

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARIANA CUSTÓDIO DE SOUZA BARONI

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: TRABALHANDO
AS RELAÇÕES SOCIOMORAIS**

Presidente Prudente

2011

MARIANA CUSTÓDIO DE SOUZA BARONI

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: TRABALHANDO
AS RELAÇÕES SOCIOMORAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Suzana de Stefano Menin

Presidente Prudente

2011

B245j Baroni, Mariana Custódio de Souza.
Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais / Mariana Custódio de Souza Baroni. - Presidente Prudente: [s.n], 2011
176 f.

Orientador: Maria Suzana de Stefano Menin
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

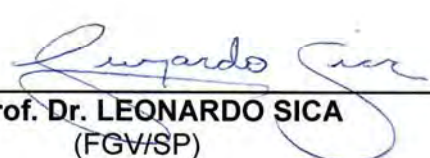
1. Conflitos escolares. 2. Justiça restaurativa. 3. Educação em valores. I. Menin, Maria Suzana de Stefano. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
(ORIENTADORA)



Prof. Dr. LEONARDO SICA
(FGV/SP)



Profa. Dra. RENATA MARIA COIMBRA LIBÓRIO
(UNESP/Presidente Prudente)



MARIANA CUSTÓDIO DE SOUZA BARONI

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 19 DE AGOSTO DE 2011.

RESULTADO: aprovada

Dedico este trabalho:

ao meu esposo Carlos
que com amor compreendeu e incentivou esta minha trajetória,
tendo me dado o maior presente que poderia:
minha filha Bettina;
que chegou a este mundo abençoada, amada e
trazendo alegria para as nossas vidas.
À ela, que em meu ventre participou da etapa final desta jornada,
também, dedico esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Deus, às escolas participantes desta pesquisa (dirigentes, professores e alunos) e a todas as pessoas que de alguma forma apoiaram e contribuíram para o resultado deste trabalho, expresso o meu respeito, a minha admiração, o meu carinho e a minha gratidão. Mas, àquelas com quem compartilhei os momentos, as expectativas e as experiências deste processo, gostaria de dedicar um agradecimento especial:

À Prof^a Dr^a Maria Suzana de Stefano Menin, orientadora querida, eu agradeço a paciência e a disponibilidade em partilhar seus conhecimentos de forma tão rica, competente, generosa e gentil.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, principalmente, Prof. Dr. Divino José da Silva e Prof^a Dr^a Renata Maria Coimbra Libório, eu agradeço a competência com que assumiram o compromisso com o ensino e o carinho, a atenção e a humildade com que o desempenham.

À Loriane Trombini Frick, companheira de mestrado e amiga de muitas horas, eu agradeço o afeto, o incentivo e a contribuição na realização desta pesquisa.

Aos meus pais Aruleno e Marlene, eu agradeço os sacrifícios que fizeram para garantir os meus estudos, o reconhecimento, o apoio, o orgulho que sentem e o amor que me dedicam em todos os momentos da vida.

Ao meu irmão Gustavo e à minha cunhada Izidione, eu agradeço a preocupação e o apoio e à minha sobrinha, Ana Lívia, eu agradeço o carinho e os bons momentos; conforto para enfrentar as dificuldades.

Ao meu esposo Carlos, eu agradeço o amor, o incentivo e a compreensão e à minha filha Bettina, eu agradeço a sua presença; motivo de felicidade.

Por fim agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, pelo apoio financeiro que viabilizou o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho, intitulado “Justiça Restaurativa na Escola: trabalhando as relações sociomorais”, versa sobre a justiça restaurativa como uma proposta de resolução dos conflitos escolares. Relaciona os estilos de resolução de conflitos com os princípios de justiça restaurativa investigando como estes podem alicerçar a construção de ambientes sociomorais na escola de forma a possibilitarem a discussão e o fortalecimento de conceitos e valores morais que contribuam para a consolidação da cooperação entre alunos, para a construção da autonomia e para o combate à violência. Ele pertence à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente e recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. O interesse por esta pesquisa partiu da constatação do aumento desenfreado das situações de violência vivenciadas pela escola; surgiu da nossa preocupação com uma possível crise de valores morais que possa ter desencadeado a banalização da violência na escola. Levando isso em conta, estabelecemos como objetivo principal deste trabalho verificar se a justiça restaurativa pode se apresentar como um instrumento positivo à resolução de conflitos e combate à violência escolar. Para isso, estudamos, em Psicologia, a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral da criança. Tomamos como referencial, no campo da Justiça Restaurativa, o projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” que inseriu, no segundo semestre de 2006, nas escolas da rede pública de São Paulo (Heliópolis e Guarulhos), espaços, denominados Círculos Restaurativos, com o intuito de superar conflitos e reduzir a violência nas escolas, por meio da reflexão, do diálogo e do acordo entre as partes. Desta forma, para atingirmos ao fim a que nos propomos, realizamos uma abordagem qualitativa utilizando os instrumentos de observação e entrevista, que foram aplicados em duas escolas que implantaram o referido projeto e, conseqüentemente, os Círculos Restaurativos (uma em Heliópolis e outra em Guarulhos). A análise dos dados coletados foi fundamentada, principalmente, em estudos de Marshall, Boyack e Bowen, Melo, Ortegá, Pallamolla, Penido, Pinto, Rolim, Saliba e Zehr sobre justiça restaurativa; nos estudos de Biaggio, Kant, Kohlberg, Menin e Piaget sobre a moral, o desenvolvimento moral e as noções de justiça e nos estudos de Assis e Vinha, Leme, Vicentin, Vinha, Vinha e Tognetta sobre os estilos de resolução de conflitos e ambientes coercitivos e cooperativos. Por essa fundamentação teórica, nossa análise revelou que os círculos têm grande potencial para ser um instrumento positivo na resolução dos conflitos escolares; no entanto, possíveis falhas em sua execução o afastaram da proposta e podem ter resultado no enfraquecimento da ferramenta. Apesar disso, mesmo enfraquecida, diante das formas agressivas e submissas de resolução de conflitos que os educadores têm utilizado a proposta dos círculos se mostra como a melhor opção,

justamente por estimular a resolução assertiva do conflito, ou seja, por incentivar o enfrentamento da situação, não pela prática de atitudes violentas, mas pela prática do diálogo, da reflexão, da responsabilização e do acordo, dando poder às partes de resolverem o conflito à que se envolveram, possibilitando que os sujeitos vislumbrem uma mudança de comportamento e caminhem em direção à autonomia.

Palavras-chave: educação em valores; conflitos escolares; estilos de resolução de conflitos; ambientes coercitivos e cooperativos; justiça restaurativa, círculos restaurativos.

ABSTRACT

The present study, entitled “Restorative Justice at School: working socio-moral relationships”, is about restorative justice as an proposal of scholar conflicts resolution. It relates the different styles of conflicts resolution and the principles of restorative justice; at the same time, it investigates in what extend these can support the construction of socio-moral environments in school in order to allow discussion and provides the strengthening of concepts and moral values that contributes to consolidate cooperation among students, aiming autonomy and violence fighting. This study is part of the research line “Formative Process< Differences, Values”, of the Post Graduation Program in Education of Science and Technology College of Universidade Estadual Paulista from Presidente Prudente. It was funded by Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. The interest in this subject originated because it was found that violence in school has increased a lot. Thus, we worry that a possible crisis of moral values has initiated violence trivialization in school. Considering this, the main objective of this research is to verify if restorative justice can be a positive instrument in order to conflicts resolution and violence fighting. To do so, we studied in Psychology, Piaget’s theory about children’s moral development. Our referential in Restorative Justice field was the project “Justice and Education in Heliópolis and Garulhos: partnership to citizenship, which introduced, in the second semester of 2006, in public schools of São Paulo (Heliópolis and Garulhos), places called Restorative Circles. The aim of such project was to solve conflicts and reduce violence in schools through reflection, dialogue and agreement between the individuals involved. Thus, we choose a qualitative approach employing observation and interviewing instruments used in two schools that were part of the mentioned project and Restorative Circles (one school from Heliópolis and one in Garulhos). The data analysis was based mainly on studies of Marshall, Boyack and Bowen, Melo, Ortegall, Pallamolla, Penido, Pinto, Rolim, Saliba and Zehr about restorative justice; and on the studies of Biaggio, Kant, Kohlberg, Menin e Piaget about moral, moral development and notions about justice. We also considered the studies of Assis and Vinha, Leme, Vicentin, Vinha, Vinha and Tognetta about styles of conflicts resolution and coercive and cooperative environments. Considering such theoretical studies, the analysis pointed out that such circles can be positive instruments to solve scholar conflicts; although possible failures in their execution keep them away from the proposal and can weaken such tool. Despite of this, even being weak, comparing with the so aggressive and submissive way of solving conflicts used by educators, the circle seems to be the best choice, once it stimulates the assertive resolution of the conflict by facing the situation not using violent attitudes, but using dialogue, reflection, responsibility and agreement, giving the individuals the power to solve the conflict in which they are involving, allowing them to wish to change their behavior and be autonomous.

Key words: education in values; scholar conflicts; styles of conflicts resolution; coercive and cooperative environments; restorative justice; restorative circles.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Valores: justiça retributiva X justiça restaurativa	34
Quadro 2. Procedimentos: justiça retributiva X justiça restaurativa.....	34
Quadro 3. Resultados: justiça retributiva X justiça restaurativa.....	35
Quadro 4. Efeitos para a vítima: Justiça retributiva X justiça restaurativa	35
Quadro 5. Efeitos para o infrator: justiça retributiva X justiça restaurativa	36
Quadro 6. Características dos estágios do desenvolvimento moral identificados por Kohlberg (1992).....	61
Quadro 7. Características das noções de justiça identificadas por Kohlberg (1992).	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. JUSTIÇA RESTAURATIVA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ABORDAGEM CONCEITUAL	17
1.1 Contextualizando as ideias de justiça restaurativa no cenário histórico.....	18
1.1.1 A prisão: das críticas aos movimentos de busca por alternativas de superação do modelo.....	18
1.1.1.1 Algumas considerações sobre o abolicionismo e a vitimologia: movimentos de inspiração à concepção atual de justiça restaurativa.....	20
1.2 Conhecendo melhor a justiça restaurativa: um conceito em construção.....	22
1.2.1 Princípios e valores da Justiça Restaurativa	27
1.2.2 Estabelecendo uma comparação entre justiça retributiva e justiça restaurativa ...	33
1.2.3 A justiça restaurativa no Brasil.....	39
CAPÍTULO 2. A MORAL E A NOÇÃO DE JUSTIÇA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	42
2.1 A moral para Kant	42
2.2 O desenvolvimento moral.....	49
2.2.1 Segundo Jean Piaget.....	49
2.2.2 Segundo Lawrence Kohlberg.....	58
2.3 As noções de justiça no desenvolvimento da criança	65
CAPÍTULO 3. JUSTIÇA RESTAURATIVA: TRABALHANDO AS RELAÇÕES SOCIOMORAIS EM PROL DA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS E COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR	78
3.1 Justiça restaurativa e as noções de justiça identificadas por Piaget e Kohlberg	78
3.2 Estilos de resolução dos conflitos e o ambiente coercitivo e cooperativo na escola.....	81
3.3 Justiça restaurativa na escola: projetos em construção.....	87
3.3.1 Procedimentos de Justiça Restaurativa na escola.....	92

CAPÍTULO 4. A PESQUISA: DESCRIÇÃO E RESULTADOS	94
4.1 Descrevendo as intenções, as dificuldades e os procedimentos da pesquisa	94
4.2 Resultados	101
4.2.1 Relato dos círculos restaurativos observados e análise	101
4.2.2 Análise das entrevistas realizadas com alunos que participaram de círculos restaurativos em momentos diversos.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
BIBLIOGRAFIA	141
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais”, teve origem em nossa preocupação com o aumento desenfreado de práticas violentas na escola; ela surgiu principalmente da nossa preocupação com uma possível crise de valores morais que possa ter desencadeado a banalização da violência na escola.

A partir dessa preocupação, tomamos conhecimento da existência de projetos de justiça restaurativa, cuja proposta versa, resumidamente, sobre a possibilidade de, perante uma situação conflitante, igualar as partes a fim de que as relações rompidas com a prática do ato violento desencadeante do conflito sejam reconstituídas. Ou seja, uma proposta que visa encontrar alternativas à punição de caráter expiatório (de castigo), resolvendo os conflitos por meio do diálogo, da reflexão, do fortalecimento de valores e recuperação dos elos rompidos.

Um desses projetos, denominado “Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” se tornou o nosso objeto de estudo. Por esse projeto, de parceria do Poder Judiciário, Secretaria de Educação e Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, as escolas de Heliópolis e Guarulhos implantaram os círculos restaurativos como espaço para a resolução assertiva dos conflitos escolares.

Por sua proposta, esses espaços podem ser considerados importantes aliados da escola no combate a violência escolar, já que, ao estimularem o diálogo, a reflexão, o fortalecimento de valores e o acordo restaurativo, podem proporcionar a sensibilização, a responsabilização e a recuperação dos elos rompidos; que propiciam aos indivíduos a percepção dos sentimentos do outro; o entendimento de que todos têm o direito de expressar suas opiniões igualmente, independente das condições e particularidades de cada um; a compreensão de que nem todos são só vítimas ou só culpados – todos são responsáveis por suas ações e colaboraram, de alguma forma, para o resultado conflituoso da situação; e a necessidade de superação dos conflitos, restabelecendo as relações interpessoais.

Diante disso, estabelecemos como objetivo principal deste trabalho verificar se o projeto de justiça restaurativa pode ser um instrumento efetivamente positivo de resolução de conflitos e combate à violência escolar.

Para alcançarmos esse objetivo realizamos um trabalho qualitativo, coletando dados em duas escolas (uma em Heliópolis e outra em Guarulhos) que implantaram esse projeto de justiça restaurativa. E, baseamos a nossa análise dos dados coletados, por meio de observações e entrevistas, principalmente nos estudos de: Marshall, Boyack e Bowen, Melo, Ortegá, Pallamolla, Penido, Pinto, Rolim, Saliba e Zehr sobre justiça restaurativa; Biaggio, Kant, Kohlberg, Menin e Piaget, sobre a moral, o desenvolvimento moral e as noções de justiça e Assis e Vinha, Leme, Vicentin, Vinha, Vinha e Tognetta sobre os estilos de resolução de conflitos e ambientes coercitivos e cooperativos.

Trata-se de uma pesquisa importante para a sociedade mas, ainda mais importante para a educação, pois, por ela as escolas poderão pensar melhor sobre o instrumento, em como ele pode ser uma boa opção para tratar as questões de violência escolar, auxiliando-as à minimizar o problema que tanto às aflige, tendo em vista que as ações atuais, aplicação de pontos negativos, suspensão ou expulsão, não têm garantido a contenção de novas ações violentas. Mas as escolas, também poderão ficar atentas ao fato de que é um projeto com potencialidades, mas precisa de cuidados e bastante atenção e envolvimento de todos para que seus objetivos sejam alcançados.

Para situarmos como realizamos o trabalho, esclarecemos que:

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve contextualização histórica da Justiça Restaurativa, expondo sobre o seu surgimento como proposta alternativa ao sistema penal, seguida de uma abordagem conceitual ainda em construção e de uma comparação entre justiça retributiva e justiça restaurativa.

No segundo capítulo, abordamos sobre a moral, sobre como nasce a noção de justiça no sujeito e como essa noção evolui no decorrer do processo de desenvolvimento moral (teoria de Piaget e Kohlberg), para, no terceiro capítulo, compreendermos de qual dessas noções a proposta de justiça restaurativa se aproxima, propiciando o sentimento de efetivação da justiça. Apresentamos,

ainda no terceiro capítulo, o projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”, bem como as suas propostas e os procedimentos para a implantação da justiça restaurativa na escola, por meio dos círculos restaurativos.

No quarto capítulo, tratamos da pesquisa, suas características e desenvolvimento e os resultados alcançados por meio de análise fundamentada teoricamente.

Por fim apresentamos as nossas considerações finais, a bibliografia e os anexos.

CAPÍTULO 1. JUSTIÇA RESTAURATIVA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ABORDAGEM CONCEITUAL

Antes de darmos início a este capítulo, é importante destacar que não pretendemos apresentar aqui, uma abordagem sistemática sobre a evolução histórica do direito e da justiça, ao redor do mundo.

A ausência dessa pretensão se justifica pelo fato de que executar um feito desse tipo exigiria a realização de um levantamento histórico minucioso – apontando para os fatos, acontecimentos e considerações, relativos ao tema, ocorridos desde os dias mais remotos até a época atual – que resultaria em um trabalho longo, aprofundado, detalhado e específico, o qual destoaria dos interesses desta pesquisa, cujo foco principal recai, não sobre a apresentação da história do direito e da justiça, mas sobre a apresentação da justiça restaurativa como uma ferramenta de resolução de conflitos violentos na escola.

Ou seja, por se tratar de uma pesquisa que visa a verificar, prioritariamente, se a justiça restaurativa, por meio dos círculos restaurativos, pode trabalhar as relações sociomorais, de modo a se tornar um instrumento positivo de resolução de conflitos e combate à violência escolar, no Brasil – sem qualquer intenção de demonstrar como a história se constituiu – é que optamos por não realizar essa exposição mais metódica da história do direito e da justiça pelo mundo e em nosso país.

No entanto, apesar de não pretendermos, pelas razões já mencionadas, expor os fatos e acontecimentos históricos passo-a-passo, não descartamos a necessidade e a relevância de esclarecer, sucintamente, o cenário histórico em que surgiram as ideias de justiça restaurativa, para que possamos compreender melhor o nosso objeto de estudo.

Sendo assim, propomos realizar, neste capítulo, como o próprio título já define, uma breve inserção histórica (contextualização) que delineará a abordagem conceitual de justiça restaurativa, tal como se concebe atualmente.

1.1 Contextualizando as ideias de justiça restaurativa no cenário histórico

Para delinear a rápida contextualização histórica que propomos, tomaremos a prisão como ponto de partida – por ser, desde o seu surgimento até os dias atuais, um dos principais instrumentos de resolução de conflitos violentos, no mundo – para, então, percorrendo o caminho das críticas direcionadas a ela e dos movimentos decorrentes dessas críticas, chegar às ideias de justiça restaurativa¹, que propõem alternativas a esse sistema.

1.1.1 A prisão: das críticas aos movimentos de busca por alternativas de superação do modelo

Foucault (1999) destaca que a prisão surgiu como pena – instrumento punitivo de privação de liberdade, aplicável em resposta à prática de um delito – na Europa, na virada do século XVIII ao XIX. Com uma proposta inovadora e evoluída, para a época (considerando os modelos de pena utilizados anteriormente: suplício e penas proporcionais ao crime), a prisão nasceu com o intuito de intimidar, humanizar, ressocializar e transformar os sujeitos, o sistema penal e a sociedade. Quer dizer, segundo o autor (op. cit.), o advento da prisão ocasionou uma transformação na natureza atribuída à pena: ela deixou de ser objeto de castigo, tortura, sofrimento e dor, pura e simplesmente, para se tornar, a partir desse momento, uma ferramenta intimidatória, de cunho humanitário e ressocializador; isto é, com o surgimento da prisão, a pena passou a ser vista como instrumento de privação que, ao mesmo tempo em que reprime, também oportuniza mudanças.

¹ A justiça restaurativa é uma proposta que, basicamente, busca encontrar alternativas à aplicação das penas privativas de liberdade, superando a simples intenção de punir o infrator – é uma proposta que visa à resolução dos conflitos por meio da recuperação dos elos rompidos pela prática de uma ação delituosa. Para atingir esse fim, a justiça restaurativa prega que as partes envolvidas no incidente conflituoso participem ativamente do processo resolutivo, atribuam a cada uma as responsabilidades que lhes cabe e cheguem, conjuntamente, a um acordo. Mas, apesar da justiça restaurativa ser uma proposta em expansão (que ganha espaço e novos adeptos, a cada dia), é importante salientar que, ao menos por enquanto, ela não substitui o sistema de justiça criminal atual (retributiva). No Brasil, ela tem sido aplicada, somente, aos casos de menor potencial ofensivo, ou seja, aos delitos cuja pena máxima cominada em abstrato (no código e leis penais) não ultrapassa a dois anos de reclusão; os demais tipos devem ser encaminhados e tratados por meio da justiça tradicional (modelo retributivo).

Por essa razão, por conferir à pena uma natureza mais humanizante e ressocializadora que a dos modelos anteriores, a prisão logo alcançou o *status* de sistema eficaz de combate ao crime, passando a ser aplicada, de acordo com Foucault (1999), à maioria dos delitos, tornando-se o modelo predominante de justiça criminal.

Porém, com o passar do tempo, a pena privativa de liberdade (prisão) começou a apresentar problemas, percorrendo o caminho inverso ao da proposta. Além de não intimidar a ação dos delinquentes e, muitas vezes, pelas condições desumanas oferecidas aos apisionados, não proporcionar a ressocialização, ainda se tornou um espaço de organização dos apenados: uma “fábrica” de criminosos reincidentes.

Já no período de 1820-1845, o modelo sofria duras críticas, mostrando-se fadado ao fracasso, como relata Foucault:

- As prisões não diminuem a taxa de criminalidade: pode-se aumentá-las, multiplicá-las ou transformá-las, a quantidade de crimes e de criminosos permanece estável, ou, ainda pior, aumenta [...];
- A prisão não pode deixar de fabricar delinqüentes. Fabrica-os pelo tipo de existência que faz os detentos levarem: que fiquem isolados nas celas, (que lhes seja imposto um trabalho inútil, para o qual não encontrarão utilidade) é de qualquer maneira não “pensar no homem em sociedade; é criar uma existência contra a natureza inútil e perigosa”; queremos que a prisão eduque os detentos, mas um sistema de educação que se dirige ao homem pode ter razoavelmente como objetivo agir contra o desejo da natureza? A prisão fabrica também delinquentes impondo aos detentos limitações violentas; ela destina a aplicar as leis, e a ensinar o respeito por elas; ora, todo o seu funcionamento se desenrola no sentido do abuso de poder arbitrário da administração [...];
- A prisão torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinquentes, solidários entre si, hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras [...];
- As condições dadas aos detentos libertados condenam-nos fatalmente à reincidência: porque estão sob a vigilância da polícia; porque têm designação de domicílio, ou proibição de permanência; porque só saem da prisão com um passaporte que têm que mostrar em todo lugar onde vão e que menciona a condenação que sofreram [...];
- Enfim a prisão fabrica indiretamente delinquentes, ao fazer cair na miséria a família do detento [...] (FOUCAULT, 1999, p. 221-223).

Críticas como essas se arrastaram por mais de um século, sem novas propostas, significativas, pelo menos; até que, segundo Pallamolla (2009),

nos anos 1960/70, uma crise de credibilidade no sistema prisional eclodida nos Estados Unidos desencadeou, na década seguinte, no próprio país e em vários outros, alguns movimentos em busca da aplicação de penas alternativas à de prisão, dentre eles: o abolicionista ou abolicionismo que, resumidamente, propõe a redução ou eliminação do cárcere e o vitimológico ou vitimologia que sugere, basicamente, a restituição e a reconciliação do infrator com a vítima e a sociedade – esses movimentos exerceram grande influência para o surgimento, na década de 90, dos ideais de justiça restaurativa, da maneira como se concebe nos dias atuais.

1.1.1.1 Algumas considerações sobre o abolicionismo e a vitimologia: movimentos de inspiração à concepção atual de justiça restaurativa

Pallamolla (2009) sublinha que, a partir da década de 80, surgiram várias discussões em busca de alternativas ao direito penal e ao castigo, dentre as quais a que deu origem à perspectiva abolicionista do direito penal, que prega a superação de todas as formas punitivas tradicionais (principalmente a prisão), porque considera que os delitos são resultados dos conflitos sociais, que o direito penal não ajuda a resolver, por não evitar os delitos e não auxiliar o autor e a vítima. Sendo assim, a autora (op. cit.) destaca que, para alguns abolicionistas, a melhor alternativa à dor e ao sofrimento, produzidos pelo sistema penal – que, em muitos momentos, é responsável pela destruição das relações comunitárias – é a construção de outras noções de justiça, como a participativa e a comunitária, capazes de substituir a sanção de privação ou restrição de liberdade por reparação ou indenização do dano (composição do conflito).

O abolicionismo, portanto, busca a substituição do modelo tradicional de justiça penal, defendendo a recuperação do conflito pela vítima e ofensor, prevendo, em alguns casos, a intervenção de terceiros como mediadores, sendo estes apenas mediadores vicinais. Propõe que a comunidade recupere sua capacidade de solucionar conflitos ou possa encaminhá-los para o âmbito do direito civil. (PALLAMOLLA, 2009, p. 40).

