Manda para a diretora que ela resolve o problema". É dela e ela é que resolve, mas agora já tem professor que entra na sala de aula, senta e já conversa, todo mundo começou a se respeitar bem melhor. A gente tenta resolver dentro da sala de aula. Todo mundo se respeita, isto foi uma coisa bem gratificante (narrativa de Estrela).

O resultado alcançado com a possibilidade de diálogo e respeito estabeleceu uma nova forma de relacionamento entre educando, educadores e gestão. Nesse diálogo, os sujeitos envolvidos se conhecem e crescem na troca cotidiana, deixam de ser objetos sociais para se

constituírem sujeitos sociais, entendendo que a situação de violência, conflitos, disciplina é responsabilidade de todos.

Para Freire (1996), o diálogo entre educando e educadores não os torna iguais, no entanto, estabelece um relacionamento democrático entre ambos, respeitando as diferenças. O diálogo permite não somente a conservação da identidade, mas o crescimento mútuo. Segundo Freire (1996), o diálogo não anula o ato de ensinar, pelo contrário, ele se completa no ato de aprender.

Assim, na análise da narrativa de Estrela, observam-se as relações cotidianas, demonstrando uma forma centralizadora e descompromissada da equipe na gestão educacional e como a relação foi reformulada.

Para Freitas (1998), na década de 1990, houve um reordenamento e organização da gestão educacional brasileira, com padrões baseados na modernização do Estado e da sociedade, com a justificativa de assegurar a equidade e qualidade do ensino, pelo seu possível papel instrumental no incremento da cidadania e da ordem democrática. Esse discurso traz em seu bojo uma ampla política do capital, visando um resultado eficiente de uma racionalização administrativa, privatização e co-responsabilização da sociedade, abertura institucional, concentração do poder decisório e controle centralizado dos resultados.

A proposta de gestão educacional realizada pelo governo federal, muitas vezes, encontra dificuldades de efetivação nos municípios que têm suas especificidades e particularidades. O Brasil viveu, por muito tempo, sob a cultura hierárquica e autoritária e, diante da proposta de participação da sociedade, ficou-se sem saber como proceder, até porque, na realidade, a participação e o poder de decisão são limitados e a verdadeira condução está nas mãos dos dirigentes que mantém o controle do Estado.

A organização de novas práticas acontece na coletividade, como única forma de mudar a visão de mundo e os valores vigentes. As ações não podem ocorrer no campo da individualidade, pois correm o risco de se perderem e não se efetivarem.

As gestoras G1 e G3 (participantes deste estudo e atuantes em escola da região Leste e Norte, repectivamente) apontam que muitos professores utilizam o círculo de classe para resolução de conflito. No entanto, elas evidenciam as raízes culturais da sociedade brasileira, com a manutenção da centralização da decisão na gestão.

> Alguns professores resolvem e resolvem com o circulo de classe, resolvem com conversa, tem outros que... Na minha escola nunca foi assim o DIRETOR, foi sempre a vice e eu, quem estiver na escola resolve o conflito que aconteceu naquele dia, naquele momento, aquele que está responsável, não é só o diretor. Eu acho que em um caso mais grave, com uma violência física, é uma coisa que a gente chama os pais (fala da Gestora G1).

> Eu acho que os alunos acabam abordando: "Ah! Leva a gente para direção". Mas eles veem as quatro pessoas que compõem a equipe como direção. Que são a orientadora pedagógica, orientadora educacional, assistente de direção, direção. Como a G1 falou, nós, um ou outro da equipe vai atender. Mas sempre vai tudo na equipe que compõem a direção (fala da Gestora G3).

Esse diálogo entre os gestores reporta ao contexto histórico da Educação no Brasil, cujo processo de democratização se efetiva a partir da luta de movimentos sociais e populares e concretiza-se na Constituição de 1988, visando uma escola para todos e com qualidade. Dessa forma, dois pontos fundamentais devem ser destacados: o primeiro é que esse processo ainda está em construção, principalmente se for levado em consideração que, até pouco tempo, a escola não era um direito de todos e que a finalidade da Educação não era alcançar a qualidade no ensino nem efetivar a inclusão social – os princípios democráticos são recentes em nossa história; o segundo ponto é que toda unidade escolar tem seu projeto político-pedagógico, construído com a participação da comunidade escolar, e é por meio desse instrumento coletivo que as práticas restaurativas precisam efetivamente ser asseguradas, para que não seja uma vontade pessoal e individual e sim uma vontade coletiva.

Para Freitas (1998, p. 18), a gestão educacional na esfera dos municípios ainda está em construção e envolve atores da instituição escolar, do sistema gestor, e da população na edificação do caráter público dessa escola; uma apropriação esses espaços no âmbito do Estado local. Assim, busca-se a construção da autonomia do setor educacional, com o intuito de garantir uma gestão participativa e democrática dos recursos públicos da Educação.

Nesse contexto, observa-se que a utilização do método da Justiça Restaurativa na dinâmica das escolas participantes do projeto deve ser compreendida, reconhecendo-se que há particularidades locais que precisam ser consideradas na execução do projeto e que cada uma encontrou uma forma de atender às necessidades de sua comunidade escolar.

Importante entender que, quando os pais eram chamados por algum conflito na escola, esse chamamento não era motivado para que participassem da decisão, mas apenas para tomarem ciência do que seu filho estava fazendo e receber juntos a punição.

Nessa nova concepção, espera-se que gestores, educadores, pais, educandos e toda a comunidade escolar construam outra forma de resolução de conflitos, com base nos princípios restaurativos, de forma a dinamizar a relação teoria e prática.

Na narrativa de Lua (estudante de escola da região Leste), evidenciam-se as práticas antidemocráticas e o uso que se faz, de forma incorreta, de serviços criados para a proteção.

> Ah Eu acho mais fácil, porque antes a diretora chamava mais os pais chamavam o Conselho Tutelar, a família toda tava ciente. Mas com o círculo de classe todos os

> alunos conversam e é uma situação só nossa. Problema só da nossa sala. Então, os pais não precisam estar sabendo... Precisam estar sabendo se acontecer alguma coisa mais grave que o círculo de classe não resolver.
> Hoje os alunos se conhecem mais. Tudo agora é na base da conversa, em segunda ou terceira opção a diretora está sabendo. Todo mundo sabe resolver ali, dentro da sala mesmo conversa. O professor, ele chega assim, primeiro a gente tenta resolver, se não revolver passa para o professor, se o professor não conseguir resolver com a gente, passa para o diretor. Então está tudo em escala. A gente tenta resolver da melhor maneira possível, entre a gente, os alunos (narrativa de Lua).

Na narrativa de Lua, nota-se a presença do poder instituído, citando o Conselho Tutelar e a família, como instituições de punição, e não como órgãos protetores à criança e ao adolescente, contradizendo o Estatuto da Criança edo Adolescente (BRASIL, 1990), o qual reafirma a absoluta prioridade, proteção e cuidado à criança e ao adolescente.

No que tange o Conselho Tutelar, o ECA afirma que o mesmo tem a finalidade de zelar pela proteção da criança e do adolescente, contudo, sabe-se que em muitos municípios o Conselho Tutelar representa ameaça tanto para a família como para as crianças e adolescentes, não estabelecendo uma ação pedagógica e emancipadora, mas uma relação de medo, na qual se inibe o aprendizado e a "obediência" ocorre não na autonomia e sim na heteronomia[26].

Esse ponto se constitui o grande desafio, pois, como já foi afirmada anteriormente, a origem da sociedade brasileira é autoritária. Segundo Chauí (2000), a formação da sociedade brasileira tem seus traços na desigualdade, marcados pela estrutura colonial, consideradas naturais a superioridade e inferioridade e estruturas de relações privadas fundada no mando e na obediência.

A prática Restaurativa tem que possibilitar aos sujeitos uma consciência de grupo, demonstrando o crescimento desses indivíduos que saem do individual para o coletivo, e uma forma de encarar a sociedade com todas as suas desigualdades e contradições, como possibilidade de contribuir para uma sociedade mais democrática.

Segundo Freire (1996, p.111), a escola precisa abrir espaços para a presença participante de pais, alunos, professores e outros funcionários da escola, e ressalta que a presença de especialistas é importante, porém a democratização do poder, e não a pura transferência dele, é que é um caminho para democratizar o ensino.

As educadoras entrevistadas neste estudo revelam que o trabalho democrático precisa ser construído por muitos sujeitos e de forma contínua, acreditando na possibilidade de

[26] Heteronomia: controle pela decisão de outras pessoas, atendida por medo da punição, obediência cega.

crescimento do projeto não somente no interior da escola, mas em outros espaços da comunidade, envolvidos nesse processo educacional.

> — Eu vejo como acabamos de falar, um trabalho de formiguinha. Eu vejo que este trabalho está crescendo e vai crescer cada vez mais. Realmente vai ser um trabalho de multiplicação. Eu acredito neste trabalho (narrativa da educadora P1).
> — Eu acho que não pode parar. Porque aquela história, infelizmente, a gente na educação, muitas coisas que começaram e não tiveram continuidade como ela falou. Os dela são de 6 e 7 anos, tem que continuar porque senão chega o ano que vem, vamos supor que não aconteça, aí perdeu-se o trabalho. Claro que quem ficou atingido, ótimo. Mas o outro que não entendeu, não praticou a Justiça, ele se perdeu. Então, assim não pode parar. É um trabalho que é importante que deva continuar ao pouquinho que vai acontecer mudança (narrativa da educadora P2).
> — Eu acho que seria bom começar a levar para fora mesmo, assim de grupo de pais, de saber, seria bom se a gente... (narrativa da educadora P3).

Essa tecnologia social é uma forma de fortalecimento das ações de participação e pertencimento da comunidade como um todo, reavivando os valores, a Ética e a boa convivência. A relação de respeito e responsabilização é favorecida e os conhecimentos e saberes são compartilhados unindo reflexão e ação.

Dessa forma, a possibilidade de resolver as questões no coletivo favorece um novo paradigma para os integrantes do projeto, que assumem a condição de sujeitos sociais, que assumem uma posição crítica, e o direito de saber, participar e produzir novos saberes.

Na narrativa de Sol (estudante de escola da região Norte), também é apontada a mudança, ou seja, já se percebe a diferença nos relacionamentos; no entanto, o grupo se encontra ainda no campo individual. Assim, observa-se que a presença da hierarquia e do autoritarismo está muito presente, demonstrando que a escola é um espaço ainda muito conservador e mantém os interesses dominantes, ao mesmo tempo, que produz ações e movimentos de autonomia, com leitura crítica da realidade.

Existem escolas que trabalham de forma menos ou mais livre de questões burocráticas. Por exemplo, a Escola da Ponte, em Portugal[27], trabalha em uma proposta libertadora. Tratar dialeticamente de tais situações é outro desafio que precisa ser cuidado para que o espaço de educação possa ser de liberdade e não de alienação/dominação

> Vejo a diferença. Teve uma reunião com os alunos, conversamos depois desta reunião melhorou bastante, a briga. Antes era quase todo dia, tinha briga no pátio.

[27] A Escola da Ponte foi fundada em 1970, localizada na vila das Aves, no Distrito de Porto em Portugal. A escola não tem salas de aulas, não tem turma dividida por faixa etária, não tem testes, não tem nada com a escola tradicional. A formação do grupo é à vontade de estar juntos, a cada novo projeto ou tema de estudos, surge um novo grupo. Os problemas da escola são debatidos em assembléia semanais. O objetivo é construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos (CASIMIRO, 1998). (Entrevista com José Pacheco – idealizador da escola, disponível em <http://4pilares.net/text-cont/pacheco-escoladaponte.htm>).

> Tinha alguém brigando, agora já não vejo tanto mais. Ainda tem gente se pegando, mas não é sempre.
> Ah, tem muita gente que não briga mais. A orientadora e a diretora conversaram lá em cima e já explicaram que brigar não pode, porque, o que acontece se brigar, aí muita gente já ta parando com isso, com esse negócio de brigar não é legal (narrativa de do estudante Sol).

Na narrativa do adolescente Sol, há questões significativas no que se refere à centralidade da direção. O motivo para que as brigas não ocorram está, segundo Sol, na proibição da direção e não na construção coletiva do grupo para que ações destruidoras não aconteçam no espaço da escola.

Cabe ressaltar que, nas narrativas observadas, as práticas tradicionais e as restaurativas estão presentes simultaneamente nas relações, o que demonstram uma forte conservação da relação verticalizada. Segundo Chauí (2000, p. 89), historicamente as classes sociais são marcadas pela desigualdade que é caracterizada por relação de favor, clientela, tutela ou cooptação, que são utilizadas para amenizar essa desigualdade.

O ecletismo político e social é muito perigoso, pois pode-se atribuir o desastre social a uma ferramenta que foi utilizada de maneira inadequada, que não proporcionou a condição para que crianças e adolescentes tivessem voz no espaço da escola que é o espaço de formação desses sujeitos.

A narrativa da adolescente Estrela faz com que se reflita sobre uma pergunta muito simples e, ao mesmo tempo, muito significativa: Quem manda na escola?

> Porque antes, tipo..., quem manda na escola? Os alunos achavam que eram eles. Não tem que escutar professor nenhum. Agora eles procuram saber, o professor ajuda mais. Antes os professores falavam. Então já que você não quer, vai pra fora e vamos resolver (narrativa de Estrela).

Assim, em um espaço democrático de Educação, a gestão só poderá ser construída de forma compartilhada e horizontal, tendo como ponto de partida a escuta. Para que a mudança ocorra, os sujeitos e comunidade escolar precisam se sentir parte daquilo que estão fazendo. O "escutar", aqui apontado, é um escutar que precisa fazer sentido para ambas as partes.

Freire (1996) salienta que o educador, ao chegar para sua ação, precisa considerar o "lá" do educando, pois quando a preocupação é somente com o conteúdo, com o "aqui" deixa de compreender a necessidade do educando. Afirma que, no mínimo, o educador deve considerar a existência desse sujeito-aluno, sua singularidade, sua história e respeitá-lo, ou seja, ter uma atitude Ética diante desse aluno.

Freire (1996) aponta que ser ético é reconhecer que a Educação é, por sua própria natureza, diretiva e política, e que o educando tem os próprios sonhos e, ao mesmo tempo, o

educador os dele, e, em um respeito mútuo, o direito ao discurso contrário, a melhor forma de ensinar.

Na narrativa de Estrela também se observa a falta de conexão, que muitas vezes ocorre na sala de aula. Na maioria das vezes, os alunos estão em busca de algo que não está nos conteúdos; que o professor tem que repassar esses conteúdos que, em muitas das vezes, não faz sentido para os alunos, logo, não há escuta, não há aprendizagem e não há mudança.

Com a proposta da Justiça Restaurativa, é aberto um canal de conversação, pois os alunos, que chegam sem espaço na família, carentes, buscando construir suas identidades, encontram espaço para troca. O fato é que muito se perde expulsando alunos da sala de aula, quando eles se desinteressam ou tumultuam o ambiente. Constata-se que conflitos podem ser diluídos com minutos de conversa para saber como o grupo está, falar a proposta da aula, o porquê do conteúdo: para que serve aprender substantivo, verbo, equação, regra de três, geometria, por exemplo.