Apesar das boas intenções, como a de devolver à comunidade o poder de resolução dos seus conflitos, o radicalismo das ideias abolicionistas

(extinção não só do sistema prisional, mas de todo o sistema penal), acabou desencadeando algumas críticas como as de que: 1) a comunidade não tem competência (condição) para resolver os conflitos e 2) esse modelo suprime os direitos e garantias previstos pelo processo penal ao acusado. Contudo, Pallamolla (2009) alerta para o fato de que essas críticas não podem, de maneira alguma, apagar a importância dos pensamentos abolicionistas para a construção de novas concepções de justiça.

Além da perspectiva abolicionista do direito penal, os anos 80, ainda, deram origem a um outro movimento: o vitimológico – um movimento de busca por proteção às vítimas de delitos, que, até então, eram deixadas à margem/esquecidas, pela falta de interesse da justiça criminal, que tratava, apenas, da proteção dos delinquentes e dos bens jurídicos. E, junto com esse movimento, apareceram alguns estudos de identificação do perfil das vítimas (a vitimologia). Por esses estudos, ficou demonstrado que a maioria das vítimas não deposita as suas expectativas e interesses no processo penal e no castigo, mas na resolução do conflito, na indenização e na proteção imediata.

O que a vitimologia trouxe à tona, afinal, é que o atual sistema de justiça penal ignora a vítima e suas necessidades – já que as vítimas, muitas vezes, querem apenas que o dano seja ressarcido, que o ofensor lhe dê explicações para que possa compreender o ocorrido, ou, ainda, que receba um pedido de desculpas – e, com isso, atua de forma a revitimizá-la, deixando-lhe uma única saída: recorrer ao processo penal e pedir a punição do ofensor e com isso satisfazer-se, mesmo sem ter participado ou contribuído para o processo e seu desfecho [...] (PALLAMOLLA, 2009, p. 52).

Levando isso em conta, fica evidente que tal movimento reivindica, além da proteção, a oportunidade de participação das vítimas (desempenhando o seu papel) no processo de resolução do conflito, rompendo com paradigmas e instigando a se pensar uma reforma do sistema penal.

Por esses preceitos, é possível constatar que esses movimentos, vitimológico e abolicionista, ao proporem a reforma do sistema penal – com o fim de valorizar a vítima e a construção de uma nova concepção de justiça: que empodera as partes na solução do incidente conflituoso – foram responsáveis pela projeção das ideias de superação da prisão em vários países, ou seja, esses

movimentos criaram um cenário de busca por novas formas de resolução de conflitos (que não a atribuição da pena privativa de liberdade), o qual marcou, significativamente, a década de 80, mundo afora.

Foi esse o contexto que tornou possível – sob forte influência dos movimentos da década anterior – o desabrochar, na década de 90, das ideias de justiça restaurativa, da forma como se concebe atualmente: um mecanismo de resolução de conflitos que objetiva a recuperação dos elos rompidos pela prática do delito, a reconciliação das partes e a prevenção da reincidência.

Melo (2005) explica que as ideias de justiça restaurativa expressam uma nova percepção da relação indivíduo-sociedade, no que diz respeito ao poder, contrariando a visão vertical da definição de justiça, dando vazão aos acertamentos horizontais e pluralistas que possibilitam que os envolvidos em uma situação conflituosa presidam à resolução de conflito, considerando as singularidades da situação. Dessa maneira, dá-se a oportunidade de uma outra forma de subjetivação que não, apenas, a postura existente em face ao conflito, isto é, dá-se a oportunidade de uma nova percepção da norma e, sobretudo, do outro com quem houve o confronto.

1.2 Conhecendo melhor a justiça restaurativa: um conceito em construção

De acordo com Melo (2005), um conflito de violência afeta, mesmo que de maneira diferente, ambas as partes envolvidas. Para esse autor (op. cit.), normalmente, a vítima de uma agressão sofre dor, privação de direitos e ressentimento, que pode passar a se expressar como um desejo de vingança, tendo em vista que o causador dessas sensações (agressor) deixa de ser visto como um sujeito e passa a ser encarado como alvo de ações; um objeto sobre o qual deve recair a sua represália. Já na visão do agressor, a vítima é igualmente despersonalizada, podendo ser vista como um repositório de valores materiais dos quais se vê privado e dos quais deseja se apossar e encarada como alvo de descarga de um ressentimento que o marca pela ausência de um lugar que a relação interpessoal ou social lhe reserva como seu.

Perante essa situação, Melo (2005) entende que a justiça restaurativa dá a oportunidade de colocar esses sujeitos (vítima e agressor) frente a frente, para avaliarem o conflito de forma a reverem as suas próprias condutas, ou seja, para reavaliarem a si mesmos, atentando para outras perspectivas que não as suas, fazendo com que uma densidade subjetiva própria da negociação e do estabelecimento do compromisso possa emergir. Quer dizer, a justiça restaurativa oferece a oportunidade de reflexão sobre a norma e sobre as relações de poder estabelecidas entre os indivíduos.

Desse modo, é possível entendermos a justiça restaurativa como um espaço de reflexão e reavaliação das condutas das partes envolvidas (vítima e agressor), em busca da resolução conjunta (por meio da negociação e do compromisso) do conflito; todavia, Ortegá (2008) e Pallamolla (2009) alertam para o fato de que, ainda hoje, não existe um conceito que defina, de maneira consistente, a justiça restaurativa; trata-se, portanto, de um conceito aberto ou em construção.

Ortegá (2008) explica que a falta dessa definição consistente ocorre pelo fato de a história da justiça restaurativa ser controvertida, por ser contada de várias formas, sob diversas concepções, com diferentes papéis, dificultando a existência de um consenso (dadas as diferentes origens – de tempo e lugar – e os diversos contextos histórico-culturais das práticas restaurativas²) para a elaboração de um conceito específico. E Pallamolla (2009) sustenta que as várias influências sofridas pela justiça restaurativa (desde os procedimentos de justiça comunitária – presentes, por séculos, nas tradições de povos do Oriente e do Ocidente – até os movimentos mais recentes, da década de 80, como o abolicionismo e a vitimologia), tornaram-na tão complexa que a elaboração de um conceito único e determinado se apresenta bastante complicada.

Por meio desses apontamentos, ambos os autores, Ortegá (2008) e Pallamolla (2009), demonstram as dificuldades para se chegar a um conceito mais fortalecido (consolidado) de justiça restaurativa, mas a última (op. cit.) vai além, ressaltando que a justiça restaurativa não tem, apenas, um conceito aberto

² “[...] por práticas restaurativas entendem-se as diversas formas que as sociedades comunais e pré-estatais utilizavam para resolver conflitos entre seus membros, seja mediante o diálogo, a negociação, seja por outro meio que se opusesse às medidas meramente punitivas” (ORTEGAL, 2008, p. 124).

(em construção), mas, também, fluido, pois vem sofrendo modificações desde os primeiros estudos e as primeiras experiências restaurativas.

Segundo Pallamolla (2009), nas décadas de 70 e 80, no contexto norte-americano, falava-se de justiça restaurativa como mediação entre vítima e ofensor e reconciliação, associando-a a movimentos de descriminalização – sendo os anos 70 marcados por uma fase experimental da justiça restaurativa (que implantava experiências-piloto no sistema penal) e os 80, pela institucionalização dessas experiências; já nos anos 90, a justiça restaurativa se expandiu e começou a se apresentar tal como se concebe atualmente, passando a ser inserida em todas as fases do processo penal e envolvendo outros sujeitos, como os familiares, as comunidades e os atores do sistema judicial, originando a ideia de conferência e não mais somente de mediação.

Dessa maneira, considerando as transformações ao longo dos anos, podemos perceber a complexidade para se eleger uma definição conceitual e, ainda, para se determinar os objetivos da justiça restaurativa, confirmando a ideia de um conceito em construção, ou seja, se é difícil conceituar, também não é fácil elencar as metas, já que não se sabe ao certo do que se trata. Essas questões – variedade de objetivos e ausência de definição conceitual consistente – podem dar origem a críticas, como: 1) há o risco de que as práticas se desviem dos princípios e proporcionem avaliações negativas da justiça restaurativa e 2) há dificuldade para avaliar os programas, tendo em vista que não se sabe, exatamente, o que se pretende alcançar.

Todas essas considerações, expostas por Ortegá (2008) e Pallamolla (2009), apontam para as dificuldades, pela falta de um consenso, de se elaborar um conceito mais forte e consolidado de justiça restaurativa. Contudo, ao mesmo tempo em que esses autores (op. cit.) sinalizam para a ausência desse conceito único e consistente, demonstram a necessidade de uma definição conceitual de justiça restaurativa (mesmo que aberta) que oriente as discussões sobre o tema – por se tratar de um modelo relativamente novo (já que a forma como se concebe, nos dias de hoje, tem origem na década de 90) e pouco difundido (se comparado à justiça tradicional).

Frente à tal necessidade, Ortegá (2008) e Pallamolla (2009) acabam por remeter a uma abordagem conceitual de justiça restaurativa – não como um conceito definido (consolidado), mas como um conceito em construção.

Dessa forma, Pallamolla (2009) indica que a ideia de justiça restaurativa se fundamenta, basicamente, em três concepções: 1) do encontro das partes: que possibilita aos envolvidos abandonar a passividade e assumir, com a ajuda de um facilitador, posições ativas, nas discussões e tomadas de decisões, conjuntas, sobre o que deve ser feito com relação ao delito; 2) da reparação: que prega que a reparação deve acontecer, para que haja justiça, porém, deve focar a situação e não o ofensor – reparar à vítima deve oportunizar a reintegração do ofensor e a restauração da comunidade, abalada pelo delito e 3) da transformação: que defende que as pessoas devem compreender a si próprias e a maneira como se relacionam com os outros, em seu cotidiano. Entretanto,

[...] é importante pontuar que as três concepções de justiça restaurativa analisadas, apesar de conterem significativas diferenças entre si, encontram-se inseridas no movimento restaurativo e possuem pontos em comum. Ademais, na prática, nem sempre é possível delimitar em qual das concepções se encaixa determinada prática restaurativa, pois esta pode estar permeada por características das três concepções.

Portanto, não existe uma única resposta para a pergunta ‘o que significa justiça restaurativa’ e sim várias respostas: para alguns ela será um processo de encontro, um método de lidar com o crime e a injustiça que inclui os interessados na decisão sobre o que deve ser feito. Para outros, representa uma mudança na concepção da justiça, que pretende não ignorar o dano causado pelo delito e prefere a reparação à imposição de uma pena. Outros, ainda, dirão que se trata de um rol de valores centrados na cooperação e na resolução respeitosa do conflito, forma de resolução eminentemente reparativa. Por fim, a quem diga que busca uma transformação nas estruturas da sociedade e na forma de interação entre os seres humanos e destes com o meio ambiente. (PALLAMOLLA, 2009, p. 59-60).

Assim sendo, notamos que essas concepções geram diversidade de opiniões quanto ao que vem a ser a justiça restaurativa, no entanto, a maioria dos autores concorda em que a justiça restaurativa é um movimento que propõe que as partes as quais tenham interesse na resolução de determinado conflito se encontrem para resolvê-lo conjuntamente, tratando de suas implicações futuras.

Já Ortegá (2008), antes de apresentar a sua abordagem conceitual, esclarece que, embora essa justiça restaurativa, como vem sendo conhecida e construída, desde a década de 90 (um modelo estruturado em alternativa ao sistema penal atual), seja uma nova perspectiva de justiça, as práticas restaurativas já existiam na época das comunidades pré-cristãs e pré-estatais (da África, da América do Sul, do Norte e Nova Zelândia), que adotavam essas práticas para a resolução de seus conflitos. O autor (op. cit.) sublinha:

Nas comunidades nativas de territórios colonizados, a presença de práticas restaurativas devia-se, principalmente, a uma concepção de justiça distinta da punição baseada essencialmente na privação de liberdade, bastante utilizada pelas sociedades modernas. A própria estrutura das sociedades comunais, onde cada indivíduo exercia um papel significativo para o ordenamento social, favorecia as práticas restaurativas, no sentido de que o indivíduo que houvesse cometido alguma transgressão às leis da comunidade deveria ser julgado para permanecer exercendo sua atividade social, evitando-se, assim, a ruptura de seus vínculos comunitários. (ORTEGAL, 2008, p. 124).

Dessa forma, Ortegá (2008) ressalta que os modelos restaurativos atuais são frutos, em parte, das reivindicações dos povos nativos, que exigiram respeito da justiça estatal às suas formas de resolução de conflito. E, segundo ele (op. cit.), por ter inspirado o modelo de justiça restaurativa em vários lugares do mundo atual, vale ressaltar a experiência neozelandesa:

[...] as tribos Maori, da Nova Zelândia, são o maior exemplo na história da justiça restaurativa de como um modelo tribal ganhou visibilidade e legitimidade suficientes, a ponto de ser incorporado pela justiça tradicional neozelandesa. O modelo de justiça restaurativa advindo das tribos Maori foi o resultado da insatisfação dos membros dessa tribo quanto ao enquadramento de seus jovens e crianças no sistema tradicional repressor. (ORTEGAL, 2008, 124-125).

Por essa razão, a Nova Zelândia pode ser considerada como um dos países que, há mais tempo, desenvolve projetos de justiça restaurativa.

Os relatos de Ortegá (2008) evidenciam que o trabalho com as crianças e adolescentes foi o primeiro a ser incorporado à nova forma de resolução de conflito, adotada pelo Estado neozelandês, mas o passar do tempo fez crescer os

grupos de trabalho com a justiça restaurativa e surgir a ideia de se criar uma agência que regulasse e regulamentasse os projetos com essa perspectiva de justiça, ainda que a pouca maturidade dos projetos se tornasse um impeditivo à criação desse instituto. Nesse sentido, na ausência de uma agência reguladora, o país adotou o documento *Draft Principles of Best Practice for Restorative Justice Processes in Criminal Courts* (Esboço dos Princípios da Melhor Prática para Processos de Justiça Restaurativa nos Tribunais Criminais), de 2003, como critério para a regulamentação das práticas restaurativas em seu território. Em suma, esse documento arrola alguns princípios norteadores: de participação, respeito e empoderamento, que se transformaram no sustentáculo para a efetivação da justiça restaurativa, sendo adotados por vários outros países do mundo contemporâneo.

Considerando todas essas questões e a resolução 2002/12 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, Ortegá (2008) afirma que a justiça restaurativa pode ser definida como um processo em que todos os indivíduos interessados (partes e demais membros da comunidade afetados pelo conflito) participam ativamente, com o auxílio de um facilitador, na resolução do conflito. O autor (op. cit.) esclarece que, apesar da amplitude dessa definição, ela é de extrema importância para dar a ideia do que vem a ser a justiça restaurativa, enquanto não há um conceito consolidado. Além disso, ela serve para mostrar que a justiça restaurativa é um modelo firmado em valores, tendo em vista que, ao contrário da justiça tradicional (positivista), não há regras rígidas e leis que a amparem.

1.2.1 Princípios e valores da Justiça Restaurativa

Conforme pudemos perceber até aqui, não há, ainda hoje, um conceito consolidado de justiça restaurativa, tratando-se, ainda, de um conceito em construção; dessa forma, também, não há leis ou regras rígidas que a sustentem. Assim, diante da ausência dessas leis ou regras, a justiça restaurativa, visando a efetivar as suas propostas, tem-se orientado por meio de princípios e valores; o que acabou se tornando uma de suas principais características.

Ortegá (2008) alude aos seguintes princípios de justiça restaurativa: 1) voluntariedade: que não significa que os operadores da justiça

restaurativa devam fazer um trabalho voluntário, mas que as partes devem optar por esse modelo de resolução de conflitos, voluntariamente; 2) informalidade: que significa que as partes podem ser consultadas, informalmente, até por telefone, se desejam participar desse modelo de resolução de conflitos e o local do diálogo deve ser neutro e informal e 3) resultado ou acordo restaurativo: que significa que o diálogo, mediado, deve resultar em uma proposta de ação restaurativa, conjunta, na qual as partes se comprometem a cumprir.

Já Pallamolla (2009) ressalta que, além desses, há mais alguns princípios: 1) não-dominação: a relação deve ser de igualdade, todas as partes devem participar ativamente; 2) empoderamento: as partes têm poder para apresentar as suas versões da história e de decisão, sobre o que farão e a melhor forma de resolver a situação; 3) limite de sanção: a sanção deve ser direcionada à reparação dos danos e reconstituição dos vínculos e não ao ofensor, ficando proibida qualquer forma degradante ou humilhante de desfecho; 4) respeito: não se pode desprezar, diminuir ou oprimir o outro; 5) preocupação igualitária: todos, de alguma forma, devem sair ganhando; 6) atribuição de responsabilidade: deve haver o reconhecimento do fato e assumir a responsabilidade de suas consequências e 7) consenso com os direitos humanos: as atividades realizadas devem estar de acordo com os preceitos da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Marshall, Boyack e Bowen (2005), por seu turno, aprofundam essa questão. Primeiro, os autores (op. cit.) afirmam que *justiça restaurativa* é um termo genérico para todas as abordagens que buscam ir além da condenação e da punição do delito, trabalhando as causas e as consequências das transgressões por meio de ações que promovam a responsabilidade, a cura e a justiça (assim, é uma abordagem colaborativa e pacificadora de resolução de conflitos – que pode ser empregada em várias situações: no ambiente familiar, profissional, escolar, judicial etc. e de várias formas: por diálogo, conferência, círculos etc. – que se destaca por um processo em que os afetados por uma ação antissocial se reúnem, num ambiente seguro e controlado, para compartilhar os seus sentimentos e opiniões de modo sincero e resolverem conjuntamente a melhor maneira de lidar com as suas consequências).

Em seguida, sublinham que um processo de justiça só pode ser considerado restaurativo se expressar os principais valores restaurativos (como

respeito, honestidade, humildade, cuidado mútuo, responsabilidade e verdade, os quais são essenciais para que os relacionamentos se configurem de forma saudável, equitativa e justa), a fim de, munidos da ideia de que processo e valores são inseparáveis na justiça restaurativa (considerando que os valores determinam o processo e o processo torna visíveis os valores), especificarem os valores e virtudes fundamentais que inspiram a justiça restaurativa, bem como o processo em que se desenvolvem.

Assim, para Marshall, Boyack e Bowen (2005), os valores que devem estar presentes em um processo de justiça restaurativa são:

- 1) Participação: todos os envolvidos na transgressão – vítimas, infratores e comunidade interessada – devem participar da reunião como oradores e tomadores de decisão (ao invés dos profissionais treinados, que representam os interesses do Estado), pois a contribuição de todos é igualmente valiosa;
- 2) Respeito: todos os seres humanos são iguais, independentemente de suas ações, raça, cultura, gênero, orientação sexual, idade, credo e *status* social e, por serem todos iguais, são dignos de respeito mútuo, gerando confiança e boa-fé entre os participantes;
- 3) Honestidade: a fala honesta é essencial para se fazer justiça, já que a verdade produz mais que a ilustração dos fatos e a determinação da culpa, dentro dos parâmetros legais; ela proporciona que as pessoas expressem os seus sentimentos, quanto à experiência vivenciada, avivando as responsabilidades morais;
- 4) Humildade: a justiça restaurativa aceita as falibilidades e as vulnerabilidades humanas e, reconhecendo essa condição dos seres humanos, possibilita que vítima e infrator reconheçam que têm mais em comum do que pensam, já que ambos são frágeis e defeituosos, e que uma ação que provoca consequências danosas nem sempre é dotada de intenções – a empatia e o cuidado mútuo são manifestações da humildade;
- 5) Interconexão: ao mesmo tempo em que a justiça restaurativa reforça a liberdade individual e a responsabilidade, ela reconhece os laços que unem vítima e infrator – ambos são membros valorosos de uma sociedade em que as pessoas estão interligadas por uma rede de relacionamentos, de sorte que essa sociedade compartilha a responsabilidade sobre seus membros – sobre os crimes e sobre a

tarefa de restaurar as vítimas e reintegrar os infratores. Dessa forma, o caráter social do crime faz do processo comunitário o cenário ideal para tratar as causas e consequências da transgressão, bem como para traçar um caminho restaurativo para frente. Além disso, vítima e infrator estão unidos por sua participação no evento criminal, possuindo a chave para a recuperação mútua;

6) Responsabilidade: uma ação que deliberadamente causa um dano gera a obrigação de repará-lo. A responsabilidade decorre dessa obrigação e, muitas vezes, ocasiona remorso e expressa o desejo de atenuar os danos, buscando até mesmo o perdão daqueles que foram desrespeitados, de modo a preparar o caminho para a reconciliação entre as partes;

7) Empoderamento: todo ser humano requer um certo nível de autodeterminação e autonomia, em suas vida, e o delito rouba esse poder das vítimas (já que o infrator exerce controle sobre ela, sem o seu consentimento). Para devolver esse poder às vítimas, a justiça restaurativa lhes dá um papel ativo na determinação de suas necessidades e a maneira como devem ser satisfeitas. Essa postura também empodera os infratores, uma vez que possibilita que eles se responsabilizem por suas ofensas e busquem a reparação e o início de um processo de reabilitação e reintegração; e

8) Esperança: não importa o quão intenso tenha sido o crime, a comunidade sempre pode responder de maneira a emprestar forças aos que sofrem, promovendo a cura e a mudança, porque a sociedade não procura, simplesmente, penalizar as ações delituosas, mas abordar as necessidades presentes e equipar para a vida futura – assim, a justiça restaurativa alimenta esperanças (de cura para a vítima, mudança do infrator e civilidade para a sociedade).

Apresentados os valores, Marshall, Boyack e Bowen (2005) esclarecem quais são os requisitos para que um processo seja considerado restaurativo:

1) Deve haver inclusão e colaboração: o processo deve ser aberto a todas as partes envolvidas no conflito, e esses participantes devem ser livres para expressar os seus sentimentos e opiniões, trabalhando em conjunto para resolver os problemas – profissionais da justiça (policiais, advogados etc.) até podem estar presentes, mas com o intuito de promover informações, jamais para determinar os resultados. Um

processo não pode ser considerado restaurativo, se os participantes (partes envolvidas – interessadas) forem forçados a permanecer em silêncio ou passivos, ou se sua participação for controlada por profissionais;

2) Deve haver participação voluntária: ninguém deve ser obrigado a participar ou continuar no processo, nem mesmo ser compelido a se comunicar contra a sua vontade – os processos de justiça restaurativa e os acordos derivados dele devem ser voluntários. Resultados alcançados de comum acordo são desejáveis, porém, não obrigatórios – um processo bem gerenciado, por si só, tem valor para as partes, mesmo na ausência de um acordo. Um processo não pode ser considerado restaurativo, se os participantes são coagidos a participar ou se são obrigados a falar, agir ou decidir sobre os resultados, contrariando os seus desejos;

3) Deve haver um ambiente de confiabilidade: os participantes devem ser encorajados a manter a confiabilidade sobre o que é dito no encontro restaurativo, isto é, não revelar os fatos a pessoas que não tenham envolvimento pessoal no incidente – embora o compromisso com a confiabilidade não seja absoluto (tendo em vista que, algumas vezes, pode haver fortes considerações legais, éticas ou culturais que o sobrepujem), deve ser respeitado, sempre que possível, ou seja, o que é compartilhado no encontro restaurativo deve ser confidencial. Um processo não pode ser considerado restaurativo, se as informações confidenciais forem transmitidas a pessoas que não estiveram presentes ao encontro, causando vergonha ou danos às partes envolvidas;

4) Deve haver reconhecimento das convenções culturais: o processo deve se adequar à identidade cultural e às expectativas dos participantes – ninguém deve ser requisitado a participar de um encontro que viola as suas convicções culturais ou espirituais. Um processo não pode ser considerado restaurativo, se for culturalmente inacessível ou inapropriado aos participantes ou se inibir os participantes de se expressarem livre e verdadeiramente;

5) Deve haver enfoque das necessidades: o processo deve favorecer a conscientização de que as pessoas foram afetadas, de alguma forma, com o incidente ou transgressão – o diálogo deve ajudar a esclarecer quais os danos emocionais e materiais sofridos, bem como suas consequências e as necessidades a serem supridas (resultados). Um processo não pode ser considerado restaurativo,

se focar a imputação de culpa ou vergonha, em vez de abordar as consequências humanas do incidente – especialmente para a vítima – ou se focar, apenas, a compensação monetária, sem considerar o valor da reparação simbólica, como os pedidos de desculpas, por exemplo;

6) Deve haver demonstração de respeito (autêntico) por todas as partes: todos os participantes merecem respeito verdadeiro, mesmo que o seu comportamento prévio seja condenável – o processo deve defender a dignidade intrínseca de todos os presentes. Um processo não pode ser considerado restaurativo, se os participantes abusarem de sua condição pessoal em detrimento do outro ou desacatarem a identidade ética, cultural, de gênero ou sexual uns dos outros, ou, ainda, se se recusarem a ouvir, respeitosamente, uns aos outros;

7) Deve haver validação da experiência da vítima: os sentimentos, danos físicos, perdas e ponderações das vítimas devem ser aceitos sem censura ou críticas – o mal que ela sofreu deve ser reconhecido e ela deve ser absolvida de qualquer culpa (injustificada) pelo ocorrido. Um processo não pode ser considerado restaurativo, se a experiência da vítima for ignorada, minimizada ou banalizada, ou se as vítimas forem coagidas a assumirem responsabilidades indevidas ou forem pressionadas a dar o seu perdão;

8) Deve haver esclarecimento e confirmação das obrigações do infrator: as obrigações do infrator (para com a vítima e a sociedade) devem ser identificadas e confirmadas – o processo deve incentivar (não obrigar) o infrator a aceitar essas obrigações, facilitando a identificação de opções para a sua libertação. Um processo não pode ser considerado restaurativo, se o infrator não for responsabilizado pelos seus atos e não tratar das consequências de suas ações delituosas – mas essa responsabilização não pode acontecer de maneira forçada (ele não deve assumi-la involuntariamente);

9) Deve haver objetivação de resultados transformativos: o processo deve visar a resultados que atendam às necessidades presentes e preparem para o futuro, não a resultados que, simplesmente, punam os delitos passados – os resultados devem promover a cura da vítima e a reintegração do infrator, de sorte que a condição anterior dos dois seja transformada em algo mais saudável. Um processo não pode

ser considerado restaurativo, se os resultados forem irrelevantes para a vítima ou objetivarem, somente, punir o infrator; e

10) Deve haver observação das limitações dos processos restaurativos: a justiça restaurativa não pode ser considerada um substituto para o sistema de justiça criminal, porém, um complemento – não se pode esperar que ela atenda a todas as necessidades pessoais ou coletivas dos envolvidos; os participantes devem ser informados sobre como os processos restaurativos se encaixam no sistema mais amplo de justiça, quais as expectativas apropriadas aos processos e como os resultados podem ou não ser levados em consideração pelo tribunal. Um processo não pode ser considerado restaurativo, se for explorado (por qualquer dos participantes) para alcançar vantagens pessoais desleais, chegar a resultados manifestamente injustos/inapropriados, ignorar as considerações de segurança pública ou tentar subverter os interesses da sociedade de tratar a infração penal de uma maneira aberta, leal e justa.