Estrela narra sua dificuldade de conciliar o conteúdo programático com a formação de facilitadora do curso de Justiça Restaurativa, pois exige um esforço da aluna para conseguir cumprir suas obrigações na escola.

> Era um pouco meio difícil conciliar o curso de JR com as aulas, tipo quinta-feira que eu não ficava na escola e tinha muitos trabalhos, era um pouco difícil colocar os dois em ordem. Teve até um mês que fiquei um pouco sem nota, mas depois eu corri atrás e deu tudo certo (narrativa de Estrela).

Nesse sentido, foi possível identificar que Estrela tem a capacidade de leitura da sua realidade e a noção da necessidade desse conhecimento para seu crescimento intelectual, político e social, buscando atender as demandas estabelecidas. Por outro lado, a escola precisa garantir que essa leitura de mundo não seja imposta apenas pelos conteúdos programáticos, mas também por outras possibilidades de conhecimento da realidade.

Para Freire (1996), muitas vezes se espera que os conteúdos possam dar conta de todas as demandas do educando como um passe de mágica, que ao serem "depositados" operam as mudanças esperadas. Na realidade, para Freire (1996), os conteúdos, enquanto objetos de conhecimento, devem aguçar a curiosidade e interesse do aluno e do professor em uma relação em que ambos ensinam e aprendem. Freire (1996) ainda ressalta que não há prática educativa sem conteúdo, mas o que muda é a posição ideológica do educador.

> Eu vejo que é concepção. O professor que tem uma concepção mais aberta construtivista. Ele normalmente está mais aberto para todos os projetos que a escola implanta. E quando ele vê que tem algo que vai favorecer o trabalho e o diálogo aberto, ele também abraça esse projeto e nós temos os professores que trabalham mais em uma linha tradicional, que acha que é pela imposição, que a direção é que tem que resolver os problemas. Ele vai trabalhar o conteúdo dele e as demais

> questões são da direção. E esse professor é o que acaba mandando o aluno para a direção. Então nós temos essa concepção do professor. E aí entra o 2º processo. Porque esse professor ele só vai se abrir para esse projeto quando ele ver que o projeto está caminhando e está dando certo. É um processo de implantação, dois anos é muito pouco tempo para um projeto desse porte. Enquanto ele não tiver certeza absoluta que isso funciona e deu certo, ele não vai se abrir, porque é a concepção, é a postura dele. Não é que ele não acredite que ele não queira. Ele tem que ter um tempo maior para analisar, para observar. Então eu acho que essa resistência perpassa pela questão de concepção mesmo (narrativa da Gestora G2).

> Ainda faltou a permanência do grupo que troca todo ano, de início, a questão do tempo, a questão da concepção, tem professor que acha que tem que passar conteúdo, qualquer coisa que ele faça fora, para o astral dele nossa....Então isso fica muito difícil. O professor precisa entender que se não tiver um envolvimento a aula dele também não vai permitir que a criança não trouxe o livro que ele esqueceu e não terminou a atividade que estava brincando. Ele tem que tentar romper isso, mas têm alguns....Vamos caminhando (narrativa da Gestora G1).

Assim, os princípios fundamentais para a implantação da Justiça Restaurativa são a abertura para inovar e interagir com o outro. A Educação está mudando a todo o momento, exigindo dos funcionários o aperfeiçoamento e a busca do conhecimento. Os funcionários da escola estão em processo de reconstrução de sua identidade profissional que se constitui das práticas histórico-culturais, suas ações estão se transformando com a mudança da sociedade, exigindo uma nova postura da equipe, a Educação pública é uma conquista dos trabalhadores; dessa forma, é preciso educar para a emancipação (BRASIL, 2005).

Dessa maneira, o professor e toda a equipe da escola têm o compromisso de se empenhar para a efetivação dos direitos educacionais, fazendo do espaço de aprendizagem um espaço de curiosidade não somente para o aluno, mas para si próprio, buscando pesquisar cotidianamente caminhos que possibilitem que crianças e adolescentes encontrem o prazer no aprender e no conviver.

Conforme Freire (1996, p. 79), “ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra”. A Justiça Restaurativa não pode se limitar apenas em círculos restaurativos para resolução de conflitos é preciso estar presente nas relações, nos quatro cantos das escolas, nas relações do cotidiano.

> Respeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar “sagrado” onde apenas se estuda e estudar não tem nada que ver com o que se passa no mundo lá fora; esconder deles minhas opções, como se fosse “pecado” preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê (FREIRE, 1996, p. 78).

A metodologia utilizada pela Justiça Restaurativa possibilita a construção de um ensino democrático. Nessa prática, o autoritarismo e a omissão não têm espaço, cada sujeito

tem responsabilidade para ser cumprida, ocorrendo uma mudança na posição do educador e educando. A pergunta: quem manda na escola se faz desnecessária em um espaço democrático: a escola é construída por muitas mãos que se somam, dividem, subtraem, multiplicam, entendendo que a construção se dá em um processo que, acima de tudo, tem um compromisso ético com a sociedade.

O círculo restaurativo é um dos métodos que se pode utilizar como prática restaurativa. Esse encontro tem por objetivo reparar o dano causado a relacionamento dentro de uma comunidade, permitindo que todos os envolvidos possam se entender mutuamente e juntos encontrarem ações que restaurem o dano causado. Na escola, segundo orientação do curso de Capacitação sobre Justiça Restaurativa (MEDIATIVA, 2010), deve-se evitar utilizar o termo vítima e ofensor, considerando que os rótulos são impróprios quando não houve uma ofensa do ponto de vista legal, uma vez que rótulos, em crianças/adolescentes que estão em desenvolvimento, podem gerar efeitos prejudiciais à sua formação.

O papel do facilitador é de fundamental importância, pois o facilitador deve se comunicar pessoalmente com todos os envolvidos para prepará-los e esclarecer dúvidas. Podem participar do círculo as partes que estão em conflito: pessoas que estarão de suporte e membros da escola ou comunidade que direta ou indiretamente estão afetados. O importante é que todos estejam presentes de forma voluntária e sentindo-se seguros de que serão ouvidos e respeitados. A capacitação realizada pela Secretaria Municipal de Educação, ministrada pelo Instituto de Mediação Transformativa – Mediativa, responsável pela formação dos facilitadores, baseou-se na metodologia proposta por Berlinda Hopkins (2003), que apresenta três perguntas a serem seguidas em um encontro restaurativo, quais sejam: O que aconteceu? Quem foi afetado e como? O que todos podem fazer para colocar as coisas em ordem? [28]

As perguntas propostas pelo círculo restaurativo servem como guia para os facilitadores que, muitas vezes, vêm de uma prática conservadora, utilizando-se, por vezes, de abordagens que não permitem aos integrantes exporem suas visões da situação. Esse encontro precisa estabelecer regras de funcionamento: inicialmente o causador do dano é convidado a explicar o que aconteceu e o que ele fez e, em seguida, quem sofreu o dano fala sobre o que ocorre e os outros indivíduos presentes, seguindo sempre a "ordem" das perguntas. É importante ressaltar que o facilitador deve garantir que cada um fale na sua vez e que todos

[28] Aqui cabe uma crítica à metodologia, quando defende a ideia de "restauração da ordem", o que, ao nosso ver, revela uma perspectiva conservadora. Ao contrário disso, a Justiça Restaurativa pode se constituir em uma prática renovadora que leva à tomada de consciência de si e do outro, e em um contexto em que sempre haverá conflitos, dissensos, constitutivos da sociedade burguesa.

sejam respeitados, focando na necessidade das partes afetadas, sempre atento aos pensamentos, sentimentos e necessidades de todos os presentes.

Em um processo restaurativo é preciso estar voltado para o futuro, ou seja, o que se pode fazer para melhorar o que já aconteceu. Um momento em que o individuo que causou o dano pode reconhecer o impacto de sua ação e os outros também podem perceber como contribuíram para a situação e, juntos, construírem um plano de reparação, reconhecendo o potencial de mudança.

Quando Estrela narra a sensação de alívio na realização, com resultado positivo de um círculo, é inegável que tal processo possibilitou a restauração da autoestima e autoconfiança da adolescente que está em um processo de construção de sua identidade.

> A gente teve mais círculo que a gente conseguiu solucionar que não. Eu senti um alívio de ter conseguido, que as duas partes se sentissem bem. Foi muito bom ter ajudado as pessoas a se sentirem bem e ver seus erros (narrativa de Estrela).

A autoconfiança de conseguir realizar o círculo restaurativo, narrado por Estrela, nos revela que o sentimento positivo atingiu todos os envolvidos. Foi um momento de capacidade de realização e encontro consigo mesmo.

> Uma experiência marcante foi quando fui resolver um conflito do José[29] com o amiguinho dele. Foi o mais difícil, pois só estava eu e meu colega não tinha ido. Então eu tive que sentar. Só estava eu mesmo da Justiça. Mas depois acabou tudo bem, fiz o pós-circulo e ocorreu tudo bem. Foi a minha maior vitória, foi o que eu mais gostei (narrativa de Estrela).

Na capacitação, Estrela foi orientada a trabalhar em dupla para que pudessem se apoiar mutuamente e aperfeiçoar o aprendizado. Conduzir um círculo sozinha não faz parte da vivência da adolescente e, nesse sentido, Estrela comenta o quanto a situação foi desafiadora, provocando, a princípio, medo e insegurança, mas, ao mesmo tempo, a convicção de que não poderia deixar de atender à necessidade dos sujeitos envolvidos.

O encorajamento anterior recebido dos educadores, seja na capacitação, seja na escola, possibilitou a Estrela avançar para tal conquista de sua autoafirmação. É nesse encontro da objetividade com a sua subjetividade que a adolescente transforma a realidade que aparentemente parece simples, mas que provocou uma ruptura na forma de resolução de conflito e ainda contribuiu para a construção de sua identidade.

Segundo Freire (2000), não é possível falar em subjetividade sem uma compreensão dialética da objetividade. “A história que nos permite perceber e viver a subjetividade,

---

[29] O nome fictício, com o objetivo de preservar a criança que participou do círculo.

experimentando a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper" (FREIRE, 2000, p. 27).

> Acho que não tenho mais conflito, antes eu já tive. Quando alguém tenta me provocar assim, eu não falo nada, fico na minha, ou vou embora, saio dali. Se alguém mexe comigo, eu falo tá bom, tá bom, não provoco mais ainda ou então eu comunico a diretora, orientadora, ou então eu falo: você pode parar, por favor, não quero brigar, ou então, sei lá, eu não fiz nada para você. Você tá me provocando, eu não quero brigar. Eu fico com raiva, todo mundo fica com raiva, mas não dá certo ficar com mais raiva ainda, e o que vai adiantar?! (narrativa de Sol).

Na narrativa de Sol (aluno de escola da região Norte), percebe-se que, antes de conhecer a possibilidade de resolução de conflitos através do diálogo, ele tinha mais dificuldade de resolvê-los sem uma briga ou discussão. Sol utiliza de uma estratégia própria para evitar confrontos e agressões, ocupando um papel apaziguador dentro do grupo. Quando se refere à raiva, reconhece que fica afetado emocionalmente, no entanto, argumenta que a raiva não favorece, provocando situações de conflitos cada vez maiores.

Sol tem contato com seus sentimentos e reconhece que tal situação pode ser prejudicial para suas relações interpessoais, ainda que apresente dificuldade de compreensão do contexto. Contraditoriamente tem dificuldade de promover mudanças significativas devido à sua educação arraigada no conservadorismo e autoritarismo, o que o impede de exercer a própria autonomia em sua totalidade.

Freire (2000) revela que não convém se deixar influenciar pelas estruturas econômicas dominantes, que condicionam a determinados comportamentos aceitáveis. O sujeito precisa reagir à adequação, à acomodação ou à pura adaptação da realidade, isto seria condicionamento contrário da determinação.

Nesse sentido, o adolescente precisa ser preparado para essa realidade, compreendendo qual é seu papel, para que, assim, possa eticamente fazer suas escolhas e se responsabilizar por elas. Diante de uma situação de violência, há a possibilidade de vários caminhos. O caminho a percorrer dependerá da capacidade de intervir na realidade, que, por sua vez, só é possível em uma ação reflexiva.

> Eu acredito que a Justiça Restaurativa possa mudar o ambiente escolar. É que o ar fica bem mais (expressão de leveza), porque se olha torto, pronto, é briga na certa. E agora todo mundo pensa antes de fazer ou vai pra longe para não acontecer nada. Foi muito bom (narrativa de Estrela).

Para Freire (2000), quando se quer ser progressistas, sonha-se com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve-se defender a capacidade

do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo.

A Justiça Restaurativa ocorre entre o encontro das pessoas envolvidas direta ou indiretamente no conflito que, por meio do facilitador, possibilita que esses sujeitos lidem com a situação, refletindo sobre as causas e consequências do ato, buscando um processo de responsabilização, diferente da lógica da punição. Não há julgamento de valores e de ações, o espaço é para esclarecer o ocorrido e para que os sujeitos, juntos, decidam como lidar com o dano e construir a proposta para que não volte acontecer (MEDIATIVA, 2010).

Com isso, percebe-se que o estado de satisfação relatado por Estrela, revela que, ao adotar uma prática restaurativa, alcança-se em uma prática progressista, possibilitando a ação ética abordada por Freire (2000), podendo, assim, transformar a realidade.

Tal prática não implica um caminho de "flores", mesmo entre pares. A mudança pode causar estranheza e o caminho pode ser difícil, conforme relatos tanto de Estrela, quanto da Educadora P1, que enfrenta dificuldades cotidianamente para que a prática se efetive dentro do seu grupo de trabalho.

> O momento de maior dificuldade enfrentada foi ter que entrar de sala em sala e nenhum aluno nos escutar. Ficamos a semana inteira entrando de sala em sala. A gente foi nos anos iniciais eles escutaram e ajudaram e tal, mas nos anos finais foi mais difícil, pois eles não queriam escutar. "O que um aluno está fazendo aqui dando uma de professor". Foi horrível. Mas todo mundo, um dia começaram a buscar para ver o que era pedindo desculpas. Todos se envolveram séries finais e iniciais. Mas os anos finais entendem mais, se preocupam, procuram saber mais (narrativa de Estrela).

> Estudam de manhã e no período da tarde que fazem a multiplicação. Então, eu ficava na coordenação, ia com eles na sala de aula para apresentarem as ações de valores. A forma como um falava com o outro. Eles discutiam e faziam até teatro na sala de aula e muitos professores não acreditam que a Justiça dá resultado. Acaba que, às vezes, os multiplicadores eles entram em conflito em sala de aula. Aí eles vêm me contar. Oh, ele é da Justiça e brigou e deu conflito. Eu converso também com os multiplicadores. Aí, eles refletem e acabam pedindo desculpas e fica tudo bem (narrativa da Educadora PI).

O desafio enfrentado nos anos finais apresenta pontos relevantes para discussão, primeiramente, o grupo dos adolescentes que pressionam para que tenham uma ação comum e que os identifiquem são sujeitos que estão em busca de sua identidade, com maior capacidade de questionamentos e críticas, contraditoriamente, quando aderem à proposta, apresentam possibilidades maiores de mudança. Além do grupo de colegas, precisam enfrentar a resistência de alguns educadores conservadores que assumem uma atitude antidemocrática e bancária, desconsiderando que é no fazer, no experimentar, no refletir que se constrói uma postura crítica.

Na fase da adolescência, o grupo busca desafiar o colega para medir força e conhecer os limites do outro, ainda demonstram a visão hierarquizada e centralizadora do poder, legitimando a distância com a gestão da escola. Para interromper o ciclo de violência é preciso a participação ativa de todos os membros da escola.

O contexto democrático e participativo permite que o educando tenha uma postura participativa e reconheça a escola como espaço legítimo do exercício da cidadania. Esse mesmo contexto faz com que os educadores, por sua vez, tenham um olhar de pesquisador, fazendo com que procurem conhecer os alunos além do aparente, compartilhando experiências e possibilitando a formação crítica/reflexiva para a realidade da sociedade.

Segundo Ceccon et al. (2009), a escuta mútua é uma condição para que exista uma real mudança de atitude, possibilitando a recuperação da confiança, do respeito e da tolerância. Essa escuta precisa assegurar um compromisso entre as partes, com conexão e entendimento e com contato visual dos envolvidos. Para Ceccon et al. (2009), a escola segura e cidadã incentiva a participação dos alunos em diversas atividades que envolvem desde a elaboração de regras de convivência, às atividades culturais e recreativas, promovendo o engajamento ativo de crianças e adolescentes.

Na narrativa de Estrela observa-se os questionamentos vivenciados com seus pares:

> Os conflitos nos anos finais são maiores. Bem mais difícil. "O que este aluno está fazendo aqui, dando uma de diretor, querendo conversar com a gente", é um pouco mais difícil. Foi um pouco difícil os colegas me aceitarem neste papel. "Ah! Dando uma de diretora, que não sei o que". Foi bem difícil, tinha umas que me olhavam de outro jeito, não da mesma maneira. Mas a gente conseguiu resolver. Isto melhorou (narrativa de Estrela).

O envolvimento da equipe de funcionários, professores, merendeiras, guardas, faxineiras, secretários entre outros é ponto crucial para que a prática restaurativa faça parte da atitude diária dos sujeitos no coletivo.

A Justiça Restaurativa não deve se restringir apenas aos círculos, deve começar pelo olhar de cada um para o outro, criar espaço de discussão sobre o tema, as atividades que motivem o respeito, o autoconhecimento e o reconhecimento do outro.

> É importante atentar para a forma como acontece a gestão na escola, bem como a formação dos professores, para que estes compreendam todo o processo e percebam que a diversidade não constitui conflitos. A diferença é uma realidade, não um conflito; e a diversidade é um valor. Quando a diferença se faz desigualdade, surge o conflito, e a violência é gerada dependendo da forma como os conflitos são entendidos e enfrentados (SANTOS, J. C., 2010, p. 29).

Na narrativa de Estrela, pode-se perceber que a relação entre funcionário e aluno iniciou um processo de mudança, apresentando traços de valorização, pois o aluno percebe a importância que passa a ter para esse funcionário e, simultaneamente, a relação de respeito e de afeto se estabelece, fortalecendo os vínculos interpessoais.

> Os funcionários da escola se envolvem bastante. Agora a gente nem bem chegou, já estão querendo que gente converse para poder retornar, pra não parar. Eles são muito ligados, isto é bom. Já tem bastante gente querendo entrar e a gente está querendo colocar todos para a escola melhorar.
> A gente está tentando passar para os anos iniciais e os anos finais, a gente está pegando todos os anos, para passar a ter em cada sala, deixar para os próximos e sempre iniciando. Como eu falei a gente está tentando, mesmo que a gente saia, a gente está tentando deixar tudo, muita coisa, para eles tentarem continuar. O que eu aprendo eu e meu colega. A gente chega, tem um dia exato da semana que a gente vai passando para eles, para serem mais um facilitador na escola (narrativa de Estrela).

Já na narrativa de Lua, observa-se que o envolvimento dos professores ocorreu de maneira mais distante dos círculos de classe, demonstrando que foi a equipe de liderança que acompanhou os círculos de classe, porém sem a presença dos professores. Entendemos que esse momento em que os alunos se reúnem para dialogar sobre as dificuldades no ambiente da escola é um exercício da prática democrática, contudo, a ausência do educador prejudica o crescimento coletivo do grupo. Sabe-se que a dinâmica da escola inviabiliza a participação desses grupos devido às aulas de outras turmas, mas criar espaços para que momentos de proximidade entre educandos e educador sejam necessários para a construção de uma comunicação entre esses sujeitos, possibilitando a construção de propostas coletivas.

A Educadora P3 (atuante em escola da região Sul), ao narrar sobre o desafio do projeto, deixa explícito a dificuldade de comunicação dentro da escola, que enfrenta uma dinâmica intensa, dificultando o conhecimento e envolvimento de mais membros da escola. Dentro dessa realidade, cada unidade escolar precisa se esforçar para superar a distância que se cria em consequência do mundo contemporâneo que individualiza cada vez mais as relações.

> É novo. A escola é grande, às vezes é até difícil de reunir, de conversar, de passar o projeto. Eu conheci o projeto na escola que meu filho estuda, eles também fazem o projeto. Então, quando foram para fazer eu participei... Eu acho que já está tendo resultado, acho que mais para frente vai ter mais resultados ainda. E com certeza com mais resultados, mais ciente, abraçando esta causa. Eu gostaria que todos participassem, não só professores (narrativa da Educadora P3).

Freire (1992), em sua experiência em sala de aula, buscava criar um terreno linguístico comum, reconstruindo sua linguagem que possibilitasse superar o que o separava do educando. Para Freire (1992), a dificuldade de entendimento é produto de uma sociedade

dividida e, para contrapor a esse modelo hierárquico que separa educador de educando, Freire (1992) propõe uma comunicação democrática, que favorece a liberdade dos estudantes para falarem abertamente sem o temor da exposição.

Conforme se observa na narrativa de Lua, a oportunidade e a confiança de falar tudo no círculo, legitima-o como um espaço democrático. Freire (2000) coloca que no aprendizado da autonomia, a criança e o adolescente precisam ser respeitados pelos adultos quanto a sua escolha, mesmo quando ela não condiz com a expectativa dos adultos. A criança e o adolescente também precisam aprender que sua autonomia só se legitima no "acatamento" da autonomia dos outros. Essa é uma tarefa progressista que estimula e possibilita a intervenção no mundo, porém desafiadora na prática cotidiana, exigindo do educador modificar sua dinâmica e se apropriar de tecnologias que atendam às exigências sociais. A escolha pelo círculo de classe tornou-se desse contexto um espaço legítimo para que a atitude democrática se estabeleça.

Segundo Jares (2008), fatores socioeconômicos, violência estrutural e outras situações culturais e ideológicas que vitimizam os indivíduos com a intolerância, o individualismo, o consumismo e outras formas de injustiça social são fatores que impedem uma convivência saudável. Jares (2008) salienta que, no campo educacional, é possível prevenir tais situações.

Historicamente, há comentários de que, antigamente, era mais fácil educar, pois as crianças e adolescentes respeitavam seus pais e hoje isso não acontece. Na realidade, o que ocorria era uma definição dos papéis e de uma hierarquia rígida, na qual não havia espaço para o diálogo nem expressão de escolha, desejo. O respeito dos pais para com os filhos, dos filhos para com os pais e dos professores para com os alunos e dos alunos para com os professores são essenciais para uma boa convivência e para um processo democrático.

O papel da gestão da escola é um ponto essencial para que a convivência seja favorecida, na busca de estratégias que possam possibilitar o maior número possível de educadores capacitados e atuantes, na utilização de técnicas para a resolução de conflitos, capazes de diferenciar e intervir nas situações do cotidiano escolar, e, acima de tudo, na busca de uma política educacional que efetive a proposta de forma a garantir que sejam criados espaços de discussão e aprimoramento das técnicas, como transformação cultural e social.

Para Höfling (2001, p. 09), a administração pública teria que atender à sociedade como um todo, com programas universalizantes, visando a equidade social, que possibilite a incorporação de conquista e direitos sociais, sem privilégios aos grupos detentores do poder econômico.

Nas experiências narradas pelos adolescentes, educadores e gestores em círculos restaurativos e círculos de classe no cotidiano da escola, percebe-se que os círculos provocaram mudanças nesses ambientes, possibilitando o fortalecimento das relações e vínculos afetivos, a autonomia, a reflexão de posições antigas que puderam ser transformadas.

> Eu acredito. No início da fala da Gestora G1, ela falou a questão dos valores. Eu vejo que hoje nós vivemos em uma sociedade muito centrada, muito em si mesmo. Se uma determinada situação é boa para mim, eu sou favorável a ela. Se não é boa eu já viro as costas. Isto eu não quero; (a gente escuta). Isso entra na questão da responsabilização. Porque muitos momentos eu preciso estar dentro dos contextos, valorizar aquele que está a minha volta me colocar como responsável por essa situação para que novas coisas aconteçam. E aquilo que não é muito bom para mim possa ser transformado em uma coisa boa para o meu futuro. Então a impressão da sociedade em que a gente vive hoje. É que ela só pensa no hoje, ela não pensa no amanhã e no futuro dessa construção.
> E a JR quando ela traz a responsabilização, quando ela faz que você reflita sobre os danos que você causa ao outro, quando a situação de conflito acontece, ela faz que você reflita melhor as suas ações e se nós temos menos conflitos, temos mais tempo para pensar em coisas produtivas, então eu acho que nesse contexto esse tipo de coisas ela é muito positiva (narrativa da Gestora G3).

Os conflitos são necessários para que as rupturas aconteçam e a proposta restaurativa possibilita um olhar para o futuro, um caminhar para frente. A articulação da Educação com o Judiciário é também uma forma de desmistificar o poder judiciário e democratizá-lo. Ainda que muito tímida, a ação é um movimento que se inicia e que contribui para o exercício da cidadania.

A Gestora G2 expõe sua visão sobre a situação da Educação, que desenvolve vários projetos que são propostos, mas percebe a falta de apoio para a execução desses projetos, superlotando e sobrecarregando os profissionais.

Segundo a Gestora G2, o projeto de Justiça Restaurativa se apresenta em outra lógica que envolve a rede social e fortalece o projeto na sua implantação. Ela também ressalta a oportunidade de conhecimento de outros municípios com trabalhos até mais complexos do que o desenvolvido em seu município e que estão acontecendo por meio de trabalho e envolvimento de instâncias que transmitem maior segurança. A Gestora G2 acredita que já existem muitos resultados que são significativos que comprovam a superação de situações de conflito/violência, e, em sua experiência cotidiana com os círculos na escola, pode-se observar que muitos têm a dificuldade de entender e aceitar o círculo com forma de intervenção da realidade.

> Queria voltar um pouquinho sobre a questão da sociedade. A Educação é uma área que entra em tudo. Nós somos enfim, então se é um projeto de saúde, se é um projeto seja como for. É uma porta de entrada para a sociedade sim. Porque eu acredito nesse projeto. Porque eu vi, que não é um projeto que foi olhado, foi colocado para a Educação como um início caminho. É um projeto que ele está em outras instâncias, para uma infinidade de coisas. É uma rede também que está em

> um processo de construção bastante demorado, mas que está muito mais fortalecido do que antes e quem sentou com a gente para falar sobre a JR foi o juiz de SJC. É que trouxe a ideia e veio compartilhar com a Educação e indo a evento em São Paulo. A Gestora G1 foi também e lá nós conhecemos o Dr. Eliberto, um juiz que trabalha na Vara da Infância Juventude, ele trabalha lá tem uma sala que recebe adolescentes, menor infrator, que trabalha com a JR. Então não é só uma proposta, tem um trabalho no sistema judiciário, então dá para acreditar, não vai ser algo para amanhã. Realmente existe uma credibilidade muito maior do que outras parcerias que eu já vi ser colocada na Educação de mão única. É um juiz e outro. Aqui em São José dos Campos não sei de menores infratores que sejam acolhidos ou que participam de círculos restaurativos, mas em São Paulo têm muitos, sabe, tem círculos muito legais acontecendo. Então eu acredito que há possibilidade sim, mas ainda pessoas precisam se envolver. E a questão de dar voz para os adolescentes. Tem sido muito interessante na escola, porque há momentos em que os alunos ficam incomodados. Aí, você está expondo o professor. Olha está expondo. Não ninguém está expondo. O 1º circulo de classe que foi feito na escola o ano passado. Montei o círculo, explicando o processo e colocando algumas situações. Um aluno pegou e falou assim: antes de você falar, eu queria falar de você. Eu disse: tudo bem. Então a 1ª pessoa que foi algo de discussão e reflexão, enfim ou de ajuste deste círculo foi eu, a diretora da escola e foi muito legal. Só que ainda hoje, um ano e tanto de projeto tem professor que vem falar, mas você está dando voz aos alunos falar mal de professor. Não, vamos retomar quando foi feito a avaliação do projeto foi colocado isso, tem o registro lá na escola. O momento é de deixar os alunos falarem mal de professores. Quando é levantada uma discussão porque alguém falou mal de professor, são retomados em outros círculos para poder esclarecer aquilo. Então dar voz aos adolescentes é muito interessante e realmente está movimentando a escola, porque os educadores estão sentindo mesmo aqueles que têm resistência, está sendo colocado de uma maneira que ele tem que refletir. Então está reestruturando relações. A minha responsabilidade que é dela comigo e de mim para ela, já está delimitada qual o espaço do homem no mundo (narrativa da Gestora G2).

Para Luiz Fernandes Dourado[30] (BRASIL, 2006), a escola como instituição social é dotada de responsabilidades e particularidades que se referem à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Dessa maneira, a escola é um espaço privilegiado de produção e de transformação de saberes.

4.2.1.1 Mudanças percebidas na vida pessoal

A escola é um espaço de formação que se reflete em outros espaços da vida do sujeito. Com o interesse de compreender a influência do aprendizado envolvendo a Justiça Restaurativa na vida dos adolescentes entrevistados, será dado prosseguimento às análises, começando com elementos da narrativa de Estrela.

> Até na minha família, isto é bom. Porque quando dão umas discussões a gente senta e diz vamos conversar sobre isso. Nossa, facilitou bastante, melhorou o ambiente. Meus primos mesmo, que nunca ouviram sobre JR, tem dia que a gente senta,

[30] Responsável pelo curso **Gestão da educação escolar**, promovido pelo Profuncionário.

> conversa. Eles buscam saber que curso eu estou fazendo, essas coisas. Eles buscam saber sobre a JUSTIÇA.
> A Justiça Restaurativa trouxe mais facilidades. As facilidades mesmo de resolver meus próprios conflitos. Acho que facilitou isso, foi bem agradável. Eu briguei bastante, teve uma época antes de entrar, antes de saber o que era a Justiça. A diretora chegou e perguntou e me fez refletir que eu briguei com a minha prima na Educação Física. Tem muita gente que eu não tinha ouvido. Mas isto facilitou bastante na minha vida escolar (narrativa de Estrela).