Dessa maneira, levando em conta todos esses apontamentos sobre valores e requisitos do processo restaurativo, fica fácil notarmos que a justiça restaurativa exibe características bem específicas, mas, também, por se tratar de um conceito em construção, guiado por princípios e valores, muito flexíveis, que permitem a (re)adequação das regras, de acordo com as particularidades de cada situação e de cada participante; isso a afasta bastante das ideias da justiça tradicional (retributiva), que conta com o amparo de regras legais, aplicáveis a todos os sujeitos, independentemente das singularidades de cada situação e da condição de cada envolvido no conflito violento (vítima, agressor e comunidade).

1.2.2 Estabelecendo uma comparação entre justiça retributiva e justiça restaurativa

Atualmente, é bem provável que, observando à nossa volta, possamos constatar que muitas pessoas tenham construído ou fixado a sua concepção de justiça no modelo retributivo; mesmo que em algum momento da vida – infância ou adolescência – tenham estabelecido contato com outras concepções

de justiça³. Uma explicação hipotética para essa suposição seria a de que a justiça retributiva, muitas vezes influenciada por uma educação moral voltada à heteronomia, tenha sido, tradicionalmente, transmitida como a maneira mais adequada de se efetivar a justiça, criando raízes na cultura de várias sociedades pelo mundo; sobrevivendo ao longo dos tempos.

Se tomarmos isso como um fato se torna possível entender o porquê, para alguns, parece tão complicado aceitar a justiça restaurativa como uma concepção de justiça – que traz propostas, inclusive –, sendo ela tão diferente do modelo a que estão habituados e ao qual vários indivíduos consideram como o único capaz de proporcionar justiça, isto é, o único correto (modelo retributivo).

Nós, na tentativa de superar essa dificuldade, de muitos, para a compreensão dos ideais restaurativos, propomos a apresentação de um comparativo entre justiça retributiva e justiça restaurativa, entendendo que, ao pontuar as principais características de cada concepção, partindo do modelo mais conhecido ao menos difundido, se torne possível, até aos mais resistentes, assimilar a proposta restaurativa.

Pinto (2006) estabelece essa comparação entre justiça restaurativa e retributiva (justiça criminal tradicional), considerando as suas diferenças básicas. E, por ser bastante interessante, esclarecedor e didático, optamos por apresentá-lo aqui:

³ Apresentamos os conceitos de *heteronomia* e *autonomia* e as noções de *justiça*, no desenvolvimento moral das crianças, no capítulo 2 desta pesquisa.

Quadro 1. Valores: justiça retributiva X justiça restaurativa

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Conceito estritamente jurídico de Crime – Violação da Lei Penal – ato contra a sociedade representada pelo Estado	Conceito amplo de Crime – Ato que afeta a vítima, o próprio autor e a comunidade, causando-lhe uma variedade de danos
Primado do Interesse Público (Sociedade, representada pelo Estado, o Centro) – Monopólio estatal da Justiça Criminal	Primado do Interesse das Pessoas Envolvidas e Comunidade – Justiça Criminal participativa
Culpabilidade Individual voltada para o passado – Estigmatização	Responsabilidade, pela restauração, numa dimensão social, compartilhada coletivamente e voltada para o futuro
Uso Dogmático do Direito Penal Positivo	Uso Crítico e Alternativo do Direito
Indiferença do Estado quanto às necessidades do infrator, vítima e comunidade afetados – desconexão	Comprometimento com a inclusão e Justiça Social, gerando conexões
Monocultural e excludente	Culturalmente flexível (respeito à diferença, tolerância)
Dissuasão	Persuasão

(PINTO, 2006, p. 7-9).

Quadro 2. Procedimentos: justiça retributiva X justiça restaurativa

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Ritual Solene e Público	Ritual informal e comunitário, com as pessoas envolvidas
Indisponibilidade da Ação Penal	Princípio da Oportunidade
Contencioso e contraditório	Voluntário e colaborativo
Linguagem, normas e procedimentos formais e complexos – garantias.	Procedimento informal com confidencialidade
Atores principais – autoridades (representando o Estado) e profissionais do Direito	Atores principais – vítimas, infratores, pessoas da Comunidade, ONGs.
Processo Decisório a cargo de autoridades (Policial, Delegado, Promotor, Juiz e profissionais do Direito) – Unidimensionalidade	Processo Decisório partilhado com as pessoas envolvidas (vítima, infrator e comunidade) – Multidimensionalidade

(PINTO, 2006, p. 7-9).

Quadro 3. Resultados: justiça retributiva X justiça restaurativa

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Prevenção Geral e Especial - Foco no infrator para intimidar e punir	Abordagem do Crime e suas Consequências - Foco nas relações entre as partes, para restaurar
Penalização Penas privativas de liberdade, restritivas de direitos, multa Estigmatização e Discriminação	Pedido de Desculpas, Reparação, restituição, prestação de serviços comunitários Reparação do trauma moral e dos Prejuízos emocionais – Restauração e Inclusão
Tutela Penal de Bens e Interesses, com a Punição do Infrator e Proteção da Sociedade	Resulta responsabilização espontânea por parte do infrator
Penas desarrazoadas e desproporcionais em regime carcerário desumano, cruel, degradante e criminógeno – ou penas alternativas ineficazes (cestas básicas)	Proporcionalidade e Razoabilidade das Obrigações Assumidas no Acordo Restaurativo
Vítima e Infrator isolados, desamparados e desintegrados. Ressocialização Secundária	Reintegração do Infrator e da Vítima Prioritárias
Paz Social com Tensão	Paz Social com Dignidade

(PINTO, 2006, p. 7-9).

Quadro 4. Efeitos para a vítima: Justiça retributiva X justiça restaurativa

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Pouquíssima ou nenhuma consideração, ocupando lugar periférico e alienado no processo. Não tem participação, nem proteção, mal sabe o que se passa.	Ocupa o centro do processo, com um papel e com voz ativa. Participa e tem controle sobre o que se passa.
Praticamente nenhuma assistência psicológica, social, econômica ou jurídica do Estado	Recebe assistência, afeto, restituição de perdas materiais e reparação
Frustração e Ressentimento com o sistema	Tem ganhos positivos. Suprem-se as necessidades individuais e coletivas da vítima e comunidade

(PINTO, 2006, p. 7-9).

Quadro 5. Efeitos para o infrator: justiça retributiva X justiça restaurativa

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Infrator considerado em suas faltas e sua má-formação	Infrator visto no seu potencial de responsabilizar-se pelos danos e consequências do delito
Raramente tem participação	Participa ativa e diretamente
Comunica-se com o sistema por Advogado	Interage com a vítima e com a comunidade
É desestimulado e mesmo inibido a dialogar com a vítima	Tem oportunidade de desculpar-se ao sensibilizar-se com o trauma da vítima
É desinformado e alienado sobre os fatos processuais	É informado sobre os fatos do processo restaurativo e contribui para a decisão
Não é efetivamente responsabilizado, mas punido pelo fato	É inteirado das consequências do fato para a vítima e comunidade
Fica intocável	Fica acessível e se vê envolvido no processo
Não tem suas necessidades consideradas	Suprem-se suas necessidades

(PINTO, 2006, p. 7-9).

Estabelecida essa comparação, podemos perceber as divergências notando que:

A) a justiça retributiva apresenta a violação penal como um ato cometido contra a sociedade, representada pelo Estado e não contra o indivíduo – que: 1) dá origem a um processo indisponível e obrigatório – cujas autoridades e os profissionais do direito (representantes do Estado) são considerados os atores principais, em detrimento dos interesses, necessidades e particularidades, das partes envolvidas; 2) garante ao Estado o direito de punir, culpabilizando o infrator individualmente e com base em suas ações passadas, estigmatizando-o e discriminando-o, sem oportunizar-lhe perspectivas futuras e focando a prevenção das ações por meio da intimidação e da punição; 3) motiva o uso do direito penal como dogma, sustentando os rituais solenes, públicos, carregados de valores rígidos e linguagens formais; e 4) leva a resultados com características, muitas vezes, desumanas, cruéis e degradantes, firmados pela fixação de penas desarrazoadas e desproporcionais; aspectos reforçados com a afirmação de Zehr:

A justiça retributiva define o Estado como vítima, define o comportamento danoso como violação de regras e considera irrelevante o relacionamento entre vítima e ofensor (ZEHR, 2008, p. 174).

B) a justiça restaurativa apresenta uma outra percepção que:

[...] baseia-se num 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.

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 decisórios (*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.

Na forma de reunião coletiva e círculo decisório, ocorrerá também uma mediação em sentido amplo, mais abrangente e reflexiva, ou seja, o diálogo sobre origens e conseqüências do conflito criminal e a construção de um acordo e um plano restaurativo ocorre não em nível individual, mas de forma coletiva e integrada com a comunidade.

Tais procedimentos propiciam às partes a apropriação do conflito que originalmente lhes pertence, legitimando-os a construir um acordo e um plano restaurativo, alcançando o resultado restaurativo, ou seja, um acordo objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e se lograr a reintegração social da vítima e do infrator. (PINTO, 2006, p. 4).

E, por serem assim bem diferentes, é que decidimos expor esse paralelo; para que talvez por meio dessa comparação, as pessoas possam superar as suas dificuldades de compreensão, debruçando-se sobre um novo olhar sobre a justiça restaurativa, abandonando os seus preconceitos – fruto dessa cultura, predominantemente, arraigada na ideia de justiça retributiva – e conseguindo vislumbrar a justiça restaurativa como ela é, quer dizer, como uma concepção de justiça que: 1) empodera os indivíduos por meio da participação ativa de todos, de modo igual, visando à resolução dos conflitos com base nas necessidades de cada um, na recuperação dos elos rompidos e na oportunidade de reintegração dos sujeitos – instalando o sentimento de justiça; 2) tem-se apresentado, em muitos momentos, como uma forma positiva/satisfatória de se estabelecer justiça; 3) tem ganhado adeptos (que a consideram a mais adequada forma de se efetivar a justiça) por onde chega; e 4) tende a continuar se expandindo pelo mundo e pelo Brasil, inclusive.

1.2.3 A justiça restaurativa no Brasil

Até este momento, mostramos a justiça restaurativa como uma concepção inovadora de justiça que, mesmo tendo sofrido influência de modelos utilizados por povos muito antigos e se inspirado em movimentos da década de 80, vem sendo construída e conhecida, desde a década de 90, por uma proposta de resolução de conflitos violentos que objetiva a participação, o acordo conjunto, a transformação e a reintegração das partes envolvidas na ação delituosa.

Essa concepção, com essa proposta, tem se expandido, ao longo dos anos, a vários países mundo afora, alcançando inclusive o Brasil. E, por se tratar do nosso país, do local da nossa pesquisa, entendemos que seja interessante saber de que maneira, ou por que meios, as ideias de justiça restaurativa se desenvolveram por aqui.

Ortegal (2008) relata que a proposta alternativa de resolução de conflito, denominada justiça restaurativa, ganhou e vem ganhando, cada vez mais, espaço no território neozelandês e a consequência disso é o avanço desse modelo para outros países, dentre os quais o Brasil.

Segundo Ortegal (2008), a partir de 2005, foram implantados em nosso país, por meio de uma parceria estabelecida entre a Secretaria de Reforma do Judiciário, do Ministério da Justiça, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, alguns projetos de justiça restaurativa: nos Estados de São Paulo (em São Caetano do Sul), Rio Grande do Sul (em Porto Alegre) e Distrito Federal (no núcleo Bandeirante).

Cada um desses projetos, de acordo com Ortegal (2008), atua em uma frente: o de São Caetano trabalha com crianças e adolescentes nas escolas; o de Porto Alegre, também, com crianças e adolescentes, mas cumprindo medidas socioeducativas; o do Distrito Federal – vinculado ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal – TJDF, lida com a comunidade, em geral. Para o autor (op. cit.), apesar das diferentes abordagens de cada um desses projetos, há um objetivo em comum entre eles: alcançar uma nova concepção de justiça.

Para Melo (2008), os projetos de justiça restaurativa implementados no Brasil abriram um novo horizonte para a área da infância e da juventude, bem como para as relações comunitárias.

Um horizonte de participação e autonomia, voltado a um maior desenvolvimento de potencialidades não apenas do adolescente, mas também de sua família e comunidade para resolução dos problemas que os afetam, com maior responsabilidade e consequência. Um horizonte de maior inclusão social que depende, para sua concretização, de um papel proativo e democrático que os atores do Sistema de Justiça, e todos seus parceiros do Sistema de Garantias, desde há muito compreenderam. É a este horizonte, de maior justiça para a infância e a juventude e para a comunidade em geral, que temos sempre de mirar e nos esforçar por construir. (MELO, 2008, s. p.).

Assim, foi por meio desses projetos que o país passou a ser mais um dos cenários, dentre outros, que acolheu a nova proposta, que, como já apontamos, busca, diante das situações delituosas conflitos violentos, a efetivação da justiça por outras vias, que não a do sistema penal fortemente baseado no modelo de justiça retributiva, ou seja, a justiça restaurativa é uma concepção de justiça que empodera os sujeitos para a resolução do conflito de tal forma que possam se sentir, verdadeiramente, justificados.

Por tudo o que explanamos até este ponto, acreditamos que tenhamos cumprido o que nos dispusemos fazer, neste primeiro capítulo, isto é, realizamos uma breve contextualização histórica da justiça restaurativa e apresentamos uma abordagem conceitual, que nos possibilitou conhecê-la melhor. Todavia, antes de encerrá-lo, vale ressaltar que uma proposta (como a restaurativa) que trata da resolução dos conflitos violentos de forma tão diferente da tradicionalmente aceita (justiça retributiva), pode ser considerada justa pelo simples fato de proporcionar um sentimento de justiça (independentemente das formalidades de um sistema, como o penal, por exemplo), isto é, ao possibilitar a participação ativa de todos os envolvidos no incidente violento, com poder de decisão sobre suas ações – ao invés de sugerir um processo formal, com a atribuição de penas ao infrator e sem a participação das partes interessadas – a justiça restaurativa propicia o sentimento de dever cumprido, o sentimento de que foi feita a justiça.

Assim, a justiça restaurativa pode ser uma proposta eficaz de efetivação da justiça; mas é importante entender que esse sentimento de que foi feita a justiça vai muito além de um modelo como o retributivo, de uma proposta como a restaurativa ou de um sistema como o penal, por exemplo – já que estamos tratando da resolução de conflitos violentos; que tradicionalmente são encaminhados a esse sistema. Trata-se, portanto, de um sentimento profundo, de uma noção que se constrói, podendo sofrer modificações por vários fatores, durante o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Para compreender isso melhor, trabalharemos, no capítulo a seguir, por meio das teorias do desenvolvimento moral de Piaget (1994) e Kohlberg (1992), como nasce e se desenvolve a noção/sentimento de justiça, nos indivíduos.

CAPÍTULO 2. A MORAL E A NOÇÃO DE JUSTIÇA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

2.1 A moral para Kant

A moral pode ser considerada um conjunto de regras, normas ou princípios estabelecidos pela sociedade para definir o que é bom ou mau; pode, também, ser concebida como um critério de julgamento para o que é certo ou errado e/ou, ainda, como os sentimentos, valores ou virtudes que depositamos nas pessoas, em diversas situações da vida.

Para o filósofo Immanuel Kant, a moral é o agir por boa vontade, ou seja, é o agir guiado por uma razão com fim em si mesma, a qual se submete a uma lei necessária, de caráter universal. Essa definição – fruto de suas inúmeras e relevantes reflexões sobre a moral – aparece registrada no livro *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1986), de sua autoria. Considerando a importância desse autor para a discussão do tema moral, decidimos apresentar, a seguir, algumas das ideias contidas nessa obra, com o fim de compreendermos melhor como ele chegou a esse conceito moral.

Kant (1986) inicia afirmando que nada, neste mundo, é bom sem limites; quer dizer, para ele, o excesso ou a falta podem ser maus e/ou prejudiciais; por esse motivo, tudo para ser bom deve obedecer a limites. Entretanto, quando se trata da boa vontade, o filósofo (op. cit) abre uma exceção, sustentando que apenas ela pode ser ilimitada, já que, *a priori*, ela é sempre um bem; e, entendendo a boa vontade como esse bem *a priori*, enfatiza que é ela quem determina o bom uso dos talentos do espírito (discernimento, capacidade de julgamento, coragem etc.) e, somente por ela, as ações morais têm validade em si mesmas e não nos resultados que produzem.

Assim, uma ação só pode ser considerada boa ou má, se levarmos em conta o princípio a que ela se submete e não os efeitos alcançados por ela – isto é, se atentarmos para o princípio que lhe deu causa e não os resultados desencadeados por ela. Dessa maneira, uma ação somente alcança valor em si

mesma, quando praticada imbuída de boa vontade. Em consequência, Kant (1986) enaltece a boa vontade como um bem supremo, como um valor que versa sobre si mesmo.

Levando isso em consideração, poderíamos entender a boa vontade como um aspecto autossuficiente, mas Kant (1986) entende que ela não o é. Para ele (op. cit.), a boa vontade necessita do governo da razão, pois, apenas pela razão o sujeito adquire as condições necessárias para estabelecer o princípio norteador de sua vontade; ou seja, somente a razão possibilita que as ações praticadas com boa vontade sejam direcionadas para um bem alcançável e duradouro – se assim não fosse, o homem viveria regido por seus instintos, sem ser capaz de priorizar o que lhe traz felicidade, realmente, entregando-se à própria sorte e aos prazeres efêmeros.

Em suma, a boa vontade só pode valer em si mesma, em sua própria existência e não em sua utilidade, se tiver o respaldo de uma razão que norteie as ações por meio do dever. Para esclarecer essa questão, Kant (1986) explica o que vem a ser um ato moral. Na sua concepção, um ato moral é aquele praticado por dever e não o praticado em conformidade com o dever.

O ato praticado em conformidade com o dever é aquele praticado por várias tendências ou inclinações instintivas e não por inclinação imediata, enquanto o ato praticado por dever é aquele realizado por inclinação imediata; por identificação ou por princípios. Por exemplo: um homem que conserva a sua vida em conformidade com o dever, a conserva porque sabe que tentar contra ela é proibido, talvez, se não o fosse, não a conservaria; contudo, o que a conserva por dever, a conserva não pela proibição citada, porém, porque, mesmo desgostoso e desesperançoso da vida e não tendo medo da morte e, até mesmo, desejando-a, inclina-se (identifica-se) a permanecer vivo.

Vale ressaltar que, praticar uma ação somente por inclinação, também, não caracteriza um ato como moral, mesmo que por dever. Nesse sentido, um ato é verdadeiramente moral se praticado sem uma inclinação de satisfação instintiva – sem a intenção de que traga felicidade imediata e prazer –, mas aquele praticado por inclinação firmada na boa vontade norteadora pela razão.

Desse modo, somente os atos fundados em um valor incondicional, praticados por si mesmos e não por seus efeitos, impregnados de boa vontade e realizados por dever podem ser considerados morais – ressaltando que a boa vontade, que rege os atos morais, deve ter um caráter universal, isto é, a minha vontade deve gerar atos que possam ser assumidos por todos em relação a mim.

Para Kant (1986), a razão determina a existência de uma lei universal, de uma lei a que todos devem cumprir por beneficiar a todos, cujo valor ultrapassa o valor de uma inclinação, fazendo com que o respeito a ela exija o dever de cumprir; esse dever passa a ser condição da vontade e seu valor supera tudo (incondicionalmente). Assim, a razão é a responsável por nortear a vontade humana, para que o dever valha por si mesmo, independentemente das inclinações humanas, prevalecendo sobre os instintos.

Segundo Kant (1986), não é possível demonstrar empiricamente se uma ação é praticada por dever, em si mesma, ou por estar focada em seus efeitos, de sorte que é necessário existir uma lei que favoreça o cumprimento do dever sem direcionar a vontade humana aos seus resultados. E essa lei máxima do dever, necessária e universal, cabível a todo ser racional, mesmo aos que não praticam suas ações por dever, mas pelos resultados que se pode alcançar com elas, só é possível por meio da razão, que é pura e prática.

A razão é pura e prática, simultaneamente, porque, ao mesmo tempo em que possibilita o estabelecimento de uma lei universal e necessária, direciona a vontade humana para a prática das ações que podem ser por dever ou em conformidade do dever. De acordo com Kant (1986), a natureza é regida por diversas leis e somente um ser racional, como o homem, tem capacidade para guiar as suas ações por princípios, de forma a direcionar a sua vontade pela necessidade e universalidade de suas ações, em detrimento da subjetividade; e, apenas pela razão pura e prática o sujeito se torna capaz de direcionar sua vontade para a necessidade e universalidade, mesmo sofrendo influência da subjetividade.

Considerando que o homem tem a sua vontade influenciada pela razão e por suas inclinações instintivas, já que vive em um grupo social e possui subjetividade, é possível verificar que a razão se coloca entre o que é necessário e universal e o que é social e particular – ou seja, entre o formal e o

material; dessa forma, somente a obrigação é capaz de colocar frente a frente a vontade (subjéitiva; particular e/ou social) com a lei suprema da moralidade, a lei universal e necessária.

A obrigação consiste, então, em confrontar um princípio objetivo (lei universal e necessária), que deve prevalecer, com um subjéitivo (subjéitividade humana – vontade social ou particular). A representação desse princípio objetivo, dentro dessa subjéitividade, constitui o que o filósofo chama de mandamento/imperativo.

Kant (1986) salienta que os imperativos demonstram a relação entre a lei objetiva (razão) e a subjéitividade (vontade) e são expressados pelo verbo *dever*. O autor (op. cit.) divide os imperativos em dois ordenamentos: Imperativos Hipotéticos – que mostram a necessidade da prática como meio para alcançar os efeitos de uma ação; buscam um fim específico, baseado em uma vontade particular ou do grupo social que não se relaciona com uma regra única e absoluta (universal e necessária) – e os Imperativos Categóricos – que demonstram a necessidade da prática de uma ação com fim nela mesma, sem se preocupar com seus efeitos.