Com esse depoimento, Estrela revela que a experiência possibilitou uma transformação em sua maneira de pensar e agir e que o aprendizado trouxe reflexos em sua família, ao buscar uma relação pautada no diálogo. Segundo Martinelli, Rodrigues e Muchail (2001), toda prática social é uma prática educativa, que possibilita, ao sujeito, a construção da história; capaz de construir o viver histórico dos sujeitos sociais, construtores de suas próprias vidas.

A Gestora G2, ao narrar sobre a avaliação do projeto, explica a importância e influência que o mesmo teve na vida dos adolescentes, favorecendo o diálogo em outros espaços de convivência. O projeto, além de possibilitar o diálogo, criou um espaço de encontro, mudando as relações de autoridade escola/família.

> No final do ano quando fizemos uma avaliação do caminhar do projeto. As alunas que participaram conosco, colocaram isto na avaliação: que na casa elas já dialogaram mais com os pais, então que já tinha passado os muros da escola e já tinha atingido a casa deles. E agora quando foi abordada essa questão novamente. Qual foi a fala de um grupo de alunos que vivenciaram que não estavam aqui na capacitação, vivenciaram o processo. Eles colocaram duas coisas que eu achei muito interessante. Perderam o medo da punição. Então eles colocaram isso e deu uma tranquilidade, porque eles acharam que quando escola e família se reuniram era para falar mal deles e depois poderia ter uma consequência muito grave e que eles perderam o medo disso. Não mais essa preocupação. E outra coisa que foi colocado é que abriu um canal, uma maneira de pais estarem participando na escola em alguns momentos eles passaram a se comunicar melhor com os filhos em casa. Então, eles não tinham diálogo maior, porque os pais não sabiam com conduzir. E o que nós fazemos lá, com os filhos com a participação dos pais. Então os pais passaram a dialogar melhor com os filhos. Foi muito interessante, quando eles colocaram isto. Como se estivesse ensinando os pais à lida com adolescentes que não é uma coisa simples. Nós temos um preparo nós estudamos psicologia da criança e da adolescência, os pais não. A maioria dos pais tem filhos de uma foi natural e principalmente a nossa comunidade que é uma comunidade mais simples. Eles não têm muitos só tem o 4º ano, não tem uma formação. Então eu achei muito legal,quando alguns alunos colocaram isto, que alguns pais estão aprendendo (narrativa da Gestora G2).

Assim, a Justiça Restaurativa não somente possibilitou aos adolescentes a reflexão, como também a maneira de se relacionar com seus colegas e familiares, levando para outros espaços de convivência a concepção do diálogo, como uma forma de se relacionar mais construtiva, enfrentando situações de conflito sem violência e respeitando a diversidade.

Para Silva (2010), lidar com as diferenças interpessoais constitui um enorme desafio enfrentado pelos sujeitos na atualidade, a exemplo das guerras, como manifestação da intolerância e da luta de poder. Ocorre que, para alguns indivíduos, tal prática de intolerância tem sentido e, dessa forma, esses indivíduos tentam conquistar o poder a qualquer custo. Para Silva (2010), ninguém está imune ao fenômeno da violência. Com medida de fortalecimento dos sujeitos para o enfrentamento de situações de natureza violenta, por meio de reação pautada na liberdade e no respeito, a minimização desse fenômeno pode ganhar proporções melhores a cada dia.

Dessa maneira, a Justiça Restaurativa, como prática social, tem se demonstrado uma prática educativa efetiva no fortalecimento dos sujeitos que aprendem a ser, a fazer e a conviver, como sujeitos ativos e participantes. O aprendizado se multiplica na construção da cidadania de outros agentes que são direta e indiretamente afetados.

> Tenho mais responsabilidade, bastante. Mas eu mudei, no meu próprio (...) me ver sobre o que eu faço, penso mais antes de fazer. Isto eu acho que foi muito bom (narrativa de Estrela).

Assim, Estrela manifesta que a Justiça Restaurativa possibilitou não somente o conhecimento de uma técnica, mas uma mudança de paradigma, exercendo influência na sua maneira de pensar e agir. Na narrativa da Educadora P2, constatar-se também mudanças nas relações que se aplicam para outros grupos de vivência desses sujeitos.

> Vou contar um caso que aconteceu na minha sala. É exatamente esta fala da mãe, instigando. O menino, ele na sala de aula aconteceu uma situação. Ele chegou e falou para os colegas. Outro menino chegou e falou: - Vamos bater em fulano? Porque aconteceu uma situação com outro colega, xingou, sei lá. Ele falou: - Não, a professora fala todos os dias que nós não temos que bater em ninguém. Então, eu não vou bate. Porque não é certo brigar com o meu colega. Aí tudo bem, ele ficou na dele, não foi, não se meteu na situação dos outros meninos. E aí, quando chegou na sala de aula, a gente estava conversando. Acho que foi bem no dia dos meninos irem lá, da Justiça, e a gente estava conversando e aí o pessoal falou que queria relatar alguma coisa, tal. Nem foi ele, um outro. Ele nem estava se vangloriando do feito dele. O outro chegou e falou: - Eu gostei da atitude do colega hoje, porque ele falou isso, isso e isso, que não ia bater e tal. Aí a gente bateu palmas, elogiou e tudo mais. Ele chegou na casa e contou o que tinha acontecido e a mãe dele falou para ele: - Você tem que se defender não pode deixar os outros baterem em você. Não a minha professora disse que a gente não pode bater, a gente tem que evitar as brigas mãe, a gente tem que resolver conversando. Ele foi a casa e falou para a mãe que não era bem assim. Eu gostei. Ele veio me contou e a mãe veio conversar comigo também em função disso. Ela disse: Ah, professora, é realmente, avaliando é isso mesmo, ele está certo, não tem que bater no colega, tem que resolver conversando. Ela mesma mudou o pensamento dela, ela veio e compartilhou. Eu achei isso bem interessante. Então chega lá (narrativa da Educadora P2).

Nessa relação, foi possível perceber que os educandos, por meio de ações restaurativas, adquiriram competência para a busca de resolução preventiva, refletindo sobre

seus valores e com atitudes que favoreçam a convivência em grupos e o exercício da cidadania.

Dessa forma, diante da sociedade, a política educacional tem que, a cada dia, ampliar suas ações, fazendo uso das tecnologias, para atender a necessidade dos seus educandos, formando sujeitos capazes de construir novas formas de se relacionar, em uma lógica do reconhecimento de si e do outro.

4.2.2.2 Uma História

Esta história expressa situações comuns para muitas escolas de ensino fundamental, pois em poucas palavras Lua, a protagonista, mostra as partes de um todo que se constrói nas relações. Um diálogo entre o contexto e as relações que se estabelecem. Um diálogo que tem um pouco de cada um.

> A história do aluno da minha sala que era um grande problema quando ele entrou, fez aquela baderna, os dois oitavos anos no ano passado. Acho que quando começou o processo da JR, ele ficou mais calmo, ele começou a se colocar no lugar dele, fazia o grupo e ele ficava sempre sozinho, porque ninguém nunca escolhia ele. Entendeu? Daí ele começou a participar dos grupos, começou a entender, ver que nada é do jeito que ele quer, é tudo trabalho da conversa, não é nada como ele quer e acabou. A gente via que era alguma coisa da casa dele mesmo, que ele trazia, tristeza, alguma coisa assim. O fato dele não ter a mãe, como ele fala, por isso eu acho que ele era bem revoltado (narrativa de Lua).

Quando Lua diz que "Ele começou a se colocar no lugar dele", pode-se arriscar uma leitura, que dialoga com as ideias de Freire (1983), a de que ele começou a encontrar o seu lugar no espaço da escola, na sala de aula, na relação com os colegas e educadores.

> Eu falei da menina aqui. A minha aluna que é difícil. No começo do ano ela me dava muito problema. Então era uma situação que eu acho que ela saiu da sala e uma funcionária a trouxe de volta para sala, xingando ela mesmo. (...) relevante em nossa reflexão é a exigência da equipe para que os adolescentes tenham um comportamento perfeito, ou melhor, impossível para sujeitos de direitos que pensam diferente, que argumentam e que os conflitos são parte do processo de construção da democracia. A opção pelo projeto não pode levar os participantes pensar que os conflitos/ violência irão acabar, pois tal questão está relacionada ao sistema socioeconômico e cultural. porta da sala e quando chegou à porta ela assim gritando: - essa menina é isso, essa menina é aquilo, para todos os outros colegas, ouvirem. Achei aquela atitude horrível. Você está ali fazendo aquele trabalhinho de formiguinha, conversando olha, não pode ter essa atitude, não pode ficar humilhando o colega, não pode ficar colocando apelido. Aí chega uma funcionária que é um adulto, A criança já olha e já fala não ele é um adulto ele tem que dar o exemplo. A criança olha o adulto como exemplo, seja para o bom, seja para o ruim e aí o adulto faz tudo àquilo que você falou que não é para fazer. Na época eu até relatei para direção. Olha aconteceu isso, isso e isso. Você e sabe o trabalho que estou fazendo com a aluna, converso todo dia com a menina, elogio todo dia a menina. Aí chega um e quebra tudo que você fez. Então isso é importantíssimo, todo mundo envolvido desde o pequenininho até o maior (narrativa da Educadora P2).

Segundo Pinto (2007-2008), é preciso ter o cuidado de não transformar a Justiça Restaurativa em uma receita neoliberal, "baseada numa criminologia pós-estrutural, pós-moderna ou pós-social, que preconiza uma criminologia gerencial mercadológica, mediante a privatização da segurança pública e do sistema de justiça", ou seja, existem atribuições que são inerentes ao Estado, o qual não pode se eximir de suas obrigações.

Outro ponto a ser destacado é a importância das redes sociais que se constituem nas relações dos sujeitos com sua comunidade, mediante suas necessidades e projeto de vida social. Esses vínculos ocorrem, em primeira instância, entre parentes e vizinhos e estendem-se para as entidades não-governamentais e instituições públicas. Pinto (2007-2008) destaca a atuação da Justiça Restaurativa nessas redes:

> Os núcleos de justiça restaurativa deverão atuar em íntima conexão com a rede social de assistência, com apoio dos órgãos governamentais, das empresas e das organizações não-governamentais, operando em rede, para encaminhamento de vítimas e infratores para os programas indicados para as medidas acordadas no plano traçado no acordo restaurativo. Essa conexão é requisito essencial para a idoneidade de um programa restaurativo comprometido com metas de inclusão social (PINTO, 2007-2008, p.198).

Para finalizar o capítulo, recorre-se as palavras de Freire (1996), o qual afirma que o educador, em sua atuação, reconhece a capacidade e inteligência do aluno, porém não consegue se libertar da educação funcionalista que recebeu. Trilhar caminhos desconhecidos causa medo, assim utilizar de modelos instituídos torna-se mais seguro. Em outro momento, Freire (2000) leva a refletir sobre nossa capacidade de transformar a história que "o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo".

5 CONCLUSÕES APROXIMATIVAS

> [...] a pedagogia que defendemos, concebida na prática realizada numa área significativa do Terceiro Mundo, é, em si, uma pedagogia utópica. Utópica, não porque se nutra de sonhos impossíveis, porque se filie a uma perspectiva idealista, porque implicite um perfil abstrato de ser humano, porque pretenda negar a existência das classes sociais ou, reconhecendo-a, tente ser um chamado às classes dominantes para que, admitindo-se em erro, aceitem engajar-se na construção de um mundo de fraternidade (FREIRE, 1981, p 47).

Esta conclusão começa dialogando com a frase de Freire, quando fala de uma utopia, não no sentido do impossível, mas na possibilidade de transformar a realidade por meio da práxis e do reconhecimento de que a desigualdade de classes é a mola propulsora da violência manifestada de diversas maneiras na sociedade contemporânea.

A violência está presente em diversos espaços da sociedade, inclusive na escola. São diversas as forma pelas quais ela se manifesta, pois suas causas estão fundamentadas em fatores estruturais políticos, econômicos, sociais e culturais.

Segundo Costa e Pimenta (2006, p.67), o Estado, ao se envolver com as transformações políticas e econômicas, chamou para seu interior as tensões e conflitos mundiais, sem antes provocar ou realizar, com efetividade, as questões sociais internas. São questões que envolvem os movimentos sociais; a cultura com a rejeição de valores éticos e visão de mundo e econômica com a supervalorização da propriedade privada, e a desigualdade espacial e do imaginário, com a internalização da subalternidade de uma classe sobre a outra.

Dessa maneira, é preciso olhar com cuidado para a sociedade brasileira e contextualizar histórica e socialmente esta realidade, para entender que a violência tem raízes estruturais.

O projeto de Justiça Restaurativa – no espaço escolar e seus reflexos nas relações interpessoais, analisados a partir da visão dos adolescentes, professores e gestores, vivenciado em seu cotidiano – demonstra que cada sujeito, em sua subjetividade, obteve uma experiência com essa ferramenta social, ou seja, apreendeu diferentemente em razão de suas experiências históricas e sociais. Diferenciou-se também o acesso à metodologia, o que possibilitou perceber que mesmo os sujeitos que não participaram diretamente da capacitação e que foram capacitados pelos seus pares estavam envolvidos e compreenderam a proposta em condições de atuar e refletir sobre a mesma.

Com palavras de Freire (1981), pode-se constatar que, nesse processo de Justiça

Restaurativa, todos os sujeitos são educandos e educadores ao mesmo tempo, pois se trata de uma prática construída na troca e na experiência refletida e pensada em uma relação horizontal.

Os sujeitos entrevistados reconhecem a importância do diálogo na resolução dos conflitos, no entanto, o domínio da técnica e os objetivos da conversa diferem de um indivíduo para outro, influenciando no resultado do processo.

Para que a Justiça Restaurativa possa alcançar seus objetivos e finalidades, depende de uma atuação ativa do sujeito, isto é, todos têm que estar disponíveis, subjetivamente/objetivamente abertos, para o diálogo e para o reconhecimento do outro. Evidencia-se a importância da escuta, como estratégia pedagógica, na administração dos conflitos no âmbito escolar; torna-se importante saber o que o outro quer dizer, entender o sentimento desse outro e o que ele está vivendo.

De outro lado, há que se considerar o contexto social, o qual, a cada dia, torna-se mais individualista, competitivo e violento, em razão de muitos fatores, dos quais se destacam os econômicos, com a crise do capital; os culturais, com a mudança de valores socialmente aceitos, e os políticos, entre outros.

A Justiça Restaurativa, por seu turno, é identificada por alguns dos entrevistados como uma maneira fácil de resolução de conflito, na realidade, o resultado positivo do círculo favorece tal avaliação. O que se observa é uma práxis voltada para a perspectiva de construção conjunta entre vítima e ofensor, para encontrarem, juntos, a resolução do conflito; uma prática que não é comum em nossa sociedade, pois trata-se de uma concepção que não está inserida efetivamente no contexto social e que precisa ser apreendida cultural e socialmente.

Não se evidencia, nas narrativas dos adolescentes, qualquer alusão ao contexto mais amplo da sociedade, o que é um fato fundamental para o entendimento das causalidades geradas na forma de organização social.

Na narrativa dos professores e gestores tal contextualização é mais clara e abrangente, entretanto a inferência para alteração da realidade é lenta e precisa ocorrer dentro de uma coletividade.

A questão da Educação no aspecto da gestão e na reprodução da desigualdade social, inerente à sociedade geradora de conflito, precisa encontrar caminhos para resolver tal desafio, sem gerar violência, entendendo o conflito como um ato democrático, visto que o consenso pode assumir caráter totalitário.

A escola tem a necessidade de se apropriar de estratégias que contribuíam para uma

consciência crítica da realidade, para que a transformação ocorra efetivamente. A Escola deve também se abrir para uma proposta inovadora, a qual exige uma mudança de valores. É imprescindível o monitoramento e avaliação sistemática das ações com a finalidade de atender a necessidade do projeto.

Os sistemas jurídicos e educacionais brasileiros não se configuram como sistemas democrático-participativos, no entanto, entende-se que a cidadania não é algo dado, mas uma construção, fruto das lutas sociais.

A proposta de gestão participativa tem sido cada vez mais discutida nas políticas públicas, necessitando de um envolvimento cada vez maior da comunidade, sobretudo no contexto atual, no qual o discurso ideológico, acerca do potencial da educação para a resolução de todos os "problemas sociais", encobre as reais raízes de tais "problemas", ou seja, o discurso ideológico encobre a desigualdade social, geradora de violência e outras expressões da questão social.

Em relação à Justiça Restaurativa, as experiências realizadas no Brasil são recentes, logo, o modelo que se utiliza está baseado em experiências de outros países. Assim, conhecer as necessidades locais e as demandas da sociedade desenvolvidas constituem o primeiro movimento para a implantação e implementação do projeto.

Do ponto de vista histórico, a proposta da Justiça Restaurativa é mais recente que a interdisciplinaridade na Educação, contudo, a proposta de inovação se evidencia em ambas as perspectivas, no que diz respeito à preocupação com o ser humano. Nesse sentido, a interdisciplinaridade contribui para entender as relações e para gerar novos saberes.

Assim, percebe-se que a Justiça Restaurativa é algo em contínua construção e que não basta somente a escolha de uma técnica para resolver o fenômeno da violência. É preciso uma mudança de atitude, uma mudança de paradigma, vontade política e, principalmente, socialização da riqueza produzida e da igualdade no acesso às políticas sociais e às oportunidades, visto que o sistema econômico-político vigente é gerador da desigualdade social, que, por sua vez, é a raiz da violência.

Nesse sentido, a construção de uma proposta de resolução de conflitos também precisa considerar as contradições presentes em toda relação de poder, para que, reconhecendo criticamente esse fenômeno, a proposta possa efetivamente contribuir para a emancipação social. Segundo Luiz (2008), baseado no pensamento de Gramsci, somente na ação, o sujeito chega à autoconsciência; como ser social em um contexto coletivo e histórico.

Durante o processo de coleta das narrativas, foi possível observar que os sujeitos possuem uma relação de muita proximidade e confiança com a equipe gestora e que, quanto

maior o envolvimento da escola com a proposta, maior se faz a intimidade do sujeito com os círculos.

Os educadores e gestores também pontuaram em suas narrativas a admiração do professor pelo aluno e do aluno pelo professor, em uma relação de respeito mútuo, como pontos cruciais para a construção da proposta, evidenciando que os valores sempre estiveram na pauta de discussão da escola, entretanto, o projeto corroborou para a organização e reflexão das ações.

A escola é um espaço de socialização e de aprendizagem, no qual muitas experiências são vividas e muitas relações estabelecidas, influenciando e sendo influenciadas pelo meio. Segundo Freire (1996), a realidade social é produto da ação do homem, que se transforma em permanente integração entre homem e mundo. Transformar a realidade em que se vive é uma tarefa histórica; é uma tarefa dos homens, que a realiza através de sua práxis autêntica, ou seja, é por meio da ação/reflexão que será possível transformar a realidade.

Nessa constatação de Freire (1996), é possível compreender o processo que ocorre na implantação do projeto da Justiça Restaurativa, perpassado por contradições; o sujeito precisa ter uma inserção crítica da realidade, em uma ação coletiva.

A experiência é um ponto fundamental para a transformação da realidade, a forma como se estabelece o diálogo professor e aluno, pais e filhos, a visão e atitude diante de indisciplina e ofensa – são possibilidades para construir uma relação de respeito e dignidade.

A dignidade humana não pode ser negociada ou desprezada; essa condição tem que ser vivida e respeitada em sua plenitude.

Nas narrativas dos adolescentes foi possível perceber que uma das entrevistadas teve a possibilidade de apropriação do conhecimento teórico e da experimentação prática na resolução de conflitos. Nesse sentido, ela pode desenvolver a relação dialética entre subjetividade e objetividade, ou seja, ela incorporou subjetivamente a lógica da Justiça Restaurativa e isso produziu mudanças nas suas formas de objetivar.

Os educadores e gestores reconhecem que, a partir do projeto, conseguem refletir melhor sobre sua ação e, consequentemente, a intervenção junto ao educando tem possibilitado maior aproximação e respeito entre as partes. Eles ainda consideraram que as mudanças ultrapassaram o espaço escolar, afetando outros espaços da convivência dos adolescentes.

Outro ponto que é impertante salientar na narrativa dos gestores e educadores é a necessidade de envolvimento da comunidade local no desenvolvimento do projeto. Segundo Freire (1986), o educador pode trabalhar dentro da sala de aula ou fora dela, o importante é

fazer bem o que faz, evitando a ineficiência de sua ação.

Contudo, entende-se que a Justiça Restaurativa é apenas uma filigrana de um caminhar, para uma sociedade mais justa, igualitária e menos violenta. Tal instrumental pode ser considerado um avanço na perspectiva do diálogo, possibilitando o surgimento de uma tecnologia social que pode ser construída com o interesse da Justiça, Educação e outros setores da sociedade.

No entanto, a prática de uma Educação que possibilite o desenvolvimento humano necessita, permanentemente, de uma participação ativa de toda a comunidade escolar, bem como de uma sociedade igualitária. Entretanto, a participação não pode se restringir somente à informação e sim, à tomada de decisão, responsabilização e execução.

Para Freire (1981, p. 40), dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, significa o direito de se expressar e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir; de optar, não como privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias, é um comportamento humano que envolve ação e reflexão.

Essas palavras finalizam adequadamente esta dissertação que tem como objetivo não receitas prontas ou verdades absolutas. A intenção deste estudo foi provocar a reflexão para a questão apresentada, para que a tecnologia social atue a favor da humanidade e da transformação, em um contexto histórico-dialético em constante movimento. Torna-se importante perceber que o agravamento da situação socioeconômica e a intolerância presente na sociedade contemporânea são desafios que se colocam para os profissionais no espaço da escola como reflexo dessas manifestações e para além destes espaços. O envolvimento de educandos, educadores, família e comunidade em uma ação coletiva e interdisciplinar é o maior desafio para a formação e transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.(org.) **Gangues, gêneros e juventudes**: donas de rocha e sujeitos cabulosos. Brasília-DF: Secretaria de Direitos Humanos, CUFA-DF, PPCAAM, 2010. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_gangues_sem_a_marca.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2011.

ADRIÃO, T. **Autonomia para a escola brasileira**: refletindo sobre o pensamento reformador em educação. **Dialogia**, São Paulo, v. 5. p 39-52, 2006. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/885/758>. Acesso em: 20 out. 2011.

ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na Era da Globalização. 2ª ed. São Paulo: Práxis, 1999. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA8ZYAF/trabalho-mundializacao-capital#>. Acesso em: 20/10/2011.

ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora Unicamp, 2002. Disponível em: <http://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/antunes-adeus-ao-trabalho.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

ARAÚJO, A. P. **Justiça restaurativa na escola**: perspectiva pacificadora? 2010. 137f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2527>. Acesso em: 20 out. 2011.

ARAUJO, U. F.; Klein, A. M. Escola e Comunidade, juntas para uma cidadania integral. **Cadernos Cenpec**, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, v. 2, p. 119-125, 2006.

BARROCO, M. L. S. **Ética, direitos humanos e diversidade** [on-line]. São Paulo: O Portal assistente Social, 2006. (Caderno Especial, n. 37) [Texto elaborado para a pesquisa "Ética e direitos humanos: unidade e diversidade do Fórum Social Mundial" que integra o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Direitos Humanos (NEPEDH) do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social PUC-SP e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ética do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (GEPE) da UFPE]. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/Cadernos37.PDF>. Acesso em: 20 out. 2011.

BILAC, E. D. Gênero, vulnerabilidade das famílias e capital social: algumas reflexões. In: CUNHA, J. M. P. da. **Novas metrópoles paulistas:** população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Vulnerabilidade, 2006. Parte I, Cap. 02, p. 51-65. <http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquuivos/arquuivos/vulnerab_cap_2_pgs_51-65.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei n. 5.369**, de 2009. Institui o Programa de Combate ao "Bullying". Autor: Deputado Vieira Da Cunha. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/861282.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituiçao.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **D. O. U.**, de 16.7.1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **D. O. U.**, de 23.12.1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educadores e educandos:** tempos históricos / elaboração: Maria Abádia da Silva. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005. 104 p.: il. (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário ; 2). ISBN 85-86290-48-3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar**/ Luiz Fernandes Dourado. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. 88 p. (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário; 6). ISBN 85-86290-57-2.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Departamento de Qualificação. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Aspectos Conceituais de vulnerabilidade social/** Convênio Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Brasília: MTE - Ministério do Trabalho e Emprego/ SPPE - Secretaria de Políticas Públicas de Emprego/ DEQ - Departamento de Qualificação, 2007. 31p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: [vol. 1] introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 14 set. 2010.

CARVALHO, E. R. C. **Um estudo sobre as ações empreendedoras no Município de São José dos Campos (SP), no período de 1993 a 2008**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento da Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, 2009.

CASIMIRO, V. **Escola dos Sonhos existe há 25 anos em Portugal.** /Entrevista com José Pacheco, idealizador da escola da Ponte – Porto/Portugal, concedida a Vitor Casimiro, exclusiva para o Portal Educacional. São Paulo. 1998. <http://4pilares.net/text-cont/pacheco-escoladaponte.htm>. Acesso em 14/09/2010.

CECCON, C. et. al. **Conflitos na Escola**: modos de transformar. São Paulo: CECIP/Imprensa Oficial, 2009. 203 p.

CECIP. **Agentes de mudança e facilitadores de práticas restaurativas**: uma opção para resolver conflitos [projeto]. Rio de Janeiro: Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), 2009. 12f. [Anexo A neste trabalho]

CHAUÍ, M. S. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Cidadania cultural:** o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. 147 p.

_____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. Nova edição revista e ampliada. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. 367 p.

COSTA, J. F**.** O Medo Social. In: VEJA 25 anos: reflexões para o futuro. São Paulo: Abril, 1993, p. 83-89. Disponível em: <http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/artigos/artigos_html/medo_social.html>. Acesso em: 31maio 2011.

COSTA, M. R.; PIMENTA, C. A. M. **A violência:** natural ou sociocultural? São Paulo: Paulus, 2006. 106 p.

DALLARI, D. de A. **Elementos de teoria geral do Estado**. 20ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v.17, n.36, p.21-32, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acesso em: 20 mar. 2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

_____. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, D. N. T. A gestão educacional na intersecção das políticas federal e municipal. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, p. 29-50, jul./dez. 1998.

FREITAS, S. M. **História oral:** possibilidades e procedimentos. 2ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 142 p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 428 p.

HARRES, M. M. História oral: algumas questões básicas. **Anos 90** (UFRGS. Impresso), Porto Alegre- RS, v. 15, p. 99-112, dez. 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online], Campinas, v. 21, n. 55, p 30-41, nov. 2001. ISSN 0101-3262. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2010.

HOPKINS, B. **Just Schools:** A Whole School Approach to Restorative Justice. London/New York: Jessica Kingsley Publishers, 2003. (Texto fornecido no curso de Capacitação sobre Justiça Restaurativa da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, realizado pela equipe técnica da Mediativa, em 2010).

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**, Brasília, v. 3, n. 3, pp. 09-32, jan./jun. 2001.

IBGE. **Indicadores sociais municipais:** uma análise dos resultados do universo do censo demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**./ Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: PalasAthena, 2008.

KOIKE. M. M. **Formação profissional em Serviço Social:** exigências atuais. Brasília: Serviço Social da UNB, 2009. (Curso de Especialização em Serviço Social da UNB).

LANG, A. B. S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org.). **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 33-47.

LESSA, S. A emancipação política e a defesa de direitos. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 90, p. 35-57, jun. 2007.

LUIZ, D. E. C. Emancipação Social: fundamentos à prática social e profissional. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 94, p. 114-131, jun. 2008.

MARTINELLI, M. L. (org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINELLI, M. L.; RODRIGUES, M. L.; MUCHAIL, S. T. **Uno e o múltiplo nas relações entre a área do saber**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDIATIVA/CECIP. **Agente de mudança e facilitadores de práticas restaurativas: uma opção para resolver conflitos**. [curso de] / promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos e realizado pelas equipes técnicas da Mediativa e Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip), em 2010. (Anotações de aula)

MELO, E. R. **Justiça e educação:** parceria para a cidadania. Um projeto de Justiça Restaurativa da Vara da Infância e da J uventude da Comarca de São Caetano do Sul envolvendo a rede escolar da comarca. São Caetano do Sul, 15 de abril de 2006.

MELO, E. R.; EDNIR, M.; YAZBEK; V. C. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul**: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: CECIP, 2008. Disponível em: <http://www.tj.sp.gov.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/JusticaRestaurativa/SaoCaetanoSul/Publicacoes/jr_sao-caetano_090209_bx.pdf> Acesso em: 20 mar. 2011.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Fala galera:** juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ: Garamond, 1999.

MULLER, J. M. **Não-violência na Educação.** São Paulo: Palas Athena, 2006.

MUMME, M. M. R.; PENIDO, E. de A. Justiça e educação: o poder público e a sociedade civil na busca de ações de resolução de conflitos. CONGRESSO MUNDIAL SOBRE JUSTIÇA JUVENIL RESTAURATIVA, 1., 2009, São Paulo. Disponível em: <http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/Pdf/JusticaRestaurativa/Artigos/Trabalho_Egberto_Penido_Monica_Mumme.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2011.

PIMENTA, C.A.M. A complexidade das relações societárias e os novos sujeitos: a violência como ponto de partida. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté, Unitau, v.2, n.1, p.17-26, 1996.

PINTO, R. S. G. Justiça restaurativa – um novo caminho? **Revista IOB de Direito Penal e Processo Penal**, Porto Alegre, v. 8, n. 47, dez. 2007/jan. 2008, pp. 190- 202. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/webcontrol/upl/bib_357.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

PORTELLI, A. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 2, p. 59-72, 1996. Disponível em: <http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/29613_3613.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Ed. Thomson, 2005. 222 p.

ROUCHOU, Joëlle. História oral: entrevista–reportagem x entrevista–história. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 1, jan./jun. 2000. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/ojs-2.3.1-2/index.php/revistaintercom/article/view/552/520. Acesso em: 28 jul. 2010.