O imperativo hipotético possibilita identificar se uma ação é moralmente boa ou má com relação ao propósito a que se destina; (pelo princípio problemático: a ação é boa se o seu propósito é viável/possível e pelo princípio assertórico-prático: uma ação é boa se o seu propósito é concreto/real. Já o imperativo categórico utiliza o princípio apodíctico para identificar a ação como boa ou má. Por esse princípio, a ação é boa em si mesma, quando é necessária e possui característica universal. O imperativo categórico pode ser denominado imperativo da moralidade, quando declarar o bem da ação, independentemente do seu alcance (resultados). Para o filósofo, os imperativos da moralidade são considerados bons em si mesmos e não dependem dos efeitos produzidos por eles: seu valor se fundamenta na razão pura e prática, em conformidade com a lei necessária e universal.

A partir dessas considerações, Kant (1986) se questiona: como é possível que haja um imperativo categórico de moralidade, desvinculado de seus efeitos ou que a vontade de cumpri-lo não esbarre em algum interesse externo? Ou seja, como é possível que exista um imperativo da moralidade, em que a vontade de

cumpri-lo não se vincule, de nenhuma maneira, com os resultados de seu cumprimento? Na perspectiva do filósofo (op. cit.), os imperativos hipotéticos, por focarem os resultados das ações praticadas, acabam influenciando a vontade humana, mas, por permitirem a renúncia, já que se baseiam nos propósitos das ações – finalidade, não se impõem como lei suprema da moral. Já o imperativo categórico, apesar das dificuldades demonstradas pelas questões apresentadas, anteriormente, é o único, por seus princípios, capaz de implementar essa lei necessária e universal. Em decorrência disso o indivíduo deve agir de acordo com o modo que gostaria que todos agissem, tornando a ação uma lei necessária e universal – “Age apenas, segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” – e mais: “Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza” (KANT, 1986, p. 59). Dito de outro modo, a ação deve ser praticada de acordo com a vontade, fundamentada na razão submetida a uma lei aplicável a todos, de modo tão natural quanto as leis da natureza.

Com o intuito de ilustrar a sua teoria, Kant (1986) remete a algumas situações hipotéticas, nas quais questiona qual a melhor ação a ser praticada, mediante a aplicação da máxima da necessidade e universalidade. Exemplo: Se uma pessoa se vê, forçada pela necessidade, a pedir dinheiro emprestado e, sob pena de não conseguir o empréstimo, promete que pagará a dívida, no prazo estipulado, mesmo sabendo que não poderá pagar, ela age moralmente bem? Aplicando a máxima de que a ação deve obedecer a uma vontade submetida a uma lei universal, essa pessoa deveria fazer o seguinte exercício de reflexão: é possível que eu queira que todos possam prometer pagar um empréstimo, mesmo sabendo não ter condição de pagá-lo, todas as vezes que se vir em apuros? O que aconteceria, se essa falsa promessa se tornasse uma lei universal? Ao efetuar uma falsa promessa, essa pessoa permite aos demais que também o façam, tornando o ato de mentir um princípio universal. Logo, a situação se tornaria insustentável, já que é possível querer a mentira em algum momento, mas não que isso se tornasse um princípio universal: se assim fosse, ninguém mais acreditaria em ninguém e se estabeleceria o caos, fazendo com que o próprio princípio universal da mentira se autodestruísse.

Por essas histórias, Kant (1986) conclui que toda a ação desejável à prática de todos os seres humanos (ação moral) deve tornar-se lei; ao contrário, temos o dever de não praticá-la; e dever é um conceito que assume um sentido de legislação para as ações do ser humano e essa legislação deve se exprimir por meio dos imperativos categóricos, jamais pelos imperativos hipotéticos. Porém, para ele (op. cit), há uma dificuldade de se provar a necessidade do imperativo categórico, tendo em vista que é difícil provar a existência de uma lei prática que ordene tudo por si mesma, independentemente dos interesses no resultado das ações ou pelas inclinações pessoais.

A questão que se põe é portanto esta: - É ou não é uma lei necessária para todos os seres racionais a de julgar sempre as suas ações por máximas tais que eles possam querer que devam servir de leis universais? Se essa lei existe, então tem ela de estar ligada (totalmente *a priori*) ao conceito de vontade de um ser racional em geral. (KANT, 1986, p. 66).

Para responder a essa questão, Kant (1986) afirma ser necessário lançar mão da filosofia especulativa e adentrar a metafísica dos costumes. Numa filosofia prática, não é necessário determinar os princípios do que acontece, mas os do que deve acontecer, mesmo que nunca aconteça, ou seja, leis objetivo-práticas: uma relação da vontade consigo mesma; vontade essa determinada pela razão, desaparecendo o empirismo – quer dizer, descartando toda e qualquer investigação baseada nos motivos porque uma coisa agrada ou desagrada, ou sobre o que assenta o prazer e o desprazer etc., pois isso pertence à psicologia empírica.

A vontade é a faculdade dos seres racionais de determinar a si mesmos agir conforme a representação de certas leis (princípios). Ela está ligada a princípios: 1) objetivos, denominados fim – são os princípios em que o que serve à vontade é sua autodeterminação, posta pela razão e que vale para todos os seres racionais; e 2) subjetivos, chamados de meios, em que o que serve à vontade é a possibilidade de uma ação praticada com o foco em seu resultado – fim.

Os princípios subjetivos do desejar constituem o móbil, enquanto os objetivos do querer são o motivo. Os fins subjetivos dão base aos imperativos hipotéticos, ao passo que os objetivos, aos categóricos. A partir disso, o

Kant (1986) questiona sobre qual seria, por conseguinte, o valor absoluto em si mesmo que daria base ao fim objetivo e provaria a necessidade do imperativo categórico. A essa pergunta, o autor (op. cit.) responde que a natureza racional é o fundamento do princípio prático supremo, ou seja, do imperativo categórico que determina a vontade do ser humano e, para ele, a natureza racional existe como um fim em si mesma e por ela o homem representa a sua própria existência, portanto, é um princípio subjetivo das ações humanas, ao mesmo tempo em que é um princípio objetivo, já que existe em todo ser racional. Dessa constatação, o filósofo (op. cit.) elabora o seguinte imperativo prático: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 1986, p.69).

Considerando esse imperativo, Kant (1986) retoma as situações hipotéticas apresentadas anteriormente e confirma seu entendimento de que a natureza racional é um princípio da humanidade, com fim em si mesmo, demonstrando que a vontade constitui uma legisladora universal, que obriga o homem agir de acordo com uma vontade que é sua, mas que se submete a uma lei fundamentada em um princípio com fim nele mesmo.

O poder agir segundo a sua vontade, contudo, não é uma vontade qualquer e sim uma vontade orientada pela razão e que obedece a lei suprema da moralidade (lei universal), faz do homem um sujeito autônomo (princípio da autonomia da vontade). Esse princípio se constitui no reino dos fins; isso significa que a autonomia é um princípio com fim em si mesmo, que consiste em poder escolher de acordo com o querer mesmo e a lei universal, simultaneamente. Ao contrário, temos o princípio da heteronomia, que se fundamenta no imperativo hipotético em que a ação moral sempre toma uma atitude visando ao resultado que se obterá com ela.

Enfim, somente a vontade autônoma oferece dignidade ao ser racional e à natureza racional, sendo um fim em si mesma. É o alimento da boa vontade que cumpre as máximas de acordo com a lei universal; assim, a vontade autônoma é o princípio supremo da moralidade e o próprio imperativo categórico.

Essas considerações sobre a moral autônoma e heterônoma de Kant (1986) são importantes para entendermos as teorias sobre o

desenvolvimento moral e as noções de justiça de Piaget (1994) e Kohlberg (1992), que discutiremos, a seguir.

2.2 O desenvolvimento moral

2.2.1 Segundo Jean Piaget

De acordo com Menin (1996), Piaget concorda com Kant sobre a existência de duas vertentes morais, no ser humano: a heteronomia e a autonomia, porém, como psicólogo, salienta que essas tendências são construídas durante o desenvolvimento da criança e que a evolução de uma para a outra dependerá de vários fatores, principalmente os ligados às relações sociais a que a criança estiver submetida.

Piaget (1994) esclarece que a moral é constituída por um sistema de regras, e que a essência da moralidade se encontra no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. No entanto, quando se trata de criança, como a maioria das regras morais que ela aprende a respeitar são transmitidas pelos adultos, sem levar em conta seus interesses e necessidades, fica difícil identificar se o seu respeito está nas regras, em si, ou nos sujeitos que as transmitiram.

Dessa maneira, a fim de entender como as crianças constroem o respeito às regras, em si, Piaget (1994) observou como elas se relacionam com as regras do jogo, que são mais simples e podem ser elaboradas por elas próprias, de acordo com suas necessidades e interesses, para, depois, buscar compreender como elas se relacionam com as regras morais, que são mais complexas e requerem um juízo de valores.

Piaget (1994) deu início à sua famosa pesquisa sobre o desenvolvimento moral com o estabelecimento do jogo que serviria de base para a análise de seus dados. O psicólogo (op. cit.) escolheu o jogo de bolinhas⁴, por se tratar de um jogo mundialmente conhecido, jogado há gerações e que comporta regras bem elaboradas.

⁴ No Brasil, conhecido como bolinhas de gude.

Tendo em vista que existem inúmeras maneiras de se jogar esse jogo – há o jogo do quadrado: que consiste, basicamente, em traçar um quadrado no chão, depositar algumas bolinhas em seu interior e, de longe, atingi-las, de modo que saiam do quadrado; o jogo da corrida: que implica dois jogadores perseguirem a bola um do outro) e o jogo do buraco ou da cova: em que as crianças alojam as bolinhas em cavidades e procuram, por meio de uma bola maior e mais pesada, desalojá-las – Piaget (1994) optou por analisar o jogo do quadrado.

Definido o jogo (bolinhas) e o jeito de jogar (jogo do quadrado), Piaget (1994) partiu para o jogo, propriamente. O pesquisador (op. cit.) observou, conversou e jogou com crianças de diferentes idades e, no decorrer da jogada, partindo do pressuposto de que as crianças se relacionam com as regras do jogo sob dois aspectos relevantes – o da prática e o da consciência das regras –, conduzia um interrogatório, com perguntas do tipo: como é o jogo?; quais são as regras?; você pode criar uma regra nova para esse jogo?; sempre se jogou assim?; qual a origem dessa regra?, entre outras, procurando identificar a existência de estágios de desenvolvimento, em cada um desses aspectos.

Com relação à prática das regras, ou seja, o modo como as crianças fazem uso das regras, Piaget (1994) identificou quatro estágios:

1º Estágio (motor e individual): nesse estágio, a criança (de 0 a 2 anos, mais ou menos) manipula o objeto (bolinhas) em função de seus desejos e hábitos motores. Ela não estabelece relações, jogando individualmente. Se questionada sobre como se joga, essa criança não sabe responder, simplesmente brinca sozinha, divertindo-se com gestos repetitivos e regulares.

2º Estágio (egocêntrico): nesse estágio, a criança (de 2 a 6 anos, aproximadamente) recebe dos adultos as regras e tenta imitá-las, mas não se preocupa em encontrar parceiros, podendo jogar sozinha e, se jogar com outra criança, não se preocupa em vencê-la ou uniformizar as regras, isto é, a criança, neste estágio, mesmo tomando conhecimento das regras pelos adultos, joga por si mesma, ainda quando joga com outras crianças. Esse caráter duplo, de imitação e individualidade, é característico do egocentrismo. Quando questionada se há regras para se jogar o jogo, ela responde que sim e as explica de acordo com o que lhe ensinaram, no entanto, quando está jogando, muda as regras em benefício próprio.

3º Estágio (cooperação nascente): nesse estágio, a criança (por volta dos 7 aos 10 anos) interessa-se pela vitória e percebe que, para alcançá-la, precisa conseguir jogar com os seus pares; para isso, todos devem seguir as mesmas regras. Apesar de perceber a necessidade do consenso (da unificação das regras), a criança demonstra dificuldades em fazê-lo. Se questionadas separadamente do grupo, cada criança apresenta versões diferentes para as regras do jogo, embora seja possível encontrar algumas semelhanças.

4º Estágio (codificação das regras): nesse estágio, a criança (a partir dos 11 anos, aproximadamente) fortalece sua percepção da necessidade do consenso, de forma que regulamenta cada partida do jogo, minuciosamente, com todos os procedimentos e pormenores. As regras, resultantes do acordo entre o grupo, servirão para todos do grupo, que as seguirá igualmente. Se interrogada sobre as regras do jogo, a criança, neste estágio, pode responder que são várias as maneiras de jogar, sendo necessário combinar com os outros, antes do início da partida.

No que tange à consciência das regras, ou seja, à forma como as crianças compreendem as regras, Piaget (1994) encontrou três estágios:

1º Estágio (puramente motor – individual): nesse estágio, a criança (de 0 a 3 anos, aproximadamente) estabelece uma relação puramente motora com as regras e, por não considerar o caráter de obrigatoriedade, que está ausente, afasta a natureza coercitiva da regra. Portanto, ela não possui consciência das regras.

2º Estágio (imitativo – egocêntrico)⁵: nesse estágio, a criança (de 4 a 8 anos, mais ou menos) considera a regra sagrada, inatingível e imutável, ou seja, ela compreende a regra como de origem adulta, de essência eterna, que deve ser obedecida, sem questionamentos. Quando interrogada de onde vêm as regras do jogo, a criança responde que elas sempre existiram, foram criadas pelos primeiros homens ou, até mesmo, por Deus. Se perguntada sobre a possibilidade de modificá-las, ela responde que não, pois é um crime fazer isso, já que, para ela, as regras existem desde a origem do mundo.

⁵ É importante observar que essa criança (dos 4 aos 8 anos, aproximadamente) compreende a regra como sagrada e imutável, mas, quando das práticas, ela (até os 6 anos mais ou menos) modifica as regras, porque, mesmo compreendendo as regras dessa maneira (imutáveis e sagradas), quando ela vai colocá-las em prática, o seu egocentrismo a impele a agir em busca dos seus interesses e, se seu interesse for diferente do da regra, ela se sente impulsionada a mudá-la (2º estágio das práticas).

3º Estágio (democrático – de cooperação): nesse estágio, a criança (por volta dos 9 anos, em diante) entende a regra como necessária e obrigatória, desde que estabelecida pelo consentimento mútuo, que pode ser transformada, quantas vezes forem necessárias, desde que haja um consenso. Se questionada sobre a origem das regras, ela responde que o grupo as criou e, se interrogada sobre mudanças, ela responde que é possível alterar as regras, para que todos joguem em igual condição.

Pela identificação dos estágios, Piaget (1994) constatou que existem, basicamente, três tipos de comportamentos sociais: os motores, os egocêntricos – submissos à coação exterior – e os de cooperação e, para cada um deles, há uma regra correspondente. Para as condutas motoras, temos a regra motora oriunda da inteligência motora pré-verbal e relativamente independente de toda relação social; para a atitude egocêntrica, temos a regra coercitiva resultante do respeito unilateral; e, finalmente, para o comportamento de cooperação, temos a regra racional que é resultado do respeito mútuo.

Piaget (1994), em sua pesquisa, esclarece que as regras motoras se confundem com o hábito (que não exige a consciência da obrigação ou a percepção de sua necessidade, portanto, são seguidas independentemente da relação com o outro – são individuais), enquanto as regras coercitivas e as racionais dependem do respeito, que pode ser unilateral ou mútuo.

Menin (1996) explica resumida e claramente os dois tipos de respeito identificados por Piaget, e como eles podem interferir no processo de transição da heteronomia para a autonomia, segundo o pesquisador. A autora (op. cit.) esclarece que, para o psicólogo, primeiro respeitamos as pessoas para depois respeitar as regras, e esse respeito pelas pessoas pode ser unilateral ou mútuo. Quando as crianças são bem pequenas, por melhor que seja o relacionamento entre pais e filhos, há uma relação de poder (coação), em que os pais impõem aos filhos o que devem ou não fazer, fornecendo-lhes as consequências positivas ou negativas de sua obediência (ou desobediência), tornando a relação desigual. O respeito é unilateral, uma das partes é respeitada mais intensamente – nesse caso, o adulto e a criança simplesmente obedece, por medo ou por afeto. Além da coação externa, resultante da relação com o adulto, a criança pequena sofre uma coação interna: o egocentrismo, que a torna incapaz emocional, intelectual e socialmente. Centradas

em si mesmas, elas não conseguem perceber outros pontos de vista que não os próprios.

Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psicologicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se tudo tivesse sido sempre assim... Isso explica a prática imitativa-egocêntrica das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. (MENIN, 1996, p.52).

Dando prosseguimento, Menin (1996) salienta que as crianças pequenas se comportam como nos governos gerontocráticos, quer dizer, as regras advindas dos mais velhos são sagradas, tradicionais e devem ser obedecidas e permanecer eternamente (heteronomia) e somente a cooperação e a descentração (oriundas do respeito mútuo) são capazes de extinguir esse modelo. Segundo a autora (op. cit.), não há mal em o sujeito ser heterônomo em algum momento da sua vida; o problema reside em ser sempre regido pela heteronomia, pois, na ausência do outro que manda, ameaça ou pune, o indivíduo fica perdido e passa a fazer o que dá vontade, sem refletir sobre o que possa ser certo ou errado. Na heteronomia, o sujeito age por medo da punição ou por interesse nas vantagens que poderão ser obtidas, individualmente, ao passo que, na autonomia, a ação está focada em uma reflexão crítica de que o resultado dessa ação seja um bem para todos (universal). Portanto, somente o sujeito autônomo é capaz de garantir a dignidade para todo e qualquer ser humano.

Para Menin (1996), Piaget enfatiza que cooperação é o mesmo que operar com, isto é, estabelecer trocas equilibradas com os outros. Assim, a cooperação não implica o acordo, mas as discussões em que todos têm espaço para expor seus argumentos, rebater os dos outros, negar ou concordar com os pontos de vista dos outros (reciprocidade) – a cooperação provoca a descentração, permite à criança voltar o olhar para os outros, sair de si mesma, abandonando, aos poucos, o egocentrismo. As relações de cooperação são possíveis às crianças maiores ou adolescentes. Quando essas crianças estabelecem relações com os iguais (seus pares), podem tornar-se capazes de construir novas regras ou compreender o porquê das regras já construídas, ativando um processo de

autonomia que lhes possibilita mais do que, somente, obedecer às regras impostas a elas.

Assis e Vinha (2003) ressaltam que a autonomia não se reduz às ideias de individualidade, liberdade ou independência, simplesmente. Trata-se de um conceito muito mais complexo, o qual exige que o sujeito seja capaz de refletir, internamente, sobre as implicações de sua ação em cada um dos indivíduos envolvidos, optando por agir de acordo com o melhor resultado para todos, ou seja, que ele seja capaz de considerar os outros, além de si mesmo. Ao contrário, a heteronomia se caracteriza pela obediência a valores impostos exteriormente, fazendo com que o indivíduo siga ou não esses valores, dependendo do contexto em que se encontra; isto é, sua ação é movida por fatores externos que podem desaparecer ou se modificar, fazendo com que a ação desapareça ou se altere junto com eles.

Para Assis e Vinha (2003), esses aspectos da moralidade coabitam no ser humano, podendo, em diferentes situações e momentos, haver predominância de um sobre o outro. De acordo com essas autoras (op. cit.), em um ambiente coercitivo ou autocrático, em que prepondera as relações de respeito unilateral em que há autoridade do adulto e submissão da criança, predomina a heteronomia, enquanto um ambiente cooperativo ou democrático, que fortalece as relações de respeito mútuo e de reciprocidade, promove a autonomia.

Dessa maneira, Piaget (1994) demonstrou como as crianças se relacionam com as regras do jogo, todavia, isso não era suficiente para o autor (op. cit.); ele queria compreender como as crianças se relacionam com as regras morais. Por isso, o pesquisador (op. cit.) partiu para uma segunda etapa da sua pesquisa, na qual buscava, justamente, alcançar essa compreensão.

Enquanto pesquisava a relação das crianças com as regras do jogo, Piaget (1994) tratou dos seguintes aspectos: prática e consciência das regras; mas, nessa etapa, em que pesquisou a relação das crianças com as regras morais, por se tratar de uma questão mais complexa, considerando as dificuldades técnicas do estudo das relações da criança com o adulto, o pesquisador (op. cit.) decidiu abandonar o aspecto das práticas e se dedicar a pesquisar a consciência das regras morais – mais que isso, o juízo moral na criança.

Antes de dar prosseguimento a essa segunda fase de sua pesquisa, Piaget (1994) ressalta que, de acordo com os resultados alcançados com o estudo das regras do jogo, as primeiras formas de consciência do dever na criança são, essencialmente, heterônomas. A partir dessa constatação, o psicólogo (op. cit.) estabelece relações entre heteronomia (relações de coação) e egocentrismo, explicando que o encontro das relações de coação com o egocentrismo determina a maneira como as crianças assimilam e adotam as regras morais que lhes são apresentadas; a forma como realizam o julgamento moral. Segundo o autor (op. cit.), o egocentrismo impossibilita que a criança consiga se colocar no lugar do outro, e as relações de coação a obrigam a obedecer, objetivamente, à regra imposta, sem interpretá-la; assim, sua capacidade de julgamento, sua compreensão do que seja bom ou ruim, se concentra nos resultados objetivos dos atos, não nas intenções que os provocaram. A essa tendência da criança em tomar os deveres e os valores relacionados a eles como subsistentes em si mesmos, independentemente da consciência, impondo-se, obrigatoriamente, em qualquer circunstância, o pesquisador (op. cit.) dá o nome de realismo moral.

De acordo com Piaget (1994), o realismo moral possui três características importantes: 1) o dever é essencialmente heterônomo, a regra não é elaborada, nem julgada ou interpretada pela consciência, é dada como pronta e é imposta pelo adulto – o mal é todo ato em desacordo com as regras, enquanto o bem se define pela obediência; 2) a regra é observada ao “pé da letra” e não em seu “espírito”; e 3) responsabilidade objetiva, isto é, conceber as regras ao pé da letra e definir o bem apenas pela obediência faz com que a criança avalie os atos (bons ou maus) em função de sua conformidade (ou desconformidade) com as regras estabelecidas e não pelas intenções que os desencadearam.

Tendo em vista todas essas questões, Piaget (1994) prosseguiu a sua investigação sobre o juízo moral na criança. Porém, não sem antes esclarecer que a análise dos dados não recairia sobre as decisões da criança, nem sobre as lembranças de suas ações, mas sobre a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta.

Como fonte para a obtenção dos dados (objeto de sua análise), Piaget (1994), utilizou historinhas que descreviam atos descuidados e mentirosos ou furtos, praticados por crianças hipotéticas. Para cada história, composta de duas

situações-problema – dilemas, o psicólogo (op. cit.) narrava resultados negativos: que eram maiores em relação aos atos cometidos sem má intenção ou, até, com boa intenção e menores com respeito aos atos cometidos com má intenção:

a) Um menino, que se chama Jean, está em seu quarto. É chamado para jantar. Entra na sala para comer. Mas atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. Jean não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja, e, bumba!, as quinze xícaras se quebram.

b) Era uma vez um menino chamado Henri. Um dia em que sua mãe estava ausente, foi pegar doces no armário. Subiu numa cadeira e estendeu o braço. Mas os doces estavam muito no alto e ele não pôde alcançá-los para comer. Entretanto, tentando apanhá-los, esbarrou numa xícara. A xícara caiu e se quebrou. (PIAGET, 1994, p. 102).

a) Um garoto [ou garota] passeava na rua e encontrou um grande cachorro que lhe despertou muito medo. Voltou então para casa e contou à mãe que vira um cachorro tão grande como uma vaca.

b) Uma criança voltou da escola e contou à mãe que a professora lhe dera boas notas. Mas isto não era verdade: a professora não lhe dera nenhuma nota, nem boa nem má. Então ficou muito contente e a recompensou. (PIAGET, p. 120-121).

Esses dilemas eram apresentados seguidos de duas questões básicas – 1) as crianças da história são igualmente culpadas? ou, uma criança é mais culpada que a outra?; e 2) qual criança é mais vilã e por quê? – cujas respostas lhe permitiriam identificar o que as crianças levam em consideração (intenção ou resultado), no momento de julgar os atos cometidos.

Piaget (1994) mostra que, ao dilema das xícaras, as crianças pequenas responderam que a criança que quebrou quinze xícaras foi a mais culpada, porque fez um grande estrago, enquanto as maiores apontaram a criança que quebrou uma xícara como a mais errada, por ter feito algo que não devia e escondido da mãe. Ao dilema do cachorro e da nota, as crianças pequenas afirmaram que a criança que mentiu sobre o cachorro agiu pior, porque para elas a mentira é mais grave quanto mais inverossímil, ou seja, quanto mais o seu conteúdo se afasta da verdade. A mentira do cachorro tão grande quanto uma vaca é pior, porque é bem maior, não se pode acreditar nela, ela é tão falsa que “salta aos olhos” de todos, ao passo que a mentira das notas parece mais verdadeira e passível de

crença, os pequenos julgam pelo tamanho da mentira. Já as crianças maiores responderam que a criança que mentiu sobre a nota é a mais vilã, pois consideram a primeira mentira tão exagerada, tão evidente, que certamente ninguém acreditaria, enquanto a segunda é uma mentira mais elaborada, com a intenção de enganar, é mais fácil de acreditar e difícil de ser descoberta; ela trai a confiança das pessoas e, por isso, é mais grave; os maiores julgam pela intenção da mentira.

Pelas respostas, Piaget (1994) pôde perceber que, até os dez anos, as crianças apresentam duas tendências de julgamento moral: a por responsabilidade objetiva, em que avaliam os atos somente em função dos resultados, independentemente da intenção, e a por responsabilidade subjetiva, na qual as crianças se importam com a intenção. O psicólogo (op. cit.) identificou que uma mesma criança pode julgar por responsabilidade objetiva, em um determinado momento ou situação, e por responsabilidade subjetiva, em outro. Em razão disso, o pesquisador (op. cit.) afastou a existência de estágios do julgamento moral, mas, por notar que, em linhas gerais, o julgamento por responsabilidade objetiva diminui com o avanço da idade (já que ele não encontrou criança acima dos dez anos se utilizando desse tipo de responsabilização), classificou as crianças em dois grupos: 1) crianças pequenas, com, em média, sete⁶ anos, julgam por responsabilidade objetiva; e 2) crianças maiores, com, em média⁷ nove anos e seguintes, julgam por responsabilidade subjetiva.

Depois de aplicar os dilemas, seguidos dos questionamentos, Piaget (1994) concluiu que os resultados obtidos com o estudo do realismo moral confirmam os da análise das regras do jogo de bolinhas, isto é, existem na criança duas morais distintas, que se sucedem, mas sem, porém, constituir estágios propriamente ditos. Essas morais derivam de processos formadores, como a coação moral do adulto – que resulta na heteronomia e no realismo moral – e a cooperação – que resulta na autonomia.

Piaget (1994) destaca que a coação moral, caracterizada pelo respeito unilateral, dá origem à obrigação, ao sentimento de dever e essa moral do

⁶ Piaget (1994, p. 103), esclarece que não foi possível interrogar, com êxito, crianças abaixo dos seis anos, por apresentarem dificuldade intelectual para estabelecer comparações, mas a média de sete anos representa bem as crianças menores.

⁷ Piaget (op. cit.), explica que, se as duas atitudes (dilema) apresentadas fossem individuais ou de educação familiar, as duas médias de idade deveriam coincidir, porém, não se trata disso (a média permite aproximações para mais e para menos).

dever é, essencialmente, heterônoma em que o bem é obedecer à vontade do adulto e o mal é agir por opinião própria. A capacidade da criança de, além de obedecer aos adultos, obedecer às regras em si, é a fase de transição (semiautonomia).

Para Piaget (1994), sem a relação com o outro não há moral, há anomia (ausência de moral). Toda relação com o outro exige moralidade. A que provém de relações de respeito unilateral conduz à heteronomia, enquanto a que provém do respeito mútuo, apoiado na reciprocidade, permite que o indivíduo experimente, interiormente, a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (autonomia). De acordo com esse autor (op. cit.), é por meio dessas morais – do dever (heteronomia) e do bem (autonomia) – que a criança constrói a sua noção de justiça.

2.2.2 Segundo Lawrence Kohlberg

Biaggio (2006) relata que Kohlberg foi um psicólogo que, baseando-se nas ideias de Piaget, aprofundou os estudos sobre o desenvolvimento moral, elaborando a sua teoria sobre os níveis e os estágios desse desenvolvimento, depois de realizar entrevistas com crianças e adolescentes de 10, 13 e 16 anos. Apesar da diferença na faixa etária do público pesquisado (já que Piaget trabalhou com crianças menores, enquanto Kohlberg introduziu os adolescentes), para a autora (op. cit.), tanto Kohlberg quanto Piaget entende que a sequência dos estágios obedece a uma mesma ordem, em qualquer lugar ou cultura do mundo, embora nem todas as pessoas atinjam os estágios mais elevados, perpassando a dimensão da heteronomia para a autonomia.

Para compreendermos melhor essa observação de Biaggio (2006), é importante conhecer um pouco mais da teoria de Kohlberg, a fim de verificar como ele identificou os níveis e os estágios do desenvolvimento moral das crianças e adolescentes.

De acordo com Kohlberg (1992), antes de abordar os estágios do desenvolvimento moral, que, para ele (op. cit.), são seis, é necessário conhecer o lugar que o juízo moral ocupa na personalidade total do sujeito. Para isso, tomando

por base os estudos de Piaget, o pesquisador (op. cit.) estabelece um paralelo entre o juízo moral e o desenvolvimento cognitivo (evolução do pensamento) do indivíduo.

Dessa forma, Kohlberg (1992) descreve que, no momento em que a criança aprende a falar, ela se depara com os estágios de evolução do pensamento: o intuitivo⁸ – caracterizado, justamente, pelo desenvolvimento da linguagem e do simbolismo –, o operatório concreto e o operatório formal. O autor (op. cit.), considerando Piaget, salienta que, a partir dos sete anos, as crianças entram no estágio do pensamento lógico concreto e passam a demonstrar a capacidade de realizar operações lógicas, classificar as coisas e estabelecer relações quantitativas sobre coisas concretas. O pesquisador (op. cit.) sublinha que é na adolescência que os indivíduos (mas nem todos) entram no estágio das operações formais, quando mostram serem capazes de considerar todas as possibilidades, estabelecer relações entre os elementos de um sistema, elaborar hipóteses, deduzir respostas para essas hipóteses e prová-las, examinando a realidade. Porém, o psicólogo (op. cit.) afirma que muitos adolescentes e adultos alcançam o estágio operatório formal parcialmente, pois são capazes de examinar as relações existentes entre uma coisa e outra simultaneamente, mas não conseguem considerar todas as possibilidades e formar hipóteses abstratas. “En términos generales, casi ningún adolescente ni adulto estará por completo en el estadio de operaciones concretas, muchos estarán en el estadio de operaciones formales parciales y la mayoría en el estadio de operaciones formales” (KOHLBERG, 1992, p. 186).

Segundo Kohlberg (1992), existe um raciocínio moral e, quando esse raciocínio se baseia em um raciocínio lógico avançado, ele se torna, igualmente, avançado; portanto, há um paralelo entre o estágio lógico do indivíduo e seu estágio moral, bem como entre o estágio moral e a percepção social, que é a maneira como a pessoa vê a outra, interpreta seus pensamentos e sentimentos e qual o seu lugar na sociedade.

Tendo em mente essas questões, Kohlberg (1992) ressalta que o desenvolvimento moral ocorre por estágios, esclarecendo que esses estágios se

⁸ Também conhecido como pré-operatório.

Obs: Como Kohlberg optou por contextualizar o juízo moral no desenvolvimento cognitivo da criança, a partir da fala, não aparece aqui um dos estágios da evolução do pensamento de Piaget – o sensorio-motor (0-2 anos, aproximadamente).

relacionam com a conduta moral (ao agir moralmente bem) e foram identificados por ele (op. cit.), utilizando o método da aplicação de dilema/interrogatório – assim como fez Piaget.

O dilema de Heinz é o mais conhecido dos dilemas usados por Kohlberg:

Na Europa, uma mulher estava quase à morte devido a uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava à morte, e pediu que lho vendesse mais barato ou que deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri a droga e vou fazer dinheiro com isso”. Então, Heinz, ficou desesperado e assaltou a loja para roubar o remédio para a sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê?

Seguem-se perguntas como: E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria ter roubado o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? Você acha que as pessoas devem fazer de tudo para obedecer à lei? (BIAGGIO, 2006, p. 29).

Para esse dilema, Kohlberg (1992) obteve vários tipos de respostas: 1) alguns entrevistados, demonstrando que, em sua opinião, uma conduta se constitui como boa ou ruim, dependendo da existência ou não de um castigo/punição, apresentaram respostas do tipo: se Heinz não fosse apanhado, teria agido corretamente, caso contrário, se fosse apanhado, sua ação seria errada; 2) outros sujeitos, entendendo que a ação pode ser boa ou ruim, de acordo com o prazer/satisfação que ela proporciona – se ela atende aos interesses pessoais, ofereceram respostas do tipo: Heinz estava certo, porque a mulher cozinha e lava suas roupas; 3) outros indivíduos, evidenciando que o que importa, para eles, é o que os outros pensarão sobre sua atitude: se houver aprovação, a ação é boa; se não, ela é ruim, apresentaram respostas do tipo: Heinz estava certo, porque, se não roubasse para salvar a sua esposa, seus amigos não o considerariam uma boa pessoa; 4) outras crianças ou adolescentes, considerando que uma ação só pode ser boa se praticada em conformidade com a lei, revelaram respostas do tipo: o marido até poderia roubar para salvar a mulher, mas isso deveria ser uma exceção,

já que o certo é seguir a lei; 5) outros sujeitos – compreendendo que algumas leis e costumes podem ser injustos, contudo, as mudanças devem acontecer por meio das próprias leis, ou seja, considerando que uma atitude correta é aquela praticada em favor dos sujeitos, porém, obedecendo à lei, que, se for injusta, deve ser modificada por uma nova, que atenda à situação – forneceram respostas do tipo: deveria haver uma lei proibindo o abuso do farmacêutico ou um sistema público de saúde melhor; e, por fim: 6) outros entrevistados, tendo em vista que a conduta é tida como certa mesmo quando infringe a lei, desde que o que se busca alcançar seja um bem maior e isso pode ser feito quantas vezes forem necessárias, sem caráter de exceção, deram respostas do tipo: legalmente, o marido agiu de forma errada, mas moralmente, ele foi correto.

Analisando respostas como essas, Kohlberg (1992) identificou a existência de algumas características importantes, relacionadas aos aspectos: o que é bom, razões para agir corretamente e perspectiva social, que o levaram a concluir que o desenvolvimento moral do sujeito acontece em seis estágios diferentes, os quais se acomodam em três grandes níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6).

Para Kohlberg (1992), o nível pré-convencional é o da maioria das crianças menores de 9 anos, de alguns adolescentes e de muitos adolescentes e adultos delinquentes; o nível convencional é o da maioria dos adolescentes e adultos, enquanto o nível pós-convencional é o nível da minoria dos adultos, normalmente, depois dos 20 anos. Segundo o autor (op. cit.), o termo *convencional* significa conformidade e manutenção das normas (acordos sociais); portanto, no nível pré-convencional, o indivíduo não entende e não se preocupa em manter as regras sociais convencionadas; no nível convencional, entende e aceita as convenções, ao passo que, no nível pós-convencional, o indivíduo entende e pode aceitar as normas sociais, mas essa aceitação se baseia na formulação e aceitação de princípios morais gerais, maiores que as próprias normas sociais.

Levando isso em conta, Kohlberg (1992), indica, no quadro a seguir (que foi adaptado por nós), os estágios do desenvolvimento moral identificados por ele:

Quadro 6. Características dos estágios do desenvolvimento moral identificados por Kohlberg (1992)

Nível	Estágio ⁹	O que é bom (correto)	Razões para agir corretamente	Perspectiva social do estágio
I. Pré-convencional	1: Moralidade Heterônoma.	Obedecer. Evitar romper com as normas, para não sofrer punição, inclusive físicas. (Se punida, a ação é tida como ruim; caso contrário, ela é considerada boa).	Evitar o castigo e o poder superior das autoridades.	Egocêntrica. Não há consideração pelo interesse dos outros, nem reconhecimento de que eles são diferentes dos próprios (não é possível estabelecer relação entre os pontos de vista). As características físicas do ato precedem as psicológicas. Há confusão entre a perspectiva da autoridade com a sua própria.
	2. Individualismo, finalidade instrumental e intercâmbio	Seguir as normas. Mas, somente quando elas atenderem ao interesse imediato de alguém. O bom (correto) é cada um agir em favor dos próprios interesses e necessidades e deixar que os demais façam o mesmo. (É correto tratar, estabelecer intercâmbio ou acordo, desde que isso lhe traga benefícios).	Servir aos interesses próprios, já que os outros também têm seus interesses.	Individualista. Consciência de que todo mundo tem seus interesses e cada um deve perseguir os seus. Com isso, o correto passa a ser relativo (o que é certo para um pode não ser para o outro).

⁹ Biaggio (2006, p. 24-27) apresenta os estágios de Kohlberg, valendo-se das seguintes denominações: orientação para a punição e a obediência (estágio 1); hedonismo instrumental relativista (estágio 2); moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais (estágio 3); orientação para a lei e a ordem (estágio 4); orientação para o contrato social (estágio 5) e princípios universais de consciência (estágio 6).

Nível	Estágio ⁹	O que é bom (correto)	Razões para agir corretamente	Perspectiva social do estágio
II. Convencional	3. Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal	Agir de acordo com o que os outros esperam que aja. Ser bom significa ter boas intenções, preocupando-se com os demais. Significa manter relações mútuas, gratuitas, leais e confiáveis.	A necessidade de ser uma boa pessoa para si mesmo e para os demais. Cuidar dos outros. Crença na regra de ouro. Desejo de manter as normas e os estereótipos de boa conduta.	Relação entre os sujeitos. Consciência de que os interesses compartilhados têm preferência sobre os individuais. A relação acontece do ponto de vista da regra de ouro. (faça o que espera dos outros) O sujeito se coloca no lugar do outro, porém não há a perspectiva de um sistema generalizado.
	4. Sistema social e consciência	Cumprir com as obrigações que foram acordadas, mas, se elas estiverem em conflito com a lei, deve-se manter a lei. É igualmente bom e correto contribuir com a sociedade, o grupo e a instituição.	Manter o sistema funcionando como um todo. Evitar o caos. Retribuir à sociedade os benefícios que ela lhe traz.	Há distinção entre o ponto de vista da sociedade e os motivos e acordos interpessoais. O sistema define as normas. As relações interpessoais são consideradas segundo o lugar que ocupam no sistema. A estrutura social promove o bem comum.
III. Pós-convencional	5. Contrato social ou utilidade e direitos individuais	Reconhecer que as pessoas têm seus valores e opiniões, mas a maioria dos valores e normas pertence ao grupo, e essas regras, devem se manter por imparcialidade ou contrato social.	Proteger os direitos considerados invioláveis para todo ser humano. Sentimento de compromisso social aceito livremente. Preocupação em balizar as leis no cálculo racional total: o melhor possível para o maior número de pessoas.	Consciência individual e racional dos valores e o entendimento de que os direitos são anteriores aos contratos e compromissos sociais. As leis e os compromissos sociais podem ser conflituosos, às vezes, e é difícil integrá-los.

Nível	Estágio ⁹	O que é bom (correto)	Razões para agir corretamente	Perspectiva social do estágio
	6. Princípios éticos universais	Seguir os princípios éticos universais autoescolhidos; as leis ou acordos sociais só são consideradas válidos, se estiverem de acordo com eles, caso contrário, deverão ser violados em favor dos princípios.	A crença racional na validade dos princípios morais universais e no compromisso com eles.	Qualquer indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade e o fato de que as pessoas são um fim em si mesmas e devem ser tratadas como tais.

(KOHLBERG, 1992, p. 188-189)

Biaggio (2006) reforça, de maneira didática (resumida por nós), que Kohlberg identifica os três níveis e os seis estágios do desenvolvimento moral da seguinte forma:

- Nível 1: pré-convencional. Nesse nível, os sujeitos não entendem nem respeitam as normas morais. Encontram-se inseridos nesse nível os estágios 1 e 2. Estágio 1: Da orientação para a punição e a obediência. Nesse estágio, a moralidade está vinculada às consequências físicas para o agente, ou seja, se a ação é punida está errada, se não, está certa; e Estágio 2: Do hedonismo instrumental relativista. Nesse estágio, a ação moral correta está vinculada à satisfação das necessidades da pessoa.

- Nível 2: convencional. Nesse nível, os sujeitos entendem e respeitam as normas morais. Encontram-se inseridos nesse nível os estágios 3 e 4. Estágio 3: Da moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais. Nesse estágio, o comportamento correto é o que tem a aprovação dos outros; e Estágio 4: Da orientação para a lei e a ordem, respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. Nesse estágio, a justiça não é encarada como uma relação entre os indivíduos, mas entre o indivíduo e o sistema.

- Nível 3: pós-convencional. Nesse nível, os indivíduos entendem as normas morais mas refletem sobre os princípios que sustentam essas regras. Julgam pela consciência e não pela convenção. Encontram-se inseridos nesse nível os estágios 5 e 6. Estágio 5: Da orientação para o contrato social. Nesse estágio, as leis não são

consideradas válidas pelo simples fato de serem leis. Os indivíduos conseguem enxergar que leis também podem ser injustas e devem ser modificadas, mas as mudanças devem acontecer pelos meios legais (contratos democráticos); e Estágio 6: Dos princípios universais de consciência. Nesse estágio, os indivíduos reconhecem os princípios morais universais da consciência individual e agem de acordo com eles. Se as leis injustas não podem ser modificadas por meios legais e democráticos, eles resistem a elas. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas.

A identificação desses níveis e estágios e a forma como Kohlberg (1992) os apresenta evidencia a possibilidade de evolução no processo de desenvolvimento moral dos indivíduos, demonstrando que, assim como para Piaget (1994), os sujeitos partem de uma moral mais heterônoma rumo a uma dimensão moral mais elevada – a da autonomia –, a qual nem todos conseguem alcançar.

Tanto Kohlberg (1992) como Piaget (1994) acreditam que o processo de desenvolvimento moral do sujeito determina a elaboração do seu juízo moral, e este último interfere na construção de sua noção de justiça.

A seguir, estudaremos como as crianças constroem, a partir do seu juízo moral, as suas noções de justiça, e como essa construção sofre a interferência das morais do dever (heteronomia) e do bem (autonomia), tratadas por Piaget (1994) e Kohlberg (1992), em suas teorias sobre o desenvolvimento moral.

2.3 As noções de justiça no desenvolvimento da criança

Piaget (1994), por meio de seus estudos sobre as regras do jogo, constatou que: 1) existem dois tipos de respeito o unilateral e o mútuo, que resultam em dois tipos de moral: a da coação ou heteronomia e a da cooperação ou autonomia; e 2) com base nesses aspectos dos respeitos e morais, a criança desenvolve as suas noções de justiça.

De acordo com Piaget (1994), as relações estabelecidas com base no respeito unilateral (relações de coação), enaltecem a autoridade do adulto e enfraquecem a noção de justiça na criança, que considera justo, somente, aquilo

que vai ao encontro das regras recebidas da autoridade – trata-se da moral do dever ou heteronomia; assim, atitudes contrárias a essas regras devem sofrer sanção severa, um castigo doloroso que possibilite o restabelecimento da ordem (sanção expiatória).

Vasconcelos (1998), compartilhando das ideias de Piaget, explica que a sanção expiatória é o castigo propriamente dito. Ela acarreta a formação de uma personalidade dependente, imatura e pouco criativa. Estabelece a cultura do medo ou da aversão ao cumprimento de regras, não contribuindo em nada para o desenvolvimento do discernimento do certo e do errado, já que não há uma reflexão da conduta praticada, mas sim a obrigação de se obedecer à imposição de uma regra, que não foi construída nem, ao menos, interiorizada, refletida ou aceita, pelo indivíduo, o que a torna alheia ao seu anseio e à sua análise axiológica.

As consequências para esse tipo de sanção são três: a primeira delas é o cálculo de riscos, quer dizer, provoca no sujeito, a ela submetido, a apreciação dos riscos que corre, ao praticar uma infração, isto é, não o intimida a praticar o ato, já que ele volta a praticá-lo, mas o mantém preocupado, apenas, em não ser descoberto; a segunda consequência é a conformidade cega, na qual o indivíduo se conforma em, simplesmente, obedecer, sem tomar qualquer decisão ou fazer qualquer reflexão sobre sua conduta, sem fazer a distinção do certo e do errado, o que impossibilita o seu desenvolvimento crítico, prejudicando, assim, a educação para o exercício da cidadania e levando o sujeito a, possivelmente, cometer novo erro; a terceira, e última, consequência desse tipo de sanção é a revolta, na qual o indivíduo, em um determinado momento, resolve que está cansado de satisfazer as vontades dos outros e que chegou a hora de começar a viver por si só, desenvolvendo um sentimento de horror às regras, o que o leva a transgredi-las.

Nesse sentido, enfatiza Araújo:

A moral das ações não está no ato de um homem seguir as regras determinadas socialmente, mas no princípio subjacente a essas ações. A título de exemplificação, não basta um aluno deixar de furtar objetos pessoais dos colegas para que sua ação seja moral, porque se o princípio em que a sua razão se baseou foi o das regras sociais, ou o medo da punição, este imperativo é o hipotético, já que

a ação poderá ser outra se a regra social for diferente ou se a ameaça da punição não estiver presente. (ARAÚJO, 1996, p. 105).

Segundo o próprio Piaget:

Em primeiro lugar, há o que chamaremos sanções expiatórias, as quais nos parecem ir a par com a coação e com as regras de autoridade. Seja, com efeito, uma regra imposta de fora à consciência do indivíduo, a qual ele transgredir: independentemente, mesmo, dos movimentos de indignação e cólera, que se produzem no grupo ou entre os detentores da autoridade, e que recaem fatalmente sobre o culpado, o único meio de recolocar as coisas em ordem é reconduzir o indivíduo à obediência, por meio de uma repressão suficiente, e tornar sensível a repressão, acompanhado-a de um castigo doloroso. A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser “arbitrária” (no sentido que os lingüistas dão a esta palavra, para dizer que a escolha do símbolo é arbitrária em relação à coisa significada), isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. (PIAGET, 1994, p. 161).

Dando prosseguimento, Piaget (1994) ensina que, nas relações de respeito mútuo (cooperação), a ideia de justiça prevalece sobre a autoridade: a criança supera a obediência cega em favor de princípios maiores, como os da igualdade e da solidariedade (é a moral do bem ou da autonomia). Nas relações de cooperação, as regras deixam de ser do adulto para ser da própria criança e, por essa razão, quando a regra não é cumprida, há o rompimento da confiança entre os sujeitos, sendo necessária a aplicação de uma sanção, mas não com o intuito de castigar, porém, de fazer tomar consciência das consequências do ato cometido e restabelecer os elos rompidos (sanção por reciprocidade).

A sanção por reciprocidade, de acordo com Vasconcelos (1998), baseando-se em Piaget, consiste na punição imposta aos descumpridores de uma regra baseada em elo de reciprocidade¹⁰, ou seja, aos que rompem o elo

¹⁰ Este elo por reciprocidade está presente nas regras estabelecidas em benefício do convívio social, implica determinar comportamentos sociais de respeito aos direitos de cada indivíduo e da sociedade como um todo; é a chamada regra de ouro: não façamos aos outros o que não gostaríamos de que nos fizessem.

social. Não é necessário ao infrator que se imponha uma repressão dolorosa, basta que a ruptura do elo provocada pelo culpado o faça sentir seus efeitos, isto é, para funcionar a reciprocidade, basta que as consequências da violação dessas regras o façam sentir-se isolado, desejando ele próprio restabelecer as relações normais. Portanto, a repressão não precisa de um castigo doloroso para ser reforçada: no momento em que o culpado compreende o significado de sua falta, por si só, deseja recolocar as coisas em ordem.

Reportando a Piaget:

Em segundo lugar, está o que denominaremos de sanções de reciprocidade, enquanto vão a par com a cooperação e as regras de igualdade. Seja uma regra que a criança admite do interior, isto é, que compreendeu que a liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade (por exemplo, não mentir, porque a mentira torna impossível a confiança mútua etc.). Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade. Não sendo mais a regra, como anteriormente, uma realidade imposta de fora, da qual o indivíduo poderia se furta, mas constituindo uma relação necessária entre o indivíduo e os seus próximos, basta tirar as consequências da violação desta regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o restabelecimento das relações normais. A repreensão então, não precisa mais de um castigo doloroso para ser reforçada: reveste toda a sua intensidade na proporção em que as medidas de reciprocidade fazem compreender ao culpado o significado de sua falta. (PIAGET, 1994, p. 161-162).