SANTOS, J. C. **Violência na escola**: um estudo sobre conflitos. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Lei nº 8.105**, de 23 de abril de 2010. [Dispõe sobre o desenvolvimento de política "antibullying" por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos]. Disponível em: <http://www.cristovaogoncalves.com.br/ap_leis_detalhes.asp?ID=23> Acesso em 20 mar. 2011. [Anexo C neste trabalho]

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria de Planejamento Urbano. Departamento de Planejamento Urbano. Divisão de Pesquisa. **São José em dados 2008**. São José dos Campos: Prefeitura Municipal de São José dos Campos, 2008. Disponível em: <http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/planejamento_urbano.aspx>. Acesso 02 jan. 2012.

SÃO PAULO (Estado). São Paulo: Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo. **Estatística**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ssp.sp.gov.br/estatistica/default.aspx> Acesso em: 24 maio 2011.

_____. Secretaria de Segurança Pública. **Comunicado Lei 9.155/95, Resolução 161/01, 1º Trimestre de 2011**. Disponível em: <http://www.ssp.sp.gov.br/estatistica/plantrim/2011-01.htm>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. **Lei n. 9.155**, de 15 de maio de 1995. Dispõe sobre a obrigatoriedade da publicação trimestral das informações [referentes à atuação das polícias estaduais]. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/173878/lei-9155-95-sao-paulo-sp>. Acesso em: 20 mar. 2011.

SEMERARO, G. Filosofia da Práxis e (neo) pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p.28-40, maio/ jun./ jul./ ago, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a03.pdf>. Acesso em 11 de fevereiro de 2011.

SILVA, A. B. B. **Mentes perigosas nas escolas:** bullying. Rio de Janeiro. Fontanar, 2010. 187 p.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: <www.posarq.ufsc.br/download/metPesq.pdf>. Acesso em 16 jul. 2010.

SIMIONATTO, I.; NOGUEIRA, V. M. R. Pobreza e participação: o jogo das aparências e as armadilhas das agências multilaterais. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 66, p.145-164, jul. 2001.

SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C. P.; PINTO, R. S. G. (org.) **Justiça Restaurativa**. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, 2005. Disponível em: <http://www.idcb.org.br/documentos/sobre%20justrestau/LivroJustca_restaurativa.pdf> Acesso em: 20 mar. 2011.

SOUZA, M. L. **Desenvolvimento de comunidade e participação**. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 1991.

SOUZA, S.; OLIVEIRA, R P. de. Políticas da avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n. 84, p.873-895, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2010.

TRISTÃO, E. L; LUPATINI, M.; LARA, R. O processo de mundialização do capital e sua forma "adequada" de conhecimento. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 98, p. 245-282, abr/jun 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: Unesco, 09 mar. 1990. [Declaração aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.] Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

UNESCO. MEC. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. **Normas para elaboração e apresentação de monografias de conclusão de cursos, de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado.** Taubaté-SP: UNITAU/PRPPG, 2008. 47p.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2010**: anatonia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência dos municípios brasileiros 2008**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, RITLA /Ministério da Saúde/Ministério da Justiça; São Paulo: Instituto Sangari, 2008. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/mapadaviolencia.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAMO, H. W. (org.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologia**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 84-135, jul/dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a05.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

ALVES, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais**:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.

ARCE, J. M. V. **Vida de barro duro:** cultura popular juvenil e grafite. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

BEDOIAN, G.; MADALENA, C. R. (org.) **Mundo do trabalho e juventude em situação de risco**. São Paulo: Projeto Quixote, 2008. 155p. (Projeto Quixote – setor Ensino e Pesquisa)

BORGES, T. Justiça restaurativa ajuda a resolver conflitos na escola. **InfosurHoy** [online], 17 jan. 2012. Disponível em: <http://infosurhoy.com/cocoon/saii/xhtml/pt/features/saii/features/main/2012/01/17/feature-02>. Acesso em: 20 fev. 2012.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **A vida na escola e a escola na vida**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. 142 p.

CODATO, A. N. O Estado como Instituição: uma leitura das "obras históricas" de Marx. In: COLÓQUIO MARX E ENGELS, 1., 1999, Campinas (SP). **Anais...** Campinas: Centro de Estudos Marxistas (Cemarx) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre 16 e 18 de novembro de 1999. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/adriano.htm>. Acesso em: 05 jun. 2011.

CULTURA de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não-Violência em Benefício das Crianças do Mundo./ Coordenação Geral: Lia Diskin e Marlova Jovchelovitch Noleto. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p. ISBN: 978-85-7652-133-4. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

DAGNINO, R. P. (org) **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade / Renato

Dagnino organizador; colaboradores Bagattolli, Carolina ...[et al.]. Campinas,SP: IG/UNICAMP, 2009.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA C. **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO , 2002. 268p.

DEBERT, G. G. Poder e Ética na pesquisa social. **Ciência e Cultura** (SBPC), SÃO PAULO, v. 55, n. 3, p. 30-32, 2003.

FACCHINI, N. M. **Função social do juiz**. Porto Alegre, Ajuris, 2006. (Escola Superior da Magistratura)

FAZENDA, I. C. A. et.al. Avaliação e interdisciplinaridade. **Revista Internacional d'Humanitats (RIH)**, CEMOrOC-Feusp/Univ. Autónoma de Barcelona, n. 17, set-dez 2009. ISSN 1516-5485.

FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

FERRI, L. M. G. C. (org) **Educação, sociedade e cidadania**. Londrina-PR: Midiograf, 2002.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n.116, pp. 21-39. ISSN 0100-1574. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf >. Acesso em: 17 jul. 2010.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf >. Acesso em 20 jul. 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do Mercado. **Educ. Soc**., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 mar. 2010.

GADOTTI, M. A. Pedagogia de Paulo Freire e o processo de democratização no Brasil: alguns aspectos da sua teoria, método e práxis. In: SIMPOSIO LATINOAMERICANO DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA, San José. **Anais...** San José, 2001. p. 48-63.

_____. **Escola Cidadã:** uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo, Cortez, 1992. 140 p.

GIRARD, R. Os países da América Latina registram um dos maiores índices de violência no mundo. **Agência Brasil**, Brasília, 11 maio 2010. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2010/05/11/america-latina-registra-um-dos-maiores-indices-de-violencia-no-mundo-diz-oea.htm>. Acesso em: 13/06/2010.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n.115, pp. 101-138. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a04n115.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2010.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LESCHER, A. D.; BEDOIAN, G. **Setor Ensino Projeto Quixote**. São Paulo: Projeto Quixote, 2007. (Textos de apoio)

LIVIANU, R. (coord.) **Justiça, cidadania e democracia.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. ISBN 978-85-7982-013-7.

LUSTOSA, A. V. F. **A compreensão da moralidade**: contribuições teóricas da psicologia do desenvolvimento, Cap. 13. In: DESSEN, M. A. da S. C.; COSTA JÚNIOR, Á. L. (orgs). **A ciência do desenvolvimento humano:** tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre/RS: Armed, 2005. 278p. ISBN – 8536305096.

LUZ, L. Justiça para todos. [entrevista]. **Vida simples** [online], n. 68, 2011. Disponível em: <http://vidasimples.abril.com.br/edicoes/068/conversa/conteudo_283884.shtml>. Acesso em: 25 mar. 2011.

MEDIATIVA/CECIP. **Agente de mudança e facilitadores de práticas restaurativas: uma opção para resolver conflitos**. [curso de] / promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos e realizado pelas equipes técnicas da Mediativa e Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip), em 2009. (Anotações de aula)

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PIMENTA, C.A.M. Torcidas organizadas de futebol: violência e auto-afirmação, aspectos da construção das novas relações sociais. Taubaté, Vogal, 1997.

PRANIS, K. **Justiça restaurativa e processo circular nas varas de infância e juventude**.

São Paulo: Palas Athena, abril 2010. (Justiça para o século 21 – instituindo práticas restaurativas). Disponível em: <http://www.justica21.org.br/webcontrol/upl/bib_424.pdf?PHPSESSID=3a44d3d8a1e5aac49f15a7c3a71003f9>. Acesso em 25 mar. 2011.

PRUDENTE, N. M. Justiça restaurativa em debate. **Revista IOB de Direito Penal e Processo Penal**, v. 47, p. 203-216, 2008.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2011**: os jovens do Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

_____. **Mapa da violência dos municípios**. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI, 2007.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 9, n.1, p. 5-41, maio 1997. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacidada/wp-content/uploads/o-novo.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2010.

YAMASAKI, A. A. **Violência no contexto escolar: um olhar freiriano**./ Orientador Moacir Gadotti. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Eduacação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.– São Paulo, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../TeseAliceYamasaki.pdf> Acesso: 09 maio 2010.

YAZBEK, M. C. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. In: CFESS; ABEPSS. (Org.). **Serviço Social:** Direitos Sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, v. 1, p. 143-163.

_____. O significado sócio-histórico da profissão. In: CFESS; ABEPSS. (Org.). **Serviço Social:** Direitos Sociais e competências profissionais. Brasília-DF: CFESS/ABEPSS, 2009, v. 1, p. 125-141.

APÊNDICE A – MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA

MODELO roteiro de entrevista

1- Fale sobre Justiça Restaurativa.

2- Qual sua percepção das mudanças produzidas no ambiente escolar.

3- Quais mudanças produzidas na vida pessoal.

4- Desafios para a efetivação da Justiça Restaurativa.

APÊNDICE B – MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E PROFESSORES

MODELO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E PROFESSORES

5- Qual sua percepção sobre projeto de Justiça Restaurativa na escola.

6- Quais são os impactos percebidos após a implantação do projeto referente aos valores.

7- Quais as dificuldades para implantação e implementação.

8- Desafios para a efetivação da Justiça Restaurativa.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: JUSTIÇA RESTAURATIVA: CAMINHOS PARA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Pesquisadora Responsável: Valéria Ap. Pinheiro Becker
Orientadora: Elisa Maria Andrade Brisola
Instituição: UNITAU – Taubaté
Telefones: **Pesquisadora:** (12) 3949-1716
UNITAU: (12) 3625-4283

Pretende-se realizar estudo sobre o Projeto Justiça Restaurativa, na visão dos adolescentes de três escolas participantes das regiões norte, sul e leste. Os dados serão coletados através de entrevista semiestruturada, utilizando da metodologia de história oral. A pesquisa tem como finalidade contribuir com a rede de educação, gestores e professores e outras instituições afins como reflexão para uma prática voltada para o desenvolvimento integral dos seus integrantes.

O objetivo da pesquisa é conhecer a visão dos adolescentes do ciclo II do ensino fundamental inseridos no projeto de Justiça Restaurativa nas escolas municipais de São José dos Campos. Têm-se como objetivos específicos: Levantar o índice de violência ocorrido nos ambientes escolares, no âmbito nacional, estadual e municipal; Caracterizar os tipos de conflitos que ocorrem nos ambientes escolares; Conhecer o interesse dos envolvidos pela utilização das técnicas da justiça restaurativa; Identificar os aspectos facilitadores e dificulta dores na efetivação da Justiça Restaurativa em ambientes escolares; Identificar a percepção dos envolvidos quanto ao impacto do projeto no cotidiano escolar.

Os dados serão coletados em entrevistas semiestruturadas, serão registrados por gravação, transcritos e apresentados para os sujeitos participante da pesquisa para aprovação. Serão arquivadas e guardadas por cinco anos pelo pesquisador, resguardando o sigilo das informações pessoais.

Os resultados e análises serão apresentados no corpo da dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano realizado na Universidade de Taubaté. O resultado será também apresentado para os demais envolvidos na pesquisa: alunos, professores e gestores e comunidade.

Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) têm por finalidade possibilitar a esta Instituição, o amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, para que a sua

manifestação de vontade no sentido de seja efetivamente livre e consciente, autorizando a utilização do espaço da escola para contato com os sujeitos e possíveis entrevistas nos locais, conforme acordado previamente com os mesmos após autorização dos responsáveis. Não haverá benefícios ou pagamentos aos participantes e também não oferecerá riscos aos mesmos.

Todo o material recolhido será elaborado recebendo análise e será exposto no corpo da dissertação, com acesso através da biblioteca da universidade e em site público; os nomes dos participantes serão resguardados , citando apenas a região e cidade da pesquisa, exposta à apreciação acadêmica e pública.

Os dados serão coletados em entrevistas semiestruturadas, serão registrados por gravação, transcritos e apresentados para os sujeitos participante da pesquisa para aprovação. Serão arquivadas e guardadas por cinco anos pelo pesquisador, resguardando o sigilo das informações pessoais.

Este estudo contribuirá para a divulgação do trabalho realizado. Também como uma oportunidade de reflexão para os microssistemas e macrossistemas, que poderão realizar trabalhos preventivos com suas comunidades, possibilitando a ampliação do projeto no município e contribuindo para o desenvolvimento humano e da sociedade.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, RG_____ responsável Legal pela Secretaria Municipal de Educação, DECLARO ter sido informado e autorizo a pesquisa conforme, descrição acima.

São José dos Campos, ____ de _____ de 2010.

_____

Secretário Municipal de Educação

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: JUSTIÇA RESTAURATIVA: CAMINHOS PARA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Pesquisadora Responsável: Valéria Ap. Pinheiro Becker
Orientadora: Elisa Maria Andrade Brisola
Instituição: UNITAU – Taubaté
Telefones: **Pesquisadora:** (12) 3949-1716
UNITAU: (12) 3625-4283

JUSTIFICATIVA

O adolescente acima referido, sob sua responsabilidade, está sendo convidado para participar do projeto de pesquisa de responsabilidade do pesquisador, conforme dados constantes neste documento. Esclarecemos que pretendemos realizar estudo sobre o Projeto Justiça Restaurativa, conhecendo o que pensam os adolescentes que participaram da capacitação sobre o referido tema e que atuam em sua escolas. Será realizado entrevista gravada, podendo os mesmo contar espontaneamente sua experiência. A pesquisa tem como finalidade contribuir com a rede de educação, gestores e professores, comunidade e outras instituições afins como reflexão para uma prática voltada para o desenvolvimento integral dos seus integrantes. Em caso de dúvidas acerca do procedimento, deverá procurar no telefone acima citado o pesquisador para os devidos esclarecimentos a qualquer tempo. A participação é voluntária e a autorização consentida poderá ser tirada a qualquer momento sem prejuízo para as partes.

O objetivo do projeto de pesquisa é conhecer a visão dos adolescentes do ciclo II do ensino fundamental inseridos no projeto de Justiça Restaurativa nas escolas municipais de São José dos Campos.

Os dados serão coletados em entrevistas semiestruturadas, ou seja, o adolescente poderá falar o que sabe sobre o assunto perguntado, através da sua vivência e conhecimento, as conversas serão gravadas,transcritas , aprovadas pelo adolescente e responsável e o material ficará em posse do

pesquisador, guardado por cinco anos, garantindo o sigilo.

Os resultados e análises serão apresentados na dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano, realizado na Universidade de Taubaté, após conclusão será apresentado em local a definir, para os demais envolvidos na pesquisa: alunos, professores e gestores, sendo resguardado o nome dos alunos.

Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) têm por finalidade possibilitar o amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, para que a sua manifestação de vontade no sentido de autorizar a participação do adolescente que está sob sua responsabilidade, os locais para a entrevista será acordado previamente, sendo que a autorização é efetivamente livre, consciente e voluntária.