Diante disso, Piaget (1994) – que investigou sobre a noção de justiça no desenvolvimento da criança, a partir da apresentação de histórias, seguidas de interrogatório sobre a intensidade da culpa dos personagens infratores e sobre quais as sanções deveriam ser aplicadas – identificou que existem três noções distintas de justiça (a imanente, a retributiva e a distributiva), as quais podem progredir, de uma para a outra, com o avanço da idade e a evolução das concepções de sanção:

Justiça Imanente: é a noção mais primitiva de justiça. Ela se fundamenta na ideia de que qualquer falta acarreta uma sanção automática, que emana das próprias coisas; da natureza física ou dos objetos inanimados. O sujeito com essa noção de justiça

atribui intenção e vida à natureza e aos objetos, que passam a ser cúmplices dos adultos, de sorte que é comum ele julgar uma criança que rouba maçãs e, na fuga do guarda, tentar atravessar uma ponte e cai, sofreu a queda por ter cometido o roubo, isto é, sempre que ele fizer algo contra as regras recebidas do adulto será punido pelo adulto, por Deus, pela natureza ou por um objeto. O justo é obedecer ao adulto, sempre e em qualquer situação.

Justiça Retributiva: é definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. O sujeito com essa noção considera justo que o infrator sofra uma sanção, na mesma proporção de seu ato, ou seja, uma sanção é justa quando pune o culpado, na proporção de sua infração, e injusta quando pune um inocente, premia um culpado ou quando é aplicada desproporcionalmente ao mérito ou à falta.

Justiça Distributiva: é definida pela primazia dos princípios de igualdade e equidade. O indivíduo com essa noção acredita que o justo é a distribuição igualitária e equitativa dos recursos, portanto, o injusto é quando a repartição desses recursos favorece uns, às custas de outros.

Piaget (1994) notou, ainda, que a aquisição dessas noções de justiça se dá em três períodos (faixa etária) diversos:

1º Período (até os 7-8 anos, aproximadamente)¹¹: é o período da heteronomia. Nesse período, o que prevalece é a noção de justiça imanente; a ideia de justiça se confunde com a autoridade do adulto. A efetivação da justiça pauta-se pelas sanções expiatórias.

2º Período (dos 8 aos 11 anos, aproximadamente): é o início da autonomia (período de transição). Com o começo das relações de cooperação, os princípios de igualdade começam a aparecer (as regras são para todos), superando a autoridade do adulto. As sanções expiatórias tornam-se menos aceitas, dando lugar às por reciprocidade; a concepção de justiça é a retributiva e a ideia do que é justo se distancia da simples obediência “cega” aos adultos.

3º Período (dos 11 anos, mais ou menos, aos seguintes): é o período da autonomia. Nesse período, o sujeito consegue relativizar os princípios de igualdade com os de equidade. A noção de justiça é a distributiva em que as regras são as mesmas para

¹¹ Vale ressaltar que as idades são indicações de médias prováveis, podendo variar de acordo com diversos fatores do desenvolvimento.

todos, todavia, é necessário ter em conta as particularidades de cada caso. Há justiça, quando há distribuição igualitária e equitativa dos recursos, mas, se isso não acontecer e houver a necessidade de uma sanção, ela deve ser aplicada de forma a considerar as atenuantes e particularidades de cada caso (por reciprocidade).

Os estudos de Kohlberg (1992) também identificaram a existência de três tipos de noção de justiça: a distributiva, a comutativa e a corretiva.

A justiça distributiva implica, resumidamente, a forma como a sociedade distribui sua riqueza e os outros bens desejados pela comunidade. Sobre essa noção recaem os princípios de igualdade, de merecimento (por exemplo, por reciprocidade definida em termos de proporcionalidade) e de equidade, à luz da necessidade ou circunstâncias atenuantes. A justiça comutativa, de maneira bastante resumida, está focada no acordo voluntário entre as partes – no contrato ou intercâmbio equivalente. Por fim, a justiça corretiva versa, resumidamente, sobre a intenção de corrigir as transações privadas desiguais e injustas, por meio da restituição ou compensação, e os delitos, por meio da retribuição ou restituição.

Para Kohlberg (1992), essas noções de justiça se apresentam simultaneamente em todos os estágios do desenvolvimento moral e evoluem a cada um deles, observando as suas características específicas. Para entendermos isso melhor, elaboramos um quadro com base no relato do psicólogo (op. cit.), pelo qual se podem visualizar, paralelamente, essas relações estabelecidas pelo autor (op. cit.), conforme segue:

Quadro 7. Características das noções de justiça identificadas por Kohlberg (1992)

Estágio	Normas e operações de justiça	Noções de Justiça		
		Distributiva	Comutativa	Corretiva
1. Moralidade Heterônoma	Neste estágio, as normas são regras concretas que não estão identificadas com a perspectiva psicológica e as expectativas de nenhum indivíduo, incluindo a si mesmo. As normas definem a conduta como boa ou má. A igualdade é uma noção estrita de distribuição entre as partes, portanto, a desigualdade é aceitável. A reciprocidade é uma noção de bens ou ações, sem levar em conta o valor psicológico dos bens e ações por si mesmo e pelo outro. As operações de equidade, devido à natureza egocêntrica e heterônoma do estágio, encontram-se ausentes. E, por fim, existe uma universalidade no sentido de que as normas são gerais e, em regra, não admitem exceções, somente cabendo exceção por parte das autoridades que as criaram ou lhes deram força.	Guia-se pelo princípio da igualdade, somente, sem considerar as necessidades especiais ou o merecimento (reciprocidade). Nos casos em que há intervenção de uma autoridade, essa noção se guia pelo respeito e obediência heterônoma.	Visa a seguir as leis definidas externamente. Outra razão para seguir as regras é evitar o castigo, que, inevitavelmente, levaria a outra transgressão.	Tende a ser retributiva e baseia-se na reciprocidade estrita. Não há preocupação com as circunstâncias moderadoras (atenuantes ou agravantes) – intenção – e o castigo se impõe como uma consequência automática da transgressão.

Estágio	Normas e operações de justiça	Noções de Justiça		
		Distributiva	Comutativa	Corretiva
2. Individualismo, finalidade instrumental e intercâmbio	<p>Neste estágio, as normas são expectativas psicológicas do indivíduo. As normas não têm valores fixos, exceto na medida em que permitem que os indivíduos tenham expectativas para com os outros, as quais mantenham o equilíbrio através da troca. A noção de igualdade parte do reconhecimento de que todos os indivíduos têm necessidades e desejos que podem ser satisfeitos por meio de ações próprias ou das trocas com os outros. As operações de reciprocidade definem a troca de valores ou bens igualmente para servir a necessidades próprias e dos outros. As operações de igualdade e reciprocidade estão coordenadas neste estágio. As operações de equidade se concentram nas necessidades e não nas intenções dos sujeitos. Por fim, neste estágio, a operação de universalidade se expressa por limitar o desvio das normas por pessoas que visem a atingir a interesses próprios, pois a permissão do desvio da norma para um desencadearia o desvio para muitos e criaria uma situação de troca de interesses e injustiças.</p>	<p>Guia-se pelo princípio da igualdade coordenado com a reciprocidade, mas tendo por base as necessidades e interesses do indivíduo (individualismo).</p>	<p>Visa ao intercâmbio (troca) instrumental, que serve para coordenar, de forma simples, as necessidades e interesses dos indivíduos.</p>	<p>Tende a embasar a equidade nas necessidades ou intenções individuais.</p>

Estágio	Normas e operações de justiça	Noções de Justiça		
		Distributiva	Comutativa	Corretiva
3. Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal	<p>Neste estágio, as normas se apresentam como expectativas compartilhadas pelas pessoas, em suas relações. O fim das normas é manter as relações; a lealdade, a confiança e o cuidado entre as pessoas do grupo, por essa razão, são considerados obrigatórios. A operação de reciprocidade constitui a ideia de obrigação, na qual é dado ao outro um valor ou algo valioso que implica a troca baseada no sentimento de gratidão, lealdade e desejo de corresponder. A operação de igualdade se constrói sobre a ideia de que as pessoas de uma mesma categoria devem ser tratadas de maneira igual. A operação de equidade, neste estágio, permite abrir exceções aos que se desviam, baseando-se no reconhecimento de que existem circunstâncias atenuantes e empatia com as boas intenções das ações dos sujeitos. Neste estágio, as operações de reciprocidade, igualdade e equidade se coordenam. Além disso, neste estágio, a operação de universalidade expressa um desejo de limitar os desvios que interfeririam nas ações e nas intenções das pessoas moralmente motivadas.</p>	<p>Guia-se pelo princípio da igualdade, coordenado com os princípios de reciprocidade e equidade, levando em conta as normas sociais compartilhadas com base na distribuição.</p>	<p>Visa à modificação da reciprocidade por referência a normas e merecimentos compartilhados.</p>	<p>Tende a observar a relevância dos motivos e se o transgressor vive ou não de acordo com uma ideia compartilhada do que seja uma boa pessoa. Assim, o castigo não está assegurado.</p>

Estágio	Normas e operações de justiça	Noções de Justiça		
		Distributiva	Comutativa	Corretiva
4. Sistema social e consciência	Neste estágio, as normas promovem a cooperação social e atuam como reguladores para evitar o desacordo e a desordem. A igualdade é uma operação que considera que as pessoas são iguais, em direitos e obrigações. A equidade, neste estágio, abre exceções para a aplicação das normas com base na ideia de que os suportes sociais podem não ser suficientemente sensíveis a certas circunstâncias ou necessidades dos indivíduos. O sistema é que reconhece o agente responsável por fazer as exceções. A operação de reciprocidade se articula com uma norma de reciprocidade que une o indivíduo à coletividade. Existe um sentimento de dever, de obrigação com a sociedade, contraído pelos benefícios recebidos, ao conviver como membro das instituições sociais. A operação de universalidade cria a ideia de limitar o desvio por respeito à manutenção das atitudes universalizadas de respeito à lei e à integridade da organização social.	Guia-se pelo uso coordenado da igualdade, reciprocidade e equidade, que se modificam por um interesse pela imparcialidade, por um respeito às instituições sociais e pelas considerações de mérito social e contribuição para a sociedade.	Visa ao reconhecimento da importância dos acordos e contratos, para manter o funcionamento da sociedade e o reconhecimento do valor da manutenção do caráter moral, da integridade e da honra de cada um.	Tende a concentrar suas ideias de imparcialidade e na aplicação de uma lei e de a ação corretiva ser protetora da sociedade, já que oferece um meio para que o ofensor pague a sua ofensa.

Estágio	Normas e operações de justiça	Noções de Justiça		
		Distributiva	Comutativa	Corretiva
5. Contrato social ou utilidade e direitos individuais	<p>Neste estágio, as normas são as máximas que protegem os direitos e o bem-estar do indivíduo e consideram as pessoas livres através de procedimentos de acordo. A operação de igualdade, neste estágio, reconhece os direitos fundamentais como direito de todos os indivíduos, igualmente. A operação de equidade confirma os interesses de igualdade, quando existem procedimentos, leis e normas insensíveis aos direitos humanos básicos e ao respeito ao valor da vida humana. A operação de reciprocidade se constrói sobre a ideia de trocas concretas e simbólicas entre os indivíduos que contratam, livremente. Neste estágio, as operações de igualdade, equidade e reciprocidade se coordenam. A operação de universalidade expressa uma consideração universalizada pelo valor da vida e da liberdade humanas. As normas e leis morais deveriam ser universalizadas pelos seres humanos que vivem em sociedade.</p>	<p>Guia-se pelo respeito aos direitos humanos fundamentais e a uma hierarquia racional dos direitos e valores ao redor de um processo de cooperação e acordo social.</p>	<p>Visa ao contrato, como uma forma necessária de acordo social (base das relações humanas).</p>	<p>Tende a se centrar, também, nos direitos humanos e no bem-estar social, e as noções retributivas de castigo se perdem.</p>

Estágio	Normas e operações de justiça	Noções de Justiça		
		Distributiva	Comutativa	Corretiva
6. Princípios éticos universais	Neste estágio, as operações descritas nos outros estágios formam um todo coordenado que constitui uma estrutura autoconsciente para tomar decisões morais. Dada essa autoconsciência, as operações se convertem em princípios operativos que checam a validade das razões dadas para manter as leis ou normas morais. Este estágio está baseado em uma nova perspectiva social, na qual o diálogo é elevado a princípio de procedimento moral. Este estágio se orienta pelos processos que alcançam os acordos ou contratos que visam a assegurar a justiça e os procedimentos subjacentes de tal acordo. Neste estágio, a confiança e a comunidade se convertem em pré-disposição para o diálogo e os direitos humanos.	Guia-se pelo princípio da igualdade, da equidade e da justiça. A noção de equidade não é vista em razão dos talentos ou méritos, que podem ser considerados elementos de desigualdade social, e o reconhecimento dos menos favorecidos socialmente é algo essencial.	Visa à confiança e o respeito mútuo, como elementos fundamentais para as promessas e contratos, já que a promessa pressupõe e alavanca a relação moral entre os pares.	Tende a abandonar o aspecto expiatório, ainda que se reconheça a importância do castigo como forma de garantir proteção às vítimas. Dessa forma, mesmo o sujeito que infringiu a lei deve ser respeitado, pois se trata de um ser humano (que, independentemente de qualquer coisa, merece respeito por sua condição)

Fonte: Estudos de Kohlberg, 1992, p. 574-587.

Dessa maneira, para Kohlberg (1992), as noções de justiça passam por transformações de acordo com a evolução do desenvolvimento moral dos sujeitos; assim, a justiça distributiva deixa de focar, pura e simplesmente, a distribuição igualitária dos bens sociais, sem considerar aspectos como necessidades especiais e merecimento (primeiro estágio), para focar o reconhecimento dos direitos humanos e a inclusão social dos menos favorecidos socialmente (sexto estágio); a justiça comutativa deixa de se orientar pelo mero cumprimento de regras rígidas (primeiro estágio), para ressaltar a importância do fortalecimento das relações sociais entre os pares (sexto estágio), enquanto a justiça

corretiva abandona o caráter unicamente expiatório (primeiro estágio), para reconhecer a dignidade da pessoa humana (sexto estágio).

Esclarecidas quais noções de justiça podem ser construídas, no decorrer do desenvolvimento moral do indivíduo, de acordo com os estudos de Piaget (1994) e Kohlberg (1992), podemos nos questionar a qual dessas noções a justiça restaurativa se aproxima. É o que veremos, a seguir.

CAPÍTULO 3. JUSTIÇA RESTAURATIVA: TRABALHANDO AS RELAÇÕES SOCIOMORAIS EM PROL DA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS E COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR

3.1 Justiça restaurativa e as noções de justiça identificadas por Piaget e Kohlberg

No capítulo anterior, Piaget (1994) e Kohlberg (1992) nos apresentaram as noções de justiça que os indivíduos podem construir, no decorrer do seu desenvolvimento moral. Piaget (1994) identificou as noções de justiça imanente, retributiva e distributiva, ressaltando que elas evoluem de maneira vertical, ou seja, o sujeito abandona uma noção para avançar para outra, enquanto Kohlberg (1992) detectou as noções de justiça corretiva, comutativa e distributiva alegando que elas podem ser construídas paralelamente, isto é, o indivíduo pode construir uma noção mais avançada, sem abandonar, completamente, a noção anterior.

Diante disso, considerando todo o conteúdo exposto no capítulo anterior, é possível notarmos que a proposta de justiça restaurativa se aproxima, justamente, das noções de justiça distributiva identificadas por Piaget (1994) e Kohlberg (1992) e, também, da ideia de sanção por reciprocidade de Piaget (1994) – concepções que aparecem, apenas, nos estágios mais avançados do desenvolvimento moral.

Isso porque, a justiça restaurativa pode ser entendida como um

[...] processo de soberania e democracia participativa numa justiça penal e social inclusiva, perante o diálogo das partes envolvidas no conflito e comunidade para melhor solução que o caso requer, analisando-o em suas peculiaridades e resolvendo-o em acordo com a vítima, o desviante e a comunidade, numa concepção de direitos humanos extensíveis a todos, em respeito ao multiculturalismo e à autodeterminação (SALIBA, 2009, p. 148).

Ou seja, ela pode ser compreendida como uma proposta que leva em conta a distribuição igualitária dos recursos sociais, as atenuantes e as

particularidades de cada situação, a inclusão de todos os indivíduos em igualdade de condições, sem favorecimento de um às custas do outro e o fortalecimento do diálogo e dos valores de respeito, participação e empoderamento, entre outros, que garantam a dignidade da pessoa humana; sendo assim, uma proposta fundada nos aspectos de justiça distributiva.

Afirmamos, ainda, que a justiça restaurativa se aproxima da idéia de sanção por reciprocidade, porque, assim como revela Piaget (1994), também, reconhece que, sendo inevitável a atribuição de uma sanção, seja possível a sua aferição, mas sem o caráter punitivo (de castigo) e sim com o fim de recuperar os elos rompidos, isto é, com a intenção de reconstituir; de restaurar:

Se há lugar para a punição na abordagem restaurativa, ele não deve ser um lugar central. A punição precisaria ser aplicada sob condições em que o nível de dor e controle é reduzido a fim de manter a restauração e a cura como objetivos. Talvez possa existir uma punição restaurativa (ZEHR, 2008, p. 197).

Dessa forma a justiça restaurativa possibilita ao autor e ao receptor do ato violento alcançarem a solução do conflito e a superação dos danos.

Nessa direção, explica Konzen:

A restauratividade, pelo sentido estrito construído a partir do adjetivo *restaurativa* ao substantivo *justiça*, teria o propósito de dedicar-se em tentar instalar novamente o valor da justiça nas relações violadas pelo delito.

O sustentáculo da pretensão não está, como se percebe até mesmo pelo sentido das palavras, em devolver ao relacionamento violado pelo fato, o *status quo ante*, como se o fato pudesse ser apagado como um não-acontecido. A pretensão é de outra dimensão. A partir da constatação da existência do fato, a resposta não se limita à imposição de uma pena, a investigar o ocorrido para definir o tamanho da culpa e a proporcionalidade da resposta, mas em perguntar qual é o dano, se é possível e o que deve ser feito para repará-lo e de quem é a responsabilidade pela reparação [...]

O proceder para a busca por respostas não consiste, como no sistema retributivo, na entrega da responsabilidade a terceiros, a agentes do Estado em relação de poder voltada a rememorar o passado e a debater ou discutir em um ambiente adversarial, mas com foco nas necessidades dos protagonistas do fato, dos direta e indiretamente atingidos pelas conseqüências, a instalação do diálogo como instrumento base para a busca por respostas. E as

respostas *postas* pelo diálogo, nesse sistema, têm primazia sobre as soluções *impostas*. (KONZEN, 2007, p. 83-84).

Assim, o foco principal da justiça restaurativa recai sobre o fortalecimento das relações de respeito entre as pessoas e a reafirmação dos valores:

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. (PROJETO, 2007, p. 13).

Vemos, portanto, que a justiça restaurativa vai ao encontro das mais avançadas noções de justiça alcançadas pelo sujeito durante o seu desenvolvimento moral, conforme apresenta Piaget (1994) e Kohlberg (1992); isso quer dizer que, ela acompanha as potencialidades naturais da evolução das noções de justiça que as crianças e adolescentes conseguem construir, no decorrer de seu desenvolvimento moral. Assim, pode ser considerada como a concepção mais adequada para tratar dos conflitos diários vivenciados pelas crianças e adolescentes, inclusive na escola.

No entanto, o que percebemos, muitas vezes, é um retrocesso. O sujeito se desenvolve, a ponto de alcançar os níveis mais elevados do desenvolvimento moral, concebendo as mais avançadas noções de justiça e, quando se depara com os conflitos cotidianos, principalmente os escolares, se vê “obrigado”, pelas circunstâncias que lhe são impostas e pela realidade social em que está inserido, a resolvê-los por meio da justiça retributiva ou corretiva: as mais primitivas noções de justiça do desenvolvimento moral.

Resolver conflitos vivenciados no cotidiano escolar não é tarefa fácil, principalmente, porque as pessoas reagem de maneiras diferentes diante de um conflito: enquanto algumas tentam resolver a situação de forma positiva e harmônica, trazendo satisfação às partes, que passam a se sentirem justificadas e respeitadas; outras agem de maneira agressiva e violenta, impossibilitando a

resolução do problema, gerando insatisfação, sofrimento e fortalecendo um sentimento de injustiça nas partes envolvidas, ou seja, ocasionando mais conflito.

Vários autores da Psicologia que estudam o tema resolução de conflitos interpessoais – como Leme (2004), Vicentin (2009), Assis e Vinha (2003), Vinha (2003) e Vinha e Tognetta (2008), dentre outros – apresentam a agressividade, a submissão e a assertividade como as três principais formas (estilos) de resolução de conflitos e apontam o ambiente, que pode ser coercitivo ou cooperativo, como um fator de contribuição para o desencadeamento de um ou outro estilo de resolução de conflitos.

3.2 Estilos de resolução dos conflitos e o ambiente coercitivo e cooperativo na escola

Segundo Leme (2004), dentre os estilos de resolução de conflitos escolares: agressividade, submissão e assertividade, a agressividade envolve o maior risco aos envolvidos e acaba se tornando o mais estudado na literatura. É também o estilo mais complicado de se definir, porque a agressão contempla vários tipos de manifestações, desde o ataque físico às formas mais veladas, como a psicológica.

Para Leme (2004), a agressividade pode ser definida pelo intuito que uma pessoa tem de causar prejuízo à outra e por sua expectativa de que esse fim seja alcançado. Porém, essa definição encontra problemas, já que um comportamento agressivo pode ser desencadeado por situações de extrema frustração, que nada têm a ver com a intenção de provocar dano, mas que acabam por provocar, enquanto que em outras pode haver o objetivo do dano sem que seja alcançado.

Leme (2004) ressalta, ainda, que uma série de outros fatores interfere para que um conflito seja resolvido por meio da agressividade; a esses fatores a autora denomina variáveis desencadeadoras (como os componentes biológicos e a função adaptativa) e variáveis pessoais (como a personalidade, as experiências anteriores, as expectativas socioculturais, a cultura familiar e a exposição à mídia violenta). Na opinião de Leme (op. cit.), todas essas variáveis influenciam no surgimento e/ou na perpetuação de um ato agressivo. Ela destaca,

ainda, a existência de fatores situacionais (como frustração, ataque, conflito, violação da regras e elementos ambientais estressantes – como calor e ruído) como potencializadores de comportamentos ricos em agressividade.

Em resumo, existem vários aspectos que influenciam a prática de um ato agressivo, desencadeando sua aparição em diferentes fases da vida, seja nos primeiros anos escolares ou na transição para a adolescência e, mesmo sob perspectivas teóricas diferentes, que podem considerá-la como inata ou adquirida, a agressividade sempre se caracteriza pelo enfrentamento da situação de conflito, por meio de comportamentos explícitos de defesa dos próprios direitos e opiniões, em detrimento dos direitos e opiniões dos demais, apelando para atos de coerção, violência e desrespeito. Dessa forma, a agressividade não é o estilo mais adequado de resolução de conflitos, tendo em vista os danos que pode trazer aos sujeitos e para a qualidade das relações interpessoais.

Já o comportamento submisso, de acordo com Leme (2004), também não é o mais adequado, pois envolve a consideração dos direitos e sentimentos dos outros, descartando os próprios, ou seja, caracteriza-se pelo não enfrentamento de uma situação – firma-se na fuga ou na esquivia de si mesmo.

[...] a submissão diz respeito à obediência, à sujeição, à subordinação, ou seja, a um processo que a nosso ver implica uma ação interna a fim de resguardar e calar os próprios direitos, opiniões e sentimentos, privilegiando os dos outros. (VICENTIN, 2009, p. 31).

Na sequência, Leme (2004) explica que muitas vezes a submissão é um comportamento acompanhado da negação da existência de um conflito, justificando sua inexistência pela ausência de danos ou de ameaça à sua autoestima. Trata-se de um comportamento mais adaptativo, que não envolve confronto e, por essa razão, muitas vezes, é o estilo mais desejável socialmente. A autora (op. cit.) ressalta que o não enfrentamento da situação nem sempre é motivado pelo interesse em se comportar de acordo com o socialmente desejado; muitas vezes, acontece simplesmente pelo medo do confronto. Dito de outra forma, muitos indivíduos submissos poderiam se comportar de maneira agressiva se eles se sentissem seguros com isso; se sentissem que poderiam obter sucesso com isso.

Os sujeitos submissos, segundo Vicentin (2009), muitas vezes, agem desonestamente, pois desconsideram os seus desejos, ideias, pensamentos e

sentimentos em detrimento dos demais, desprezando os princípios de igualdade e equidade, a fim de livrar logo do problema.

Em suma, a submissão é caracterizada por um comportamento de não enfrentamento do problema, um comportamento em que o sujeito foge ou se esquiva da situação por medo ou baixa autoestima. O sujeito submisso valoriza o outro e desvaloriza a si mesmo, e esse comportamento também não é o mais adequado, tendo em vista que, por torná-las assimétricas, não contribui para a qualidade das relações interpessoais.