Este estudo contribuirá para a divulgação do trabalho realizado. Também como uma oportunidade de reflexão para as escolas e comunidade que poderão realizar trabalhos preventivos em seus ambientes, possibilitando a ampliação do projeto no município e contribuindo para o desenvolvimento humano e da sociedade.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, RG_____ responsável Legal pelo (a) adolescente _____, DECLARO ter sido informado e autorizo a pesquisa conforme, descrição acima.

São José dos Campos, ____de _____ de 2010.

Assinatura do responsável pelo adolescente

_____

Assinatura do adolescente

_____

ANEXO A – PROJETO PARA CAPACITAÇÃO EM JUSTIÇA RESTAURATIVA

CECIP

Agentes de Mudança e Facilitadores de Práticas Restaurativas: uma opção para resolver conflitos

Abril de 2009

Centro de Criação de Imagem Popular
Largo de São Francisco de Paula, 34/4° andar
20051-070 Rio de Janeiro RJ
Tel/Fax: (55 21) 2509 3812
E-mail : cecip@cecip.org.br . www.cecip.org.br
CNPJ : 29.260.676/0001-04

Projeto Agentes de Mudança e Facilitadores de Práticas Restaurativas: uma opção para resolver conflitos

1. ANTECEDENTES

As experiências anteriores de Justiça Restaurativa, no Brasil e no mundo, inspiradas em práticas bem sucedidas na Nova Zelândia, Canadá, Austrália, África do Sul e Reino Unido, mostram a viabilidade de reverter o quadro de deterioração de valores e do individualismo sem limites na luta por sobrevivência, com a construção de direitos de cidadania para todos.

No Brasil, a Justiça Restaurativa foi introduzida formalmente em 2004, por meio do Ministério da Justiça, através de sua Secretaria da Reforma do Judiciário, que elaborou o projeto "Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro", e, juntamente com o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, apoiou três projetos-piloto de Justiça Restaurativa, sendo um deles no Estado de São Paulo, na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São Caetano do Sul. O Projeto **Justiça e Educação: parceria para cidadania** foi iniciado nessa Comarca, em 2005, em parceria com o CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular, tendo sua continuidade em 2006 e 2007 trazendo novos parceiros nessa construção.

Ainda em 2006, foi iniciada a parceria entre Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos, em um processo de formação e implementação de Práticas Restaurativas, com o apoio de Lideranças Educacionais, a partir da articulação entre a Secretaria da Educação, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo – COGSP, e o Poder Judiciário.

Esses Projetos envolveram, até então, 11 escolas estaduais de Ensino Médio em São Caetano do Sul e 19 escolas públicas, também de Ensino Médio, nas Diretorias de Ensino Guarulhos Norte e Centro Sul, capacitando educadores, agentes do Sistema de Justiça e da comunidade, para implementarem círculos restaurativos em seus espaços de atuação, visando contribuir para a transformação de escolas e comunidades, que vivenciam situações de violência, em espaços de diálogo e resolução pacífica de conflitos.

Cada um destes projetos-piloto, implementados com base nos princípios da Justiça Restaurativa, ganharam contornos distintos, fazendo uso de práticas restaurativas nem sempre idênticas, em face das peculiaridades de cada Juízo, bem como da localidade que estava sendo implementado e, ainda, da circunstância de se tratar de "pilotos", que buscam na experimentação, a construção de modelos que indiquem práticas de Justiça Restaurativa mais adequadas para a diversidade brasileira.

O trabalho desenvolvido durante todo o processo visou apoiar essas unidades escolares, as comunidades e os fóruns para que discutissem formas de ampliação de espaços

democráticos de diálogo, de aprendizagem e de resolução de conflitos, atuando em parceria com jovens / alunos protagonistas, famílias, instituições e organizações governamentais e não-governamentais da sua Rede de Apoio.

Nesses Projetos, as ações giraram em torno dos seguintes eixos:

- a aprendizagem dos Procedimentos Restaurativos por parte de facilitadores voluntários para que pudessem operar os Círculos Restaurativos nas escolas, no Fórum e na comunidade.
- a implementação de mudanças institucionais e educacionais nas escolas e nas Varas da Infância e da Juventude, possibilitando as condições físicas e organizacionais de implementação dos Círculos, e a disseminação da proposta junto a comunidades, agentes do Sistema Educacional e Judiciário;
- a criação e o fortalecimento da Rede de Apoio, ou seja, da articulação entre as entidades de atendimento aos direitos das crianças e adolescentes, para as quais serão encaminhados os casos dos Círculos Restaurativos, sempre que o conflito tiver sido causado por falta de atendimento a direitos e necessidades básicas do cidadão e da cidadã.

Como resultados dessa primeira etapa dos Projetos-piloto, foram realizados círculos restaurativos nas escolas, fóruns e nas comunidades; houve o fortalecimento das Redes de Apoio em Guarulhos e São Caetano do Sul e criação da Rede de Apoio em Heliópolis; o estabelecimento da articulação entre as Varas de Infância e Juventude e as Diretorias de Ensino das três regiões. Também como resultados do Projeto, foram elaborados materiais para a disseminação da experiência, incluindo publicações, e uma delas com fichas de procedimentos para a realização de círculos restaurativos, um vídeo-registro e um CD rom.

Ainda no âmbito desses Projetos, foram organizados eventos para a divulgação dos resultados obtidos, como por exemplo, em 2005, o "Seminário Justiça e Educação: conquistas e desafios na parceria para a cidadania", e, em abril de 2007, o "Fórum Justiça e Educação: parceria pela cidadania", que contou com a presença de 450 pessoas, entre representantes do poder público, instituições da Rede de Apoio e participantes do Projeto. Este evento foi considerado um marco na articulação entre Educação e Justiça, para consolidar ações desenvolvidas nesse período.

2. JUSTIFICATIVA

A Justiça Restaurativa é um modelo baseado na resolução de conflitos a partir de uma lógica distinta da punitiva e retributiva. A lógica retributiva está fundada no princípio de que todo ato ofensivo ou violento deve ser retribuído com uma punição correspondente à intensidade da ofensa / violência. Os valores que regem a Justiça Restaurativa são: empoderamento, participação, autonomia, respeito, busca de sentido e de pertencimento na responsabilização pelos danos causados, mas também na satisfação das necessidades emergidas a partir da situação de conflito.

Esses valores têm demonstrado a possibilidade de se alcançar o restabelecimento do senso de justiça, dignidade e segurança – daí seu nome "restaurativa" – em termos diferentes daqueles que levaram à situação de conflito. A Justiça Restaurativa é a arte do encontro e do reencontro. Espera-se chegar, por meio do conhecimento do porquê dos atos cometidos, e das conseqüências desses atos, à reparação dos danos causados – tanto emocionais como materiais.

Para que esse conceito saia do nível de abstração e seja incorporado à prática de cada um, é necessário criar oportunidades para que o maior número de pessoas vivencie essa experiência e possa fazer escolhas conscientes de como resolver as questões, partindo de uma lógica diferente.

A partir de transformações nas crenças e valores, culturalmente pré-determinados de grupos de indivíduos, são observadas mudanças comportamentais, que ocorrem gradativamente, alcançando mudanças institucionais. Essas transformações legitimam a criação de parâmetros e referenciais que venham a influenciar políticas públicas com a inclusão, neste caso, da Justiça Restaurativa em diversos espaços, com a participação efetiva da sociedade civil.

Os relatos feitos pelos participantes dos Projetos-piloto "Justiça e Educação: parceria pela cidadania" comprovam que em todas as oportunidades em que puderam colocar em prática o que foi vivenciado, isto os possibilitou rever seus conceitos e empreender diferentes formas de resolução de conflitos.

Apesar dos avanços conquistados durante o processo, é fundamental que se invista mais na continuidade da formação iniciada, na disseminação para um público mais amplo, bem como no acompanhamento sistemático das ações implementadas pelos facilitadores de práticas restaurativas e lideranças educacionais.

Sabe-se que mudanças, tanto as individuais como as institucionais, são processos que necessitam estratégias para apoiar as transições das práticas usuais para outras maneiras de agir e pensar. Dentro desta perspectiva, apresentamos este Projeto à Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, visando dar apoio à implementação de ações institucionais para que possam transformar as escolas em espaços democráticos de construção de uma cultura da não-violência e de uma educação para a sustentabilidade.

A parceria entre a Justiça e a Educação pode contribuir na realização dessa meta, desfazendo a associação entre jovens e violência, e capacitando atores sociais nas escolas para lidar de forma produtiva com situações de conflito envolvendo alunos, educadores e membros da comunidade.

Neste Projeto, o foco é o trabalho com gestores, professores, equipe de apoio, alunos e familiares para que atuem como agentes de mudança, preparando o ambiente escolar para o acolhimento de uma forma diferente de resolução de conflito, e como facilitadores de práticas restaurativas, desenvolvendo habilidades e conhecimentos necessários para

aplicação da técnica propriamente dita. Esse trabalho implica o Poder Judiciário, integrando esse grupo à proposta. Assim, será possível estabelecer a parceria com a Rede de Apoio e estender a resolução de conflitos também para atos de menor potencial ofensivo.

3. OBJETIVOS GERAIS

Contribuir para a ampliação da Cultura de Paz promovendo a divulgação e a implantação da Justiça Restaurativa na Secretaria Municipal da Educação da Cidade de São José dos Campos com o intuito de buscar respostas efetivas a determinadas situações de conflito e violência no âmbito das escolas e da comunidade, por meio do empoderamento do cidadão, da implantação do diálogo como resolução pacífica de conflitos, da responsabilização, do respeito e preservação estrita do cumprimento aos direitos fundamentais de todos os sujeitos envolvidos.
Estimular que gestores, professores, alunos e familiares estabeleçam outras formas de resolução de conflitos baseadas nos conceitos centrais da Justiça Restaurativa, incorporando essa prática ao Projeto Político Pedagógico de suas escolas.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Capacitar representantes da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, nos conteúdos, técnicas de resolução de conflitos e eixos que fundamentam a capacitação de facilitadores e agentes de mudança baseados no Projeto Justiça e Educação.
2. Sensibilizar cerca de 500 profissionais da educação – gestores, professores, equipe de apoio, alunos e familiares – de 8 escolas da SME, para a questão dos conflitos no espaço escolar, dando-lhes a oportunidade de participar do processo de capacitação em resolução de conflitos para implantação do Projeto.
3. Capacitar para lidar com conflitos indisciplinares, interpessoais e institucionais 80 integrantes das comunidades escolares, de 8 escolas participantes do projeto.
4. Acompanhar a implementação dos Planos de Ação e dos Círculos Restaurativos, apoiando os processos de mudanças motivados pelas práticas restaurativas.
5. Possibilitar uma visão ampla dos temas Justiça e Violência com foco nas mudanças paradigmáticas, promovendo o protagonismo individual e comunitário, com reconhecimento das potencialidades de cada ator e instituição envolvidos no processo.
6. Incentivar a participação em fóruns, seminários, conferências e espaços que possibilitem a discussão que tragam melhoria da qualidade de vida da comunidade e a reflexão sobre as condições que necessitam ser implementadas com foco na prevenção de futuros conflitos.
7. Avaliar os resultados, apresentando recomendações para a continuidade do processo, incentivando a autonomia dos participantes para que se mantenha a sustentabilidade do projeto após o período de capacitação.

5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto piloto deverá ser implantado e desenvolvido na comunidade escolar, em parceria com a comunidade judiciária da cidade de São José dos Campos, conforme escolha feita pelas partes responsáveis pelo projeto e a Secretaria Municipal da Educação da região.

O primeiro mês do Projeto será dedicado à formação da equipe, um diagnóstico das escolas que compõem a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos e ao detalhamento do planejamento das atividades em conjunto com a equipe dessa Secretaria.

As atividades de capacitação – realizadas por meio de oficinas e seminários de duração variada dependendo da situação – vêm contribuir para a formação de um público cada vez mais amplo que, atuando de forma sistêmica, poderá dar continuidade ao processo de forma sustentável futuramente. São atividades que promovem, gradualmente, uma mudança paradigmática tanto na forma de conotar e manejar o conflito como na forma de interagir na comunidade, desafiando a perspectiva tradicional de ver, pensar e agir no mundo. O detalhamento dos conteúdos técnicos de cada atividade poderá ser disponibilizado no momento inicial de planejamento das mesmas.

As datas e a duração das Oficinas de capacitação e de acompanhamento serão confirmadas de acordo com o planejamento e da disponibilidade da SME e dos demais atores envolvidos, após o início do Projeto. Um cronograma definitivo deverá ser construído com a participação de representantes das equipes da SME.

Nesse processo de capacitação, como material de apoio, serão utilizadas as publicações "Os Caminhos de São Caetano", "Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania" e "Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul".

Nesse Projeto, as ações foram planejadas em torno de três eixos:

- Mobilização e sensibilização de integrantes das comunidades escolar e judiciária (ligada à Vara da infância e Juventude) da cidade de São José dos Campos, possibilitando que a comunidade, no sentido mais amplo, possa estar se comprometendo com uma mudança na forma de entender o conflito e a violência e, portanto resolver essas situações de maneira mais próxima da ideologia proposta pela Justiça Restaurativa.
- Capacitação de um grupo de 120 pessoas identificadas como lideranças nessas comunidades para facilitar círculos restaurativos nas escolas e na comunidade e para implementar práticas restaurativas como agentes de mudança.
- Sensibilização da rede de serviços públicos e privados para a disseminação da ideologia e capacitação de profissionais dessa rede que em sua função respondem ao conflito e à violência para o desenvolvimento de uma postura restaurativa no encaminhamento dessas situações.

A seguir, encontram-se as atividades de capacitação que serão desenvolvidas:

Mobilização e sensibilização:

- Reuniões mensais de planejamento com a participação dos consultores e representantes da SME, para que as ações do Projeto possam ser avaliadas e discutidas, em conjunto, e a articulação entre Justiça Restaurativa e Projeto Político Pedagógico possa ser fortalecido nos espaços onde as ações estarão sendo desenvolvidas.
- Oficinas de 24 horas, para representantes da SME visando apresentar o projeto e planejar, em conjunto, as atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo com gestores, professores, pessoal de apoio, alunos e familiares.
- 4 oficinas de Sensibilização, para 8 escolas, de 4h cada, envolvendo duas escolas em cada encontro, que podem convidar até 60 pessoas cada uma. Ao término dessas oficinas, cerca de 500 pessoas terão conhecimentos sobre a proposta e poderão se inscrever por meio das escolas, na formação de lideranças educacionais e facilitadores de práticas restaurativas.
- 2 oficinas vivenciais para o maior número possível de atores em processo de adesão ao projeto, focadas na construção social do significado de violência e Justiça, numa visão inter-institucional voltada para a centralidade do conflito.
- 2 oficinas de capacitação mensais de 4h, durante onze meses, para a formação de agentes de mudança e de facilitadores de prática restaurativas, totalizando 88h de capacitação. Serão realizadas em dois turnos, manhã e tarde, possibilitando que os profissionais participem da formação no contra-turno. Cada turma terá 60 participantes das escolas envolvidas e representantes da SME. As atividades de capacitação de agentes de mudanças e de facilitadores de práticas restaurativas serão desenvolvidas numa freqüência quinzenal com a presença do capacitador, alternadas com encontros em pequenos grupos de participantes com funcionamento de grupo auto-gerido, propiciando aos participantes a convivência pautada pela auto-organização e autonomia; tais experiências têm sido conotadas como úteis para a auto-sustentabilidade do projeto, pois contribui para o futuro funcionamento dos plantões de atendimento e para a postura de responsabilização pelo próprio processo contínuo de aprendizagem.
- Visitas de acompanhamento às escolas, 64h mensais, 8 horas dedicadas à cada escola, para dar apoio às atividades a serem realizadas durante o período entre oficinas. Essas atividades serão supervisionadas pelos consultores.

Sensibilização da rede e capacitação de profissionais dessa rede:

- 3 participações dos profissionais capacitados acompanhados de um capacitador nos encontros da rede secundária de serviços da comunidade para a inclusão da prática restaurativa nessa rede, como forma de resolução de conflitos.
- 6 oficinas, de 4 horas para capacitação dos encaminhadores, ou seja, profissionais que em sua função profissional respondem ao conflito e à violência, para disseminação da ideologia, desenvolvimento da postura restaurativa e para o encaminhamento efetivo de casos para o procedimento restaurativo.

Essas atividades acontecerão ao longo de todo o projeto, no período de 11 meses.

6. PÚBLICO ALVO

As pessoas envolvidas na capacitação e na realização dos procedimentos restaurativos serão:

- Integrantes de 08 escolas da Rede Municipal de Ensino, que serão selecionadas em conjunto com os responsáveis pelo projeto. Inicialmente, propomos que sejam: integrantes do grupo gestor, integrantes do corpo docente, integrantes do conselho familiar, integrantes da equipe de apoio, alunos integrantes do Grêmio ou Grupo de Teatro, identificadas e reconhecidos como lideres de cada escola);

As pessoas identificadas como agentes de mudança e facilitadores de práticas restaurativas devem ter disponibilidade para, trabalhar voluntariamente nos espaços onde o Projeto acontecerá e assumir o compromisso de permanecer no projeto no mínimo um ano. Para tanto, é recomendável que os profissionais da escola, que optem em participar do Projeto, sejam efetivos, possibilitando que as práticas desempenhadas por eles tenham um efeito multiplicador na dinâmica escolar.

Um dos critérios fundamentais para selecionar um participante será o envolvimento da gestão da instituição a qual pertence. É importante que o profissional que participar das oficinas de capacitação tenha o apoio e o respaldo necessários para implementar os procedimentos que promoverão mudanças, gradativas, na instituição de uma forma integrada e global.

7. PRODUTOS

Serão feitos relatórios mensais, descrevendo as atividades desenvolvidas, a metodologia empregada e os resultados obtidos neste período. Nesses relatórios, serão incluídos a consolidação do monitoramento e avaliação, bem como fotos e outros documentos produzidos no âmbito do Projeto.

8. RESULTADOS ESPERADOS

- No mínimo, 10 representantes da SME envolvidos na formação de agentes de mudanças, a partir da metodologia de facilitação de mudanças institucionais, e, aptos a realizar círculos restaurativos em seus espaços de atuação.
- Aproximadamente, 10 profissionais da educação por escola, sensibilizados para fazer o Curso de Lideranças Educacionais e Facilitação de Práticas Restaurativas.
- 80 profissionais da educação capacitados na facilitação de mudanças institucionais e em procedimentos restaurativos, atuando em círculos restaurativos nas escolas, motivando e envolvendo professores, alunos e familiares nas atividades que

oferecem sustentabilidade e fortalecimento às práticas restaurativa no espaço escolar.

- Novas formas de resolução de conflito, a partir dos procedimentos restaurativos, serão incorporadas ao Projeto Político Pedagógico e as normas disciplinares.
- Atos indisciplinares serão resolvidos por meio dos Círculos Restaurativos, como uma outra forma de resolução de conflitos.

9. AVALIAÇÃO

Os processos implementados serão avaliados sistematicamente, utilizando ferramentas e técnicas para ouvir as pessoas envolvidas, possibilitando, sempre que necessário, as adequações as atividades em curso. Além disso, as ações desenvolvidas servirão de base para se verificar os resultados qualitativos e quantitativos.

A equipe e parceiros do Projeto criarão os indicadores e os instrumentos para o monitoramento e a avaliação desses resultados, que serão aplicados no início do processo, em seis meses e em doze meses, visando dar subsídios para o fortalecimento das práticas de Justiça Restaurativa no âmbito das políticas públicas.

Os resultados da avaliação, parcial e final, serão consolidados nos Relatórios de Atividades.

10. PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Equipe Técnica

- Capacitação de Agentes de Mudança na Comunidade escolar: equipe do CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular
  Monica Mumme - Coordenadora de Projetos do CECIP e especialista em Mudanças Educacionais.

- Capacitação de Práticas Restaurativas de Resolução de Conflito: equipe *"Justiça em Círculo"*
  Cecília Assumpção – pedagoga; Cristina Meirelles – fonoaudióloga; Heloise Pedroso – advogada; Marta Marioni – psicóloga; Mônica Burg – psicóloga; Vania Curi Yazbek – psicóloga clínica; Violeta Daou – psicóloga.

- Acompanhamento às escolas – serão indicados profissionais que darão apoio às oficinas e farão o monitoramento nas escolas participantes do Projeto.

Nas oficinas de formação de multiplicadores, todos os profissionais serão envolvidos de forma a dar uma visão diversificada das várias técnicas e conceitos trabalhados de Justiça Restaurativa.

Apresentação das Equipes e Instituições envolvidas no projeto:

"Justiça em Círculo" - Equipe de Capacitação em Justiça Restaurativa

Quem somos

Somos mediadoras formadas pelo Instituto FAMILIAE-SP, com extensão em Justiça Restaurativa pela Escola Paulista de Magistratura, e experiência docente em práticas de resolução de conflitos, incluindo as práticas restaurativas. Nossas ações são fundamentadas na teoria sistêmica, especificamente no enfoque Construcionista Social. E como práxis construcionista social, a Mediação pode ser considerada ao mesmo tempo uma prática que expressa a teoria que a embasa, e uma narrativa teórica de uma forma de agir no mundo.

Nosso trabalho em Mediação utiliza o modelo Transformativo de Bush e Folger pelo foco na mudança relacional, e utiliza ferramentas reflexivas para o empoderamento do indivíduo (identificação de recursos próprios e seu conseqüente agenciamento) e para o reconhecimento do outro (exercício de alteridade nas relações).

Acreditando que em processos transformativos é de fundamental importância o comprometimento e a adesão de todos os envolvidos, damos especial atenção à promoção de uma mudança paradigmática nos mediadores e mediados.

Agregamos à função formadora, a função promotora e executora de projetos nas áreas familiar, comunitária, empresarial, educacional e judiciária.

Com essa bagagem desenvolvida desde 1996, temos realizado a capacitação de práticas para projetos de Justiça Restaurativa, ou seja, a mais recente forma colaborativa desenvolvida para lidar com conflitos, violência e transgressões.

O que realizamos

- Projeto **"Restaurando Justiça na Família e na Vizinhança: uma parceria entre Justiça e Comunidade"** em São Caetano do Sul (Início em 2006).
- Projeto "**Justiça & Educação – Novas Perspectivas"** em Campinas (Início em 2008).
- Aulas ministradas no **Curso de Extensão - Justiça Restaurativa** na Escola Paulista de Magistratura (2008).
- Participação como apresentador do **I Colóquio sobre Justiça Restaurativa** (2009).

O CECIP

Quem somos

O Centro de Criação de Imagem Popular - CECIP, fundado em 1986, é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos.

Atuando na interseção entre educação e comunicação, o CECIP utiliza tecnologia de informação e comunicação ao conceber e realizar campanhas de interesse público, produzir filmes, vídeos e publicações. Além disso, forma agentes de mudanças (professores e educadores sociais), em resposta a demandas da sociedade. A criação dos audiovisuais e impressos contempla a experiência de comunicadores, com a participação de especialistas nas várias áreas de conhecimento e de representantes do público ao qual se destinam. Isso faz com que os produtos gerados atendam, tanto na linguagem como em seus conteúdos, às expectativas daqueles que vão utilizá-lo na prática.

Em nossos seminários e oficinas, essas informações chegam aos seus destinatários, que são estimulados a reeditá-las de acordo com suas realidades. O resultado é uma crescente autonomia, um aumento da auto-estima dos envolvidos e, não menos importante, o início de um processo de mudanças decisivas e permanentes nas vidas das pessoas, que se refletem, por sua vez, em suas ações na sociedade.

O principal foco da atuação do CECIP é a escola, entendida como um elemento estratégico no processo de transformação da realidade brasileira. Com o objetivo de contribuir na qualificação de educadores e agentes sociais que trabalham com crianças e adolescentes nas áreas de educação, saúde, direitos humanos e comunicação, apresentamos algumas sugestões de projetos que visam alcançar um maior conhecimento e propiciar mudanças nas práticas desses profissionais, especialmente aqueles que desempenham atividades no sistema público de ensino.

Nossa missão é contribuir para o fortalecimento da cidadania, produzindo informações e metodologias que influenciem políticas públicas promotoras de direitos fundamentais.

O que realizamos

O CECIP vem realizando projetos na área de Justiça e Educação, ressaltando a participação de sua coordenadora de projetos Monica Mumme nos seguintes eventos:

- Participação como palestrante na mesa redonda sobre Lideranças Educacionais no **Fórum Justiça e Educação**, maio de 2007.
- Palestrante/Facilitadora de uma Oficina sobre o tema A relação das práticas restaurativas com a educação, no **Curso Justiça Restaurativa**, na Escola Paulista de Magistratura, maio de 2008.

- Palestrante/Facilitadora no Seminário sobre **Justiça e Educação – Resolução de conflitos**, organizado no âmbito do Programa Refazendo Laços, realizado pela Prefeitura Municipal de São José dos Campos, em outubro de 2008.
- Palestrante do **I Colóquio sobre Justiça Restaurativa**, em março de 2009.

Realizações conjuntas na área de Justiça e Educação das equipes da Justiça em Círculo e do CECIP:

- Projeto-Piloto "**Justiça e Educação: parceria para a cidadania"** em São Caetano do Sul (Início em 2005).
- Projeto "**Justiça e Educação: parceria para a cidadania**" em Guarulhos e Heliópolis (Início em 2006).

ANEXO B – DECLARAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNITAU

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 481/10

Protocolo CEP/UNITAU nº 483/10 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Desenvolvimento Humano: Justiça Restaurativa: Caminhos para a resolução de conflitos nas escolas municipais de São José dos Campos*

Pesquisador(a) Responsável: Valéria Aparecida Pinheiro Becker

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **08/10/2010,** e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado.**

Taubaté, 11 de novembro de 2010

Prof. Robison Baroni
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO C - LEI MUNICIPAL ANTIBULLYING

LEI MUNICIPAL Nº 8.105, DE 23/04/2010

Dispõe sobre o desenvolvimento de política "antibullying" por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, no Município de São José dos Campos.

O Prefeito Municipal de São José dos Campos faz saber que a Câmara Municipal aprova e ele sanciona e promulga a seguinte Lei:

Art. 1º Dispõe sobre o desenvolvimento de política "antibullying" por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, no Município de São José dos Campos.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei considera-se "bullying" qualquer prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, entre pares, que ocorra sem motivação evidente, praticada por um indivíduo ou grupo de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir fisicamente, isolar, humilhar, ou ambos, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 1º Constituem práticas de "bullying", sempre que repetidas:

I - ameaças e agressões físicas como bater, socar, chutar, agarrar, empurrar;

II - submissão do outro, pela força, à condição humilhante;

III - furto, roubo, vandalismo e destruição proposital de bens alheios;

IV - extorsão e obtenção forçada de favores sexuais;

V - insultos ou atribuição de apelidos vergonhosos ou humilhantes;

VI - comentários racistas, homofóbicos ou intolerantes quanto às diferenças econômico-sociais, físicas, culturais, políticas, morais, religiosas, entre outras;

VII - exclusão ou isolamento proposital do outro, pela fofoca e disseminação de boatos ou de informações que deponham contra a honra e a boa imagem das pessoas; e

VIII - envio de mensagens, fotos ou vídeos por meio de computador, celular ou assemelhado, bem como sua postagem em "blogs" ou "sites" cujo conteúdo resulte em sofrimento psicológico a outrem.

§ 2º O descrito no inciso VIII do § 1º deste artigo também é conhecido como "cyberbullying".

Art. 3º No âmbito de cada instituição a que se refere esta Lei, a política "antibullying" terá como objetivos:

I - reduzir a prática de violência dentro e fora das instituições de que trata esta Lei e melhorar o desempenho escolar;

II - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito aos demais;

III - disseminar conhecimento sobre o fenômeno "bullying" nos meios de comunicação e nas instituições de que trata esta Lei, entre os responsáveis legais pelas crianças e adolescentes nela matriculados;

IV - identificar concretamente, em cada instituição de que trata esta Lei, a incidência e a natureza das práticas de "bullying";

V - desenvolver planos locais para a prevenção e o combate às práticas de "bullying" nas instituições de que trata esta Lei;

VI - capacitar os docentes e as equipes pedagógicas para o diagnóstico do "bullying" e para o desenvolvimento de abordagens específicas de caráter preventivo;

VII - orientar as vítimas de "bullying" e seus familiares, oferecendo-lhes os necessários apoios técnicos e psicológicos, de modo a garantir a recuperação da autoestima das vítimas e a minimização dos eventuais prejuízos em seu desenvolvimento escolar;

VIII - orientar os agressores e seus familiares, a partir de levantamentos específicos, caso a caso, sobre os valores, as condições e as experiências prévias - dentro e fora das instituições de que trata esta Lei - correlacionadas à prática do "bullying", de modo a conscientizá-los a respeito das consequências de seus atos e a garantir o compromisso dos agressores com um convívio respeitoso e solidário com seus pares;

IX - evitar tanto quanto possível a punição dos agressores, privilegiando mecanismos alternativos como, por exemplo, os "círculos restaurativos", a fim de promover sua efetiva responsabilização e mudança de comportamento;

X - envolver as famílias no processo de percepção, acompanhamento e formulação de soluções concretas; e

XI - incluir no regimento a política ""antibullying" adequada ao âmbito de cada instituição.

Art. 4º Para fins de incentivo à política "antibullying", o Município poderá contar com o apoio da sociedade civil e especialistas no tema ou entidades, realizando o seguinte:

I - seminários, palestras, debates;

II - a orientação aos pais, alunos e professores com cartilhas; e

III - usar evidências científicas disponíveis na literatura especializada e nas experiências exitosas desenvolvidas em outros países.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de São José dos Campos, 23 de abril de 2010.

_____

Eduardo Cury
Prefeito Municipal

_____

William de Souza Freitas
Consultor Legislativo

_____

Alberto Alves Marques Filho
Secretário de Educação

_____

Aldo Zonzini Filho
Secretário de Assuntos Jurídicos

Registrada na Divisão de Formalização e Atos da Secretaria de Assuntos Jurídicos, aos vinte e três dias do mês de abril do ano de dois mil e dez.

_____

Roberta Marcondes Fourniol Rebello
Chefe da Divisão de Formalização e Atos
(Projeto de Lei nº 763/09 de autoria do Vereador Cristóvão Gonçalves)