Já o comportamento assertivo, segundo Leme (2004), se caracteriza, como o agressivo, pelo enfrentamento da situação de conflito, evidenciando os próprios direitos e opiniões, porém sem apelar para atos de coerção, violência ou desrespeito aos direitos e opiniões dos outros. Por envolver o enfrentamento do conflito, com aspectos de reversibilidade, defesa de opinião e de direitos, sem usar a agressão, a violência ou o desrespeito aos outros, o estilo assertivo torna-se o estilo de resolução de conflitos mais adequado e desejado.

Vicentin (2009) expõe a assertividade como algo que pode acontecer do nível mais básico ao mais complexo, e explicita os cinco tipos de assertividade identificados por Lange e Jakubowski em 1976:

A primeira os autores identificam como asserção básica, que ocorre quando as pessoas afirmam direitos pessoais, crenças e opiniões. A segunda chamada de asserção empática ocorre quando a pessoa antes de colocar sua afirmação assertiva, coloca o reconhecimento da situação ou sentimento do outro. Outro tipo de comportamento assertivo foi denominado pelos autores de asserção crescente e ocorre quando a pessoa busca inicialmente a resposta assertiva mínima e aumenta o grau de assertividade apenas se as anteriores não funcionam. Os autores chamaram asserção de confronto quando se explica ao outro que ele se comportou de forma contrária à que se comprometeu. O último tipo é chamado de asserção no uso do “eu” ou do “nós”: a pessoa utiliza o “eu” para descrever o próprio comportamento e sentimento em relação ao comportamento do seu interlocutor, ou usa o “nós” para sinalizar a necessidade de alterar conjuntamente uma situação que afeta a ambos. (VICENTIN, 2009, p. 35).

Resumindo, a assertividade pode ser aprendida e é caracterizada por uma conduta equilibrada entre as partes envolvidas, mantendo o respeito por si e pelo outro. O estilo assertivo propõe o que Piaget (1994) define como reciprocidade, em que todas as partes têm direitos e oportunidades iguais.

Todos esses estilos de resolução de conflitos estão presentes na escola e contribuem, de alguma forma, para a construção de um tipo de ambiente escolar. Comportamentos agressivos e submissos tendem a propiciar o desenvolvimento de ambientes coercitivos em que as relações são estabelecidas com base, predominantemente, no respeito unilateral – na coação adulto/professor, enquanto comportamentos assertivos tendem a proporcionar o desenvolvimento de ambientes cooperativos em que as relações se constituem, fundamentalmente, no respeito mútuo e na cooperação. Da mesma forma, quando se constrói esses ambientes (coercitivos ou cooperativos), se reforça os comportamentos agressivos, submissos ou assertivos – temos um círculo vicioso: comportamento/ambiente/ambiente/comportamento.

Nos ambientes coercitivos há aplicação constante de punições expiatórias e o predomínio da moral heterônoma. Trata-se de um ambiente baseado na obediência pura; na dependência do outro. Nesse tipo de ambiente, a maioria dos conflitos é decidida pelo adulto/professor, retirando das crianças/alunos o controle do próprio conflito (vivenciado por ela) ignorando, evitando ou transferindo a responsabilidade de resolver os conflitos à outra pessoa.

Nos ambientes cooperativos, há aplicação, quando necessárias, de sanções por reciprocidade e o predomínio da moral autônoma. Trata-se de um ambiente baseado na cooperação e no respeito mútuo. Nesse tipo de ambiente, as crianças/alunos vão, aos poucos, substituindo as relações embasadas na obediência por outras baseadas na reciprocidade. Por essa razão, nesse ambiente, o adulto/professor reconhece que os conflitos vivenciados pelas crianças/alunos não lhe pertence, então, não cabe a ele resolvê-lo; desse modo, o professor percebe que pode agir como mediador, com o fim de incentivar e auxiliar a resolução do conflito, porém, não de solucioná-lo. Nesse ambiente, o adulto/professor consegue reconhecer os sentimentos das crianças/alunos e propõe o diálogo.

Assim:

O professor construtivista reconhece que o conflito vivido pelas crianças **não** lhe pertence, assim sendo não lhe cabe resolvê-lo retirando-as do mesmo. Frequentemente, o que ocorre é o contrário, ou seja, o professor retira as crianças do controle do próprio conflito ou problema, atribuindo a si próprio a resolução dessas situações vividas pelos alunos.

Numa situação em que uma garotinha é chamada de “bruxa” e vem contar a professora, freqüentemente, esta dirige-se à outra criança e pergunta o porquê de ela ter chamado a colega de bruxa, se ela gostaria de ser chamada da mesma forma, etc. Assim como em situações de agressão física, em que o professor conversa com o agressor questionando-o sobre o porquê de ter batido, se ele gostaria de levar um soco também, se ele pensava que isso não doía e explicando ainda que o colega estava muito triste com o que o outro fizera. Entretanto, apesar de muito bem intencionado, ao intervir dessa forma, o educador, além de demonstrar pela sua intervenção que o conflito “lhe pertence”, está “falando pela criança”, retirando a oportunidade de ela aprender a falar por si mesma, expressando-se para a quem é devido (o agressor) quando algo a incomoda. Situações como essas ocorrem milhares de vezes durante o crescimento de uma criança. Ela é destituída de sua voz, pois tem sempre alguém que fala ou resolve por ela. Entretanto, quando cresce, essa criança não aprendeu a falar o que a incomoda a quem tem o direito de saber, não aprendeu a se expressar quando tem algum problema ou quando quer alguma coisa, não aprendeu a refletir e propor outras formas de resolução mais eficazes e satisfatórias... É importante que o professor evite “falar pela criança”, mas sim, que a apóie, estimulando-a a falar por si mesma, com “as suas próprias palavras”, mesmo que seja com a ajuda do adulto. A ênfase é nos sentimentos dos envolvidos: “O que você sentiu quando ela lhe chamou de bruxa?” [...] “Como poderá saber as conseqüências do que fez se você não disser a ela?” [...] “Você está ouvindo o que a está dizendo? Que outra maneira você poderia mostrar que não estava gostando do que ela estava fazendo, sem que a insultasse, chamando-a de bruxa?”. Assim um outro exemplo que auxilia-nos a ilustrar essa idéia seria, em vez de falar: “Fábio, o Lucca está chateado porque você tirou o brinquedo dele”; o educador pode dirigir-se à criança que foi agredida e dizer: “Lucca, você não acha que é importante que o Fábio saiba de tudo isso que está me dizendo... O quanto você ficou chateado com o que ele fez... [...] Fábio, o Lucca tem algo importante para lhe dizer...”. É fundamental que a própria criança expresse o que sente a quem deve saber. O professor pode auxiliá-la a fazer, mas não falar por ela. (ASSIS; VINHA, 2003, p. 14-15).

É nesse ponto que a discussão sobre os estilos de resolução de conflitos e construção do ambiente coercitivo ou cooperativo encontra o nosso objeto. Os Círculos Restaurativos, propostos pelos projetos de justiça restaurativa na escola, são espaços de resolução de conflitos escolares que propõem a reflexão (o como e o porquê das ações de cada uma das partes), a empatia (a capacidade de se colocar no lugar do outro), o empoderamento (a oportunidade – poder – de resolver os seus próprios problemas), o senso de justiça (o sentimento de que foi a melhor solução para todos) e a definição de ações positivas (em que cada parte se compromete a realizar uma ação positiva que beneficie a outra parte a fim de

reconstituir os elos rompidos com a ação negativa que gerou o conflito). Portanto, os Círculos Restaurativos são uma forma assertiva de resolução de conflitos, que pode colaborar para a construção de ambientes cooperativos, oportunizando o diálogo e favorecendo a diminuição das situações de violência vivenciadas na escola.

De acordo com o que apresentamos sobre os estilos de resolução de conflitos e seus ambientes, podemos perceber que, apesar das variáveis biológicas e pessoais, as pessoas podem aprender a resolver seus conflitos de forma agressiva, submissa ou assertiva e o ambiente escolar pode ser considerado um local propício para isso.

Apesar de, com essa discussão, termos identificado o estilo assertivo como o mais adequado para a resolução dos conflitos interpessoais, as escolas insistem, muitas vezes, por meio de seus professores e responsáveis, em resolver os problemas pela imposição de regras e pelo autoritarismo. Dessa forma, ela consegue cessar o problema de imediato, mas não a longo prazo, já que conflitos sempre continuarão existindo.

É muito comum as escolas se preocuparem em ensinar os conteúdos tradicionais em detrimento de um ensino que envolva as emoções, os sentimentos e a resolução dos conflitos interpessoais.

Vinha (2003) pesquisou se o ambiente escolar exerce influência sobre a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais e como interpretam e resolvem situações hipotéticas de conflitos. A autora (op. cit.) identificou que, em escolas autoritárias, centralizadoras, que impõem regras e resolvem os conflitos pelas crianças, onde o respeito é unilateral (ambiente coercitivo), os alunos tendem a resolver os conflitos de forma agressiva ou submissa. Já as escolas democráticas, que privilegiam a elaboração das regras pelo grupo, a cooperação e o respeito mútuo (ambiente cooperativo), os alunos tendem a resolver os conflitos de forma assertiva.

Assim, acreditamos que os círculos restaurativos podem ser considerados um instrumento potente de incentivo para a resolução assertiva, pois possibilita um espaço de reflexão e diálogo, respeito mútuo e cooperação.

3.3 Justiça restaurativa na escola: projetos em construção

Vivemos momentos de banalização da violência.

Não é de hoje que, ligando a televisão, lendo o jornal, caminhando pelas ruas ou até mesmo dentro de casa, nos deparamos com diversas situações de violência; mas parece que, atualmente, essas situações tem se apresentado de forma mais sistemática e contínua.

O conceito de violência inclui fenômenos tão distintos como: agressões físicas e verbais, roubos, assaltos, seqüestros, homicídios, “acidentes” de tráfego, suicídio e também auto-depreciação, agressões verbais e simbólicas, manifestações de preconceito e discriminação, tentativas de inferiorizar, humilhar, excluir ou submeter o outro, negação, pelo Estado, de direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais aos cidadãos e cidadãs. Alguns estudiosos, reconhecendo a sua multiplicidade, só se referem à violência no plural. Pesquisa realizada pelo Datafolha, entre os dias 19 e 20 de março de 2007, em todo o país, ouvindo 5.700 pessoas, revelou que os brasileiros consideram a violência o principal problema do país (31%), superando a preocupação com o desemprego (22%) – uma forma especialmente perversa de violência econômica e social. (PROJETO, 2007, p. 09).

A violência tem-se alastrado com uma velocidade tão assustadora, que, já há algum tempo, ultrapassou os muros e invadiu as escolas brasileiras, antes consideradas ambientes seguros, em que predominava o clima de cuidado, interesse, diálogo e educação.

Já não são raras as vezes em que tomamos conhecimento de histórias de ofensa e agressão vivenciadas por alunos, professores, funcionários e dirigentes de escolas:

São freqüentes agressões verbais e físicas, desrespeito generalizado, medo da dominação por meio da força exercida por indivíduos ou grupos. Um professor da rede estadual, por exemplo, nos relatou recentemente que os alunos da escola em que trabalha permanecem com as mochilas nas costas durante o horário do intervalo, com medo de que, deixando seus pertences na sala de aula, eles possam ser subtraídos. (PROJETO, 2007, p. 10).

O medo e a falta de preparo para lidar com as situações violentas, que passaram a fazer parte do cotidiano escolar, dificultam e desmotivam o educador para o exercício da profissão.

Chocados, amedrontados e muito preocupados, os educadores e a comunidade, de um modo geral, passaram a cobrar das autoridades do poder judiciário e do sistema educacional providências para a solução do problema.

Em resposta a essas súplicas, buscando atender ao apelo da população, surgiram alguns projetos inovadores para a inserção da proposta de justiça restaurativa nas escolas. No caso de São Paulo, o Governo do Estado implantou a proposta por meio do projeto denominado “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”¹²; um projeto de parceria do Poder Judiciário com a Secretaria da Educação de São Paulo e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. A justificativa apresentada pela Secretaria da Educação para a obtenção de financiamento para a implementação desse projeto foi

[...] a violência é um fenômeno que decorre não apenas de fatores estruturais de ordem socioeconômica, mas também de determinantes culturais e psicossociais, a SEE-SP vem buscando formas de apoiar as escolas para que elas possam transformar-se 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 na escola e comunidade para lidar de forma produtiva com situações de conflito envolvendo alunos, educadores e membros da comunidade (PROJETO, 2007, p. 17).

Com essa justificativa, a Secretaria de Educação de São Paulo recebeu, de acordo com Penido (2008), recursos da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo – COGSP, em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento e o Ministério da Educação e Cultura, que possibilitaram a capacitação dos facilitadores

¹² O projeto foi implantado, no final de 2006, nas cidades de Heliópolis e Guarulhos, mas a intenção dos idealizadores é que seja ampliado para atender toda a rede pública de educação do Estado de São Paulo.

restaurativos¹³, para que pudessem atuar em círculos restaurativos e a capacitação de lideranças educacionais, para que pudessem operacionalizar a realização dos círculos e levar para o projeto pedagógico da escola os princípios restaurativos. Segundo o autor (op. cit.), esses recursos, também, foram destinados à realização de uma publicação e de um vídeo-registro sobre o projeto.

Assim:

Foram capacitados 10 (dez) educadores por escola (professores, alunos, integrantes do corpo diretivo da unidade escolar, funcionários e representantes dos pais e das mães), além de integrantes da equipe técnica das Varas Especiais da Infância e Juventude da Capital (assistentes sociais e psicológicas, somando ao todo 06 pessoas) e de lideranças comunitárias, atuantes em organizações na região de Heliópolis que tivessem alguma parceria ou interlocução com o Judiciário (conselheiras tutelares, integrantes de organizações responsáveis pela aplicação de medidas sócio-educativas de liberdade assistida, entre outros, somando ao todo 8 pessoas). Os educadores receberam dois tipos de capacitação. Uma, para as lideranças educacionais (envolvendo cinco pessoas, entre elas, necessariamente, o coordenador pedagógico e a diretora ou vice-diretora), cuja função é: (a) operacionalizar e pensar a logística de implementação dos círculos restaurativos no interior da escola, (em que local ele ocorre; como se solicita um círculo; como se faz a divulgação do projeto; qual a forma de obter a autorização dos pais para que seus filhos participem do círculo etc.; e (b) promover os princípios da Justiça Restaurativa para o projeto pedagógico da escola (uma vez que se está implementando uma prática horizontal, baseada numa ética do diálogo, com uma dinâmica de cooperação etc, dentro de uma estrutura hierárquica, que muitas vezes promove processos de exclusão e estigmatização). A outra capacitação se voltou para os facilitadores restaurativos, envolvendo também cinco pessoas escolhidas entre os professores, alunos, funcionários, integrantes da direção da escola, e representantes de pais. A capacitação das lideranças educacionais somou 42 (quarenta e duas horas) e as de lideranças 80 (oitenta) horas (PENIDO, 2008, p. s. p.).

Dessa forma esse projeto (objeto de nosso estudo) foi implementado e o seu principal objetivo: inserção de espaços (círculos restaurativos), nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, para a superação de conflitos (por meio de reflexão, diálogo e acordo entre as partes) e redução da violência nas escolas, foi revelado.

¹³ O Centro de Criação de Imagem Popular - CECIP (organização não-governamental, com longo histórico no campo de mudanças institucionais educacionais) foi o responsável pela aplicação do curso de capacitação.

De acordo com esse projeto, o endurecimento da legislação e das punições aplicadas aos praticantes de atos violentos na escola não traz resultados duradouros, pois tratam a superfície e não a essência do problema. Para os seus idealizadores, atos violentos necessitam, sim, de providências de contenção imediatas e de responsabilização dos envolvidos; no entanto, soluções rápidas podem eliminar a manifestação, isolada, de violência, não prevenindo ou evitando que outras situações violentas ocorram.

O que se busca com a Justiça Restaurativa é que as partes envolvidas no processo tenham a possibilidade de serem escutadas e principalmente que consigam escutar, bem como reconhecer as necessidades básicas e humanas do outro. Do mesmo modo, ao se criar e possibilitar um espaço para se exercer atos comunicativos e se buscar acordos mútuos, espera-se que os atos violentos ou instrumentais sejam deixados de lado, dando lugar ao entendimento e à compreensão mútua. Por conta disso, se quer abandonar antigos paradigmas baseados em uma educação repressora ou em uma justiça punitiva que tem por premissa amestrar e domesticar crianças e adolescentes, não lhes possibilitando a condição de sujeitos de direitos pelo reconhecimento da sua efetiva cidadania. (COSTA; PORTO, 2008, s. p.).

Assim, o Projeto Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania (2007) enfatiza que as Varas da Infância e da Juventude da Capital (Heliópolis) e Guarulhos passaram a adotar uma nova forma de resolução de conflitos, na qual, mesmo os agentes não envolvidos diretamente com o projeto passaram a se posicionar de maneira inclusiva e participativa, em relação aos adolescentes em conflito com a lei. Os adolescentes, quando possível, passaram a ser encaminhados aos Círculos Restaurativos e seus Planos de Ação acolhidos.

Esse mesmo projeto (op. cit.), no ano de 2007 (até o momento de sua publicação), apresenta os primeiros resultados, positivos, demonstrando que os esforços podem estar caminhando corretamente: 125 processos, envolvendo adolescentes em conflito com a lei, deram entrada no Fórum de Heliópolis; desses processos, 49 foram encaminhados para os Círculos Restaurativos e, até junho (do mesmo ano), 17 Círculos foram realizados, sendo que em 16 deles houve acordo¹⁴.

¹⁴ Os demais 76 processos não foram encaminhados aos Círculos, por se tratar de crimes de maior potencial ofensivo.

Já em Guarulhos houve tempo hábil para a realização de 10 Círculos Restaurativos e deles houve 07 acordos.

Podemos perceber, então, que, mesmo em fase inicial, o projeto demonstra que está transformando a forma de resolução de conflitos, trazendo um diferencial qualitativo ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei.

Mudanças na educação e na forma de administração da justiça não podem ser impostas, pois ninguém muda sua forma de pensar por decreto – e sem mudanças na forma de pensar, o agir permanece inalterado. Embora as ações do Projeto Justiça e Educação ainda estejam em curso, a avaliação do processo e as lições que aprendemos até aqui permitem que possamos delinear perspectivas promissoras. (PROJETO, 2007, p. 123).

Outro projeto que traz resultados positivos e pode fortalecer a ideia de que projetos de justiça restaurativa podem ser uma boa solução para a resolução de conflitos escolares é o desenvolvido em São Caetano do Sul –SP. De acordo com Melo (2007), juiz da Vara da Infância e da Juventude de São Caetano do Sul, em entrevista dada ao Programa Boas Práticas, do Conselho Nacional de Justiça, esse projeto de justiça restaurativa nas escolas de São Caetano do Sul (desde maio de 2005, quando foi implantando) realizou, até aquele momento, por volta de 150 Círculos Restaurativos, atendendo cerca de 500 a 600 pessoas, sendo que em 98% desses Círculos houve acordo e em 95% houve cumprimento desse acordo. Para o juiz, os Círculos têm dois pontos positivos muito importantes: primeiro, por meio dos Círculos, o adolescente tem acesso à justiça de forma mais rápida e por si mesmo, sem depender dos pais para encaminhá-los; e o segundo é que o adolescente autor do ato infracional, resolvendo o conflito no Círculo, pode não ser encaminhado ao Poder Judiciário para sofrer um processo judicial, deixando de ser estigmatizado como criminoso e facilitando o convívio com os colegas.

Esses resultados são importantes e nos forçam a voltar o olhar para esses projetos de justiça restaurativa e o nosso se voltará para o de Heliópolis e Guarulhos. No entanto, antes, é necessário entender como se dá (procedimentos) a implementação da justiça restaurativa na escola.

3.3.1 Procedimentos de Justiça Restaurativa na escola

Loureiro e Grossi (2009) explicam que o processo de implementação da Justiça Restaurativa, na escola, se dá em três momentos diferentes: primeiro, é realizado um Pré-Círculo Restaurativo, depois o Círculo Restaurativo, propriamente dito, e, por fim, o Pós-Círculo Restaurativo, todos, devidamente, monitorados por profissionais capacitados (denominados Coordenador e Cooordenador¹⁵), que facilitarão o diálogo. Elas descrevem os procedimentos cabíveis a cada uma dessas fases, de forma clara e didática, conforme segue:

1) No Pré-Círculo, os profissionais capacitados convidam o autor e o receptor¹⁶ do ato infracional para um encontro (separadamente), no qual poderão se apropriar dos fatos, elaborando um resumo sobre eles. Nesse momento, são definidos os integrantes do Círculo, que participarão espontaneamente, a convite do autor ou receptor. Todo processo de Justiça Restaurativa é voluntário, podendo qualquer envolvido desistir de sua participação, quando sentir necessidade;

2) No Círculo, propriamente dito, existe o encontro formal dos envolvidos no ato infracional, juntamente com os seus convidados. Nesse momento, o profissional capacitado acolhe os participantes, organizados em círculo, solicitando que os mesmos se apresentem, sem agregar a si posições. Em seguida, o Coordenador explica a dinâmica do encontro para que todos estejam cientes do que estão participando. O encontro pode ser filmado, se houver vontade e permissão (termo de consentimento) dos participantes. Prosseguindo, o Coordenador esclarece que os assuntos abordados no Círculo deverão permanecer em sigilo, de modo que todos poderão se expressar livremente. Ato contínuo, o Coordenador conduz a facilitação do diálogo entre as partes. Ao final, o profissional elabora um acordo ou plano restaurativo, considerando as sugestões e concordância de todos os envolvidos. O Círculo Restaurativo foca a compreensão mútua, a responsabilização e o acordo entre as partes.

¹⁵ O Projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” utiliza a denominação *facilitador*, para os profissionais capacitados, em sua atuação nos Círculos Restaurativos.

¹⁶ A nomenclatura *vítima* e *ofensor* costuma não ser usada nos Círculos Restaurativos, para não rotular os envolvidos, uma vez que a Justiça Restaurativa preconiza a igualdade dos participantes. Por essa razão, reporta-se aos sujeitos como *autor* e *receptor* do ato infracional.

3) No Pós-Círculo, passados trinta dias da elaboração do acordo ou plano restaurativo, o coordenador e o coordenador realizam uma visita domiciliar para verificar o cumprimento do mesmo e, se não houver restauração, os profissionais devem fazer uma análise dos pontos fragilizados, buscando alternativas de intervenção.

Esclarecidos os procedimentos, podemos dar prosseguimento a esta pesquisa, que pretende investigar como esses procedimentos de justiça restaurativa vêm acontecendo, na prática, e quais suas consequências para a consolidação de valores morais nos envolvidos.

CAPÍTULO 4. A PESQUISA: DESCRIÇÃO E RESULTADOS

4.1 Descrevendo as intenções, as dificuldades e os procedimentos da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com vistas à produção de conhecimentos que se apliquem à modificação da prática. É uma pesquisa qualitativa, porque o tema proposto, por estar relacionado a comportamento, sendo variável e inexato, exige análise e interpretação dos dados levantados por meio das observações e entrevistas.

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar como os círculos restaurativos, propostos pelo projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” acontecem na prática: se eles ajudam a resolver os conflitos vivenciados na escola, e se a oportunidade de participação ativa das partes interessadas na resolução do conflito possibilita a reflexão, o fortalecimento dos valores morais e do senso de justiça e o desejo de mudança de comportamento, a fim de recuperar os elos rompidos.

Paralelamente, a pesquisa abordou as dificuldades e os óbices à realização desses círculos, bem como a sua repercussão junto aos envolvidos, verificando se esses encontros (círculos restaurativos) possibilitam a implantação de uma cultura do diálogo, capaz de diminuir casos de reincidência e, conseqüentemente, a violência na escola.

Assim, com o intuito de alcançarmos o fim a que destinamos esta investigação, realizamos, entre os meses de maio de 2010 e março de 2011, observações e entrevistas em duas¹⁷ unidades estaduais de ensino que, por meio do projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”,

¹⁷ Optamos por realizar a coleta de dados em, pelo menos, duas escolas, por reconhecermos que basear nossa pesquisa na observação e análise de uma prática única, ou seja, na prática realizada em uma única escola, limitaria demais os nossos resultados, que poderiam ser encarados como inexpressivos. Assim, a escolha por mais de uma escola (em nosso caso, duas) nos possibilitou o estabelecimento de parâmetros de comparação que ampliaram o nosso campo de análise, tornando nossos resultados mais consistentes e, portanto, mais confiáveis.

implementaram os círculos restaurativos como instrumento de resolução dos conflitos escolares.

As escolas “escolhidas” para a realização da coleta de dados foram a escola A, em Heliópolis, e a escola B, em Guarulhos (São Paulo). Ambas são escolas de periferia que atendem a crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio. Na escola de Heliópolis, estão matriculados cerca de 1400 alunos, sendo que desse total por volta de 1000 estão no ensino fundamental e o restante (os outros 400) são discentes do ensino médio. Para atender a essa quantidade de alunos a escola conta com 100 professores que se dividem em torno de 60 para o ensino fundamental e 40 para o ensino médio. Na escola de Guarulhos, 896 alunos estão matriculados no ensino fundamental, enquanto 600 são alunos do ensino médio, somando um total de 1496 alunos matriculados. Para atender a essa quantidade de alunos a escola possui 92 professores, sendo 42 do ensino médio e o restante (os outros 50) do ensino fundamental.

Destacamos a questão da escolha das unidades de ensino como um aspecto interessante a ser considerado, pois, na verdade, não podemos afirmar que houve uma escolha real por essas escolas (A e B), mas uma lamentável falta de opção, que nos transportou para uma realidade diferente da que esperávamos; uma realidade que aponta para uma provável extinção dos projetos de justiça restaurativa, nas escolas.

Essa afirmação é fruto de algumas constatações. Enquanto buscávamos encontrar as instituições de ensino que nos serviriam de base para a realização das observações e entrevistas desta pesquisa, estabelecemos vários contatos telefônicos com as escolas conveniadas ao mencionado projeto¹⁸. E, para a nossa surpresa, esses contatos nos revelaram que muitos agentes escolares (secretários, professores, coordenadores ou diretores), quando questionados sobre o andamento do projeto e sobre a possibilidade de realizarmos a investigação, em seu estabelecimento de ensino, demonstravam não conhecer o assunto, alegando que tentariam descobrir a respeito para nos fornecer maiores informações; todavia, num segundo contato, essas informações permaneciam desconhecidas. Ou

¹⁸ Lista fornecida pela Promotora das Varas Especiais da Infância e da Juventude da Capital – Setor de Justiça Restaurativa, Região de Heliópolis (uma das autoras do projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”).

afirmavam que essa questão já havia sido tratada em algum momento, na escola, porém, não sabiam informar quando e nem por quem.

Esse cenário de desconhecimento e pouco caso sinaliza que muitas das escolas conveniadas ao projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” (implantado no segundo semestre de 2006) já deixaram de desenvolver as atividades relacionadas à justiça restaurativa e aos círculos restaurativos, confirmando a nossa impressão de que o projeto tende a ser extinto. Todavia, enquanto isso não acontece, essas (A e B) foram umas das poucas escolas que afirmaram a continuidade do projeto de justiça restaurativa e as únicas que se manifestaram favoráveis ao recebimento desta pesquisa, tornando-se, portanto, os locais “escolhidos” para a coleta de dados deste trabalho.

Dessa forma, definidas as escolas, combinamos com as diretoras e professoras (facilitadoras) que, a princípio, observaríamos alguns círculos restaurativos, seguindo-se a realização de entrevistas com os sujeitos participantes dos encontros observados, para verificarmos as experiências vivenciadas por esses sujeitos. Assim, fomos autorizados, oficialmente, com a emissão de documentos, inclusive, a darmos início a esta pesquisa.

E, mais uma vez, fomos surpreendidos. Ao estabelecermos os primeiros contatos telefônicos com A e B, para tomarmos conhecimento das possíveis datas de realização dos círculos, com o fim de visitar as escolas e realizar as observações e entrevistas, começamos a perceber que, também essas escolas não estavam realizando o projeto de maneira tão ativa quanto parecia. Foi uma dificuldade conseguirmos participar dos círculos, pois eles não estavam acontecendo.

Depois de muitos contatos, finalmente, foram marcados dois círculos restaurativos (um na escola de Heliópolis e outro na escola de Guarulhos), dos quais participamos. Nessas ocasiões, as facilitadoras nos inteiraram sobre os procedimentos para a realização dos círculos, ressaltando que, antes de eles acontecerem, é necessária a realização do pré-círculo (momento em que os alunos contam, separadamente, a sua versão dos fatos e decidem, depois de esclarecidos sobre o que é o círculo restaurativo, se desejam ou não resolver o problema por essa via). Prestados os esclarecimentos, partimos para a observação dos círculos.

Pelo que pudemos notar, pelas observações e pelas informações fornecidas pelas facilitadoras de ambas as escolas, o círculo obedece a três etapas básicas: a da sensibilização, a da responsabilização e a do acordo.

Na fase da sensibilização, a facilitadora pede que as partes contem a sua versão dos fatos. A cada história, a outra parte repete o que foi dito, com suas palavras, na tentativa de incorporar os sentimentos do outro. Na fase da responsabilização, a facilitadora questiona quais são as responsabilidades de cada um. Também, nessa fase, é necessária a repetição, para que os envolvidos percebam qual a participação de cada um para aquele resultado. Na fase do acordo, as partes têm que propor uma ação (frise-se, uma ação e não uma ausência de ação, do tipo – “vamos esquecer disso”), que possa superar a situação e recuperar os elos rompidos.

Considerando essas etapas, observamos o andamento dos círculos para, em seguida, conforme o previsto, entrevistarmos os participantes do encontro, na busca de identificarmos suas experiências, se eles se sentiram justificados, resolvendo o problema por meio desse instrumento e suas expectativas futuras, se demonstram qualquer intenção de mudança de comportamento.

No entanto, essas entrevistas, seguidas dos encontros observados por nós, só foram possíveis de serem efetuadas na escola de Guarulhos, pois, na escola de Heliópolis, a facilitadora pediu que realizássemos a entrevista em outro momento, respeitando a ausência dos pais ou responsáveis pelos alunos, naquela ocasião.

A facilitadora da escola de Heliópolis justificou esse pedido explicando que, por costumar realizar o pré-círculo no mesmo dia do círculo (um seguido do outro) – solução encontrada por ela para dar andamento ao projeto, já que, muitas vezes, ela marcava o círculo para um segundo momento, com a presença de convidados e responsáveis, e ele acabava não acontecendo, porque as pessoas se esqueciam do dia ou horário e não apareciam – nem sempre havia convidados ou responsáveis, durante a realização dos círculos. Na ocasião, foi justamente o que aconteceu, de modo que não havia outras pessoas, além das partes envolvidas no conflito, que pudessem assinar o termo de livre consentimento esclarecido que lhes apresentamos como documento obrigatório e indispensável

para a realização da pesquisa (exigência do Comitê de Ética em Pesquisa de nossa universidade). Diante disso, a professora achou melhor que os alunos levassem o documento para casa, pedissem para os pais ou responsáveis assinarem, para que nós, em uma segunda visita, já em posse desse termo, pudéssemos fazer as entrevistas que implicariam gravação de áudio.

Aceitamos o pedido da professora; assim, observamos os dois círculos (escolas A e B), porém, as entrevistas que seriam realizadas em seguida à realização desses encontros observados só foram possíveis aos participantes do círculo realizado na escola de Guarulhos.

Após nossa participação nesses círculos, continuamos os contatos, para que pudéssemos assistir a mais alguns círculos, a fim de termos mais dados para análise e consideração das questões a que objetivamos.

Entretanto, o tempo foi passando e as escolas, por vários motivos – ora porque os alunos estavam em provas, ora porque estavam ocupadas, atendendo a exigências da Secretaria da Educação, ora ainda porque se encontravam em greve, de férias ou chegava o final de ano –, acabaram não realizando mais círculos.

Percebendo que, talvez, não conseguíssemos assistir/observar mais nenhum círculo, considerando o prazo de encerramento da nossa pesquisa, acabamos mudando a estratégia para a coleta dos dados. Diante da ausência dos círculos, conversamos com as escolas, solicitando que indicassem alguns alunos que tivessem participado de círculos restaurativos, em qualquer momento, desde a implantação do projeto, para que pudéssemos, apenas, entrevistá-los. Dessa forma, também, poderíamos verificar a impressão deles sobre o círculo: se, para eles, houve o fortalecimento de alguns valores morais e se conseguiram modificar o modo de pensar e o seu comportamento, diante das situações de conflitos na escola.

Dessa maneira, as professoras facilitadoras entraram em contato com os alunos que participaram dos círculos e que ainda estudavam na escola, perguntando quais deles gostariam de participar da pesquisa, concedendo entrevistas. A partir disso, conseguimos marcar e realizar entrevistas com onze alunos, que aderiram à pesquisa – seis em Guarulhos e cinco em Heliópolis. Partimos para as entrevistas, na sequência. Vale ressaltar que as observações dos

círculos restaurativos, as entrevistas realizadas em seguida a essas observações e as entrevistas realizadas com os alunos que participaram do encontro, em momentos diversos, serão analisadas, no próximo capítulo, com base na fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa e considerando as interações com as situações e com os sujeitos entrevistados.

Toda essa dificuldade para a realização dos círculos acabou reforçando a nossa impressão de que tais projetos, também nessas escolas, que, a princípio, se mostraram mantenedoras, tendem a desaparecer.

Essa tendência se torna ainda mais forte com a chegada da figura do Professor-Mediador Escolar e Comunitário. Essa função teve início em agosto de 2010, por força da Resolução SE 19/2010, com o objetivo de proteger os alunos, os agentes escolares e às escolas da rede estadual de fatores de risco e vulnerabilidade, e de aproximar a comunidade da instituição de ensino, cuja atribuição, dentre outras, é tratar dos conflitos vivenciados na escola e dar apoio às ações e programas de justiça restaurativa. Contudo, o que pudemos perceber, observando a dinâmica das escolas, é que essa figura, que *a priori* deveria tratar dos conflitos e dar suporte às ações e práticas restaurativas, acabou se tornando a “tábua de salvação” para os demais professores, que acabaram recorrendo a ela todas as vezes em que se deparam com situações de indisciplina e conflitos violentos, cobrando dela a resolução do problema. Dessa forma, pareceu-nos, na prática, que o professor-mediador acabou tomando para si a responsabilidade de sanar o conflito, deixando de lado o projeto de justiça restaurativa.

No pouco que pudemos observar da atuação desse professor-mediador (tendo em vista que os objetivos desta pesquisa não recaem sobre essa figura), constatamos que ele trata dos problemas de indisciplina e de violência escolar da mesma forma e superficialmente, trabalhando essas questões com respostas imediatas que não possibilitam o diálogo e o resgate das relações interpessoais (contrariando a proposta de justiça restaurativa, à qual deveria dar suporte).

Segundo a mencionada resolução, as atribuições do Professor-Mediador Escolar e Comunitário são:

- I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;
- III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;
- IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;
- V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
- VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos (SÃO PAULO, 2010, art. 7º).

Essas são as atribuições propostas pela Resolução, mas o pouco que pudemos observar de sua prática foi a atuação de um professor que interrompe as aulas para chamar os alunos-alvos da reclamação de algum outro professor, para adverti-los e chamar seus pais para comparecerem à escola, momento em que esses alunos, na presença dos pais, são “bombardeados” com críticas de todos os professores que tenham manifestado insatisfação com o comportamento deles. Em decorrência disso, também os pais são incumbidos de chamar sua atenção, atribuindo sanção, se for o caso, a fim de controlar as próximas ações desses alunos. Isto é, o professor-mediador acaba com o problema momentaneamente, entretanto, ele volta a acontecer em várias outras ocasiões, conforme ele mesmo expressou, quando passava próximo a nós, ao levar um aluno para “conversar” em sua sala: “Esses alunos são terríveis, são sempre os mesmos que dão problema”. Por sua ação, não houve diálogo, nem reflexão e, muito menos, restauração das relações interpessoais; pelo contrário, houve um reforço negativo da autoestima e o fortalecimento das relações de heteronomia.

Dessa forma, fica clara a tendência de extinção dos projetos de justiça restaurativa nas escolas, pois, se as instituições já demonstravam que estavam deixando, naturalmente, de desenvolver os projetos, como percebemos ao estabelecer os contatos (conforme explanamos, anteriormente), com a chegada do professor-mediador, apesar de sua atribuição de apoiar os programas de justiça restaurativa, todo o espaço que caberia às práticas ou círculos restaurativos passou a ser ocupado por ele, de sorte que todas as ações que poderiam ser direcionadas à práticas ou círculos restaurativos são direcionadas ao professor-mediador, o qual as

acaba resolvendo, pelo menos pelo que pudemos notar, de maneira individual, superficial e imediata, sem tratar a essência do problema.

Diante de todas essas questões, vejamos quais os resultados alcançados por esta pesquisa.

4.2 Resultados

Os resultados alcançados por esta pesquisa decorrem da análise, fundamentada nas teorias expostas nos capítulos anteriores, dos dados coletados: observações dos círculos restaurativos e entrevistas realizadas com participantes do encontro.

Com a análise desses dados, pudemos identificar as impressões e expectativas dos sujeitos que vivenciaram essa experiência e verificar se os círculos se mostram como um instrumento positivo de resolução de conflitos e combate à violência escolar; ou seja, se esses encontros, de alguma forma, propiciaram a reflexão das crianças e adolescentes sobre suas ações, o fortalecimento de valores morais, o estímulo à resolução de conflitos de maneira assertiva e a construção de um ambiente cooperativo, na escola, capaz de promover uma cultura de paz, inibindo novas ações violentas.

4.2.1 Relato dos círculos restaurativos observados e análise

A seguir, a fim de analisarmos os dados coletados, reproduzimos as situações observadas nos círculos restaurativos¹⁹ e apresentamos, a título de ilustração, algumas das respostas dadas às perguntas contidas em nosso roteiro de entrevistas. Essas questões que foram aplicadas aos participantes, logo após a realização desses encontros:

¹⁹ As falas são produto de anotações e não de gravação, portanto, apesar de adaptadas, são fiéis ao acontecido no encontro.

11/05/2010 Escola A - Heliópolis

Partes: S. e D. (13 anos – 8º ano), que aceitaram, voluntariamente, resolver o problema por meio do círculo (depois de esclarecidos pela professora P.)

Convidados: não houve

Facilitadora: Professora P.

Histórias contadas no pré-círculo (que observei, por ter sido realizado no mesmo dia, antes do círculo):

- Parte 1) S. contou que estuda com D., desde 2009, e mantinha com ele uma relação amistosa, até que, no início desse ano, sem motivo aparente, ele mudou e começou a xingá-la de gorda. Na semana passada, D. deixou um bilhete em sua mesa, no qual estava escrito que ela era filha da Mama Brusketta (uma personagem obesa, que participa de alguns programas de televisão). Eles brigaram e ela levou o problema a conhecimento da professora.

- Parte 2) D. afirmou que enviou o bilhete, mas não se lembrava se havia colocado Mama Brusketta ou Faustão, mas que se tratava de uma brincadeira normal. Depois, contou que, no dia anterior, ele havia pedido uma borracha emprestada e ela havia dito “Saia daqui, seu gordo”, de modo que resolveu enviar o bilhete.

O Círculo:

- Etapa da sensibilização:

Dispostos em círculo (a fim de igualar a condição de todos), a Professora P. esclareceu: Este é um espaço em que vocês poderão expressar o que pensam e sentem e resolver o problema sem confusão e briga. Então, como você se sente, S.?

S.: Sinto-me ofendida e humilhada.

Professora P.: Como ela se sente, D.?

D.: Ela se sente triste, humilhada.

Professora P.: Qual é o seu desejo, S.?

S.: Gostaria que ele mudasse.

Professora P.: Qual é o desejo dela, D.?

D.: Ela gostaria que eu mudasse.

Professora P.: Como se sente, D.?

D.: Me sinto mal, porque todos os seres humanos são iguais. Sei que foi uma brincadeira de mau gosto. Falei com o meu pai e ele disse que eu deveria pedir desculpas. No dia seguinte, vim disposto a pedir desculpas, mas ela faltou e sua amiga disse que não era necessário pedir desculpas, porque ela também me xingava. Mesmo assim, fiquei mal, peço desculpas.

Professora P.: Como ele se sente, S.?

S.: Ele diz que se sente mal e gostaria de pedir desculpas.

- Etapa da responsabilização:

Professora P.: O que você quis com o bilhete, D.?

D.: Quis fazer uma brincadeira, não achei que ela fosse se sentir mal.

Professora P.: Qual era a intenção dele, S.?

S.: Ele quis fazer uma brincadeira e achou que não iria me chatear.

Professora P.: S., o que você queria, quando foi falar com a professora?

S.: Eu queria uma providência, porque não queria mais ser xingada.

Professora P.: O que ela queria, D.?

D.: Ela queria que os xingamentos parassem.

Professora P.: O que você achou da atitude dela, D.?

D.: Achei bom, porque eu não poderia ter feito o que fiz e ela não tomar nenhuma atitude. Reconheço que agi mal e não quero mais fazer isso.

Professora P.: S., o que ele achou de sua atitude?

S.: Ele achou bom, porque poderemos resolver e parar de nos xingar.

- Etapa do acordo:

Professora P.: O que vocês podem fazer, para melhorarem e voltarem a ter um bom relacionamento, como antes?

Nesse momento, os alunos comentaram que não eram amigos antes; eram apenas colegas de sala, mas o relacionamento era bom até começarem

a “dar ouvidos” às pessoas em torno deles. As pessoas diziam que ela ou ele havia falado mal dele ou dela, e eles acabaram nutrindo um sentimento de raiva um do outro, dando início aos xingamentos. Reconhecendo a influência negativa que sofreram e a consequência dela, os alunos propuseram não mais dar atenção ao que os outros dizem, antes de perguntarem um ao outro se as afirmações são verdadeiras.

A professora P. esclareceu que, dessa forma, eles estariam evitando novas brigas, o que já é positivo, contudo, não é o suficiente; é necessário propor uma ação concreta que possa ajudá-los a voltar a ter um bom relacionamento e não, apenas, evitar novos conflitos. Nesse sentido, a professora P. perguntou, novamente, o que eles deveriam fazer um pelo outro, para resolver a situação.

Os alunos apresentaram dificuldades para encontrar uma ação, limitando-se a repetir que gostariam de ser amigos, porque antes era “legal”.

Percebendo a dificuldade dos alunos em proporem uma ação restaurativa, a professora perguntou se eles poderiam passar um intervalo de aulas juntos, conversando, ou fazer um trabalho da escola, em dupla, para que voltassem a conversar e se respeitar. Os adolescentes concordaram em fazer as duas coisas. Esse foi, portanto, o acordo.

Terminado o círculo, a facilitadora marcou o pós-círculo para o dia 01/06/2010, ocasião em que poderia confirmar se o que fora acordado foi efetivamente cumprido e como esses adolescentes se sentem, depois de ter participado dessa experiência.

Assim, esse círculo aconteceu.

A princípio, ele nos pareceu positivo, pois as partes perceberam que o ato foi ofensivo, conseguiram se colocar no lugar um do outro (agindo com empatia) e estabeleceram um acordo restaurativo, com o fim de reconstituir os elos rompidos com a prática da ação violenta (violência psicológica), se comprometendo-se a mudar.

No decorrer do encontro, as partes: 1) participaram ativamente para a resolução do conflito; 2) agiram de forma respeitosa; 3) assumiram suas responsabilidades; e 4) firmaram um acordo, demonstrando que a proposta do projeto de justiça restaurativa foi atendida.

Houve espaço para o diálogo e para a reflexão, o fortalecimento de valores e a intenção de mudança de comportamento, o que poderia possibilitar a inibição de ações violentas recorrentes e auxiliar no combate à violência escolar.

A facilitadora, mesmo realizando o pré-círculo e o círculo no mesmo dia, seguiu todas as etapas propostas (sensibilização, responsabilização e acordo) e se empenhou para que os alunos estabelecessem um acordo fundamentado em uma ação concreta e não em uma ausência de ação.

No entanto, conforme explicamos anteriormente, a ausência dos responsáveis, que assinassem o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (documento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa), nos impossibilitou de realizarmos entrevistas que pudessem confirmar ou não essas nossas impressões, obtidas com a observação da dinâmica do encontro.

Além disso, a professora informou (por contato telefônico posterior) que a aluna envolvida no conflito objeto da realização do círculo restaurativo em pauta acabara mudando de período das aulas, e o cumprimento do acordo, por razões alheias ao desejo dos adolescentes, tornou-se impossível, já que eles não tiveram mais contato, não havendo, portanto, o pós-círculo nem a possibilidade de verificação de como ficaram as relações, após a participação no encontro.

02/06/2010 Escola B – Guarulhos

Partes: G1 e G2 (14 anos – 9º ano)

Convidados: Mãe de G1, Amigo de classe de G1 e Amigas de Classe de G2.

Facilitadora: Professora K.

História contada no pré-círculo (relatada pela professora K., já que tinha acontecido na semana anterior):

- Parte 1) G1 contou que ele e o outro adolescente se esbarraram na sala. G2 pediu desculpas, mas com cara de deboche. G1 ficou nervoso e partiu para cima de G2. A professora entrou no meio para separar e disse que chamaria a Ronda Escolar para acudir. Foi quando eles pararam. Depois, a coordenadora explicou sobre o círculo e perguntou se ele gostaria de resolver a situação dessa forma. G1 aceitou.

- Parte 2) G2 relatou que ele esbarrou em G1 na sala (no momento da troca de professores), pediu desculpas, todavia, G1 não gostou e partiu para cima dele. A professora entrou para separar e disse que iria chamar a Ronda Escolar e eles pararam. A coordenadora conversou com ele, que, depois de esclarecido, optou por resolver o problema por meio do círculo.

O Círculo:

As dificuldades para a realização do círculo ficaram evidentes, nessa ocasião, pois o encontro quase não aconteceu.

G2 não apareceu na hora marcada – mesmo tendo confirmado sua presença com a professora, no dia anterior.

Diante dessa situação, a professora, levando em consideração que nós havíamos viajado de Presidente Prudente a São Paulo para assistir ao círculo, foi até a casa de G2, que mora próximo à escola, saber o que havia acontecido. G2 afirmou que havia esquecido o compromisso, mas, como não estava fazendo nada e já havia aceitado resolver seu problema por meio do círculo, iria, junto com a professora, até a escola.

Os convidados de G2 igualmente não compareceram; as amigas, segundo ele, poderiam, também ter esquecido o encontro, e a mãe (que, de acordo com informação da coordenadora, ele não quis convidar) não compareceu, porque tinha outro compromisso.

Além disso, a mãe de G1 manifestou o seu desejo de acabar logo com a reunião, porque tinha dois filhos pequenos em casa e tinha que voltar para cuidar deles.

Apesar de todas essas dificuldades, o círculo aconteceu.

- Etapa da sensibilização:

A professora K. organizou os participantes em círculo e explicou, brevemente, que o círculo seria um momento de diálogo e reflexão para a resolução do problema. Em seguida, deu início às perguntas: como você se sente, G1?

G1: Me sinto ameaçado.

Professora K.: G2, como ele se sente?

G2: Ele se sente ameaçado.

Professora K.: O que você sentiu no momento do ato, G1?

G1: Eu fiquei nervoso e parti para cima dele.

Professora K.: G2, como ele se sentiu?

G2: Ele se sentiu nervoso e partiu para cima de mim.

Professora K.: Como você se sente, G2?

G2: Me sinto mal, porque éramos amigos.

Professora K.: Como ele se sente, G1?

G1: Ele se sente mal, porque já fomos amigos (G1 acrescentou: ele sempre ia na minha casa).

Professora K.: Como você se sentiu no momento do ato, G2?

G2: Eu pedi desculpas, mas ele não acreditou, também fiquei nervoso, mas tentei não revidar, porque sou novo na escola, mas xinguei, para não ter que bater.

Professora K.: G1, como ele se sentiu?

G1: Ele disse que também ficou nervoso, mas não revidou, porque é novo na escola, só xingou.

Nesse momento, a professora percebeu que eles não estavam se olhando e davam as respostas olhando para baixo. Ela pediu, então, que eles respondessem um para o outro. Eles passaram a se olhar, de “canto de olho”, respondendo, rapidamente, para não ter que fixar o olhar.

A professora K. continua: G1, o que você gostaria que o G2 entendesse?

G1: Gostaria que ele entendesse que não se deve pedir desculpas com deboche.

G2: Repetiu.

Professora K.: E você, G2, o que gostaria que ele entendesse?

G2: Gostaria que ele entendesse que o máximo que eu podia fazer, quando esbarrei nele, era pedir desculpas, e foi o que fiz.

G1: Repetiu e acrescentou que desculpas não diminuíam o fato de G2 ter xingado a mãe dele.

A professora não entendeu.

Em face dessa incompreensão, os adolescentes contaram que o motivo real da briga não fora o esbarrão: três dias antes do esbarrão, na frente da escola, tiveram uma discussão, em que G1 chamou G2 de orelhudo e G2 xingou a mãe de G1. Desde esse episódio, eles pararam de se falar e o esbarrão foi a “gota d’água”. A partir desse momento, eles começaram a se olhar nos olhos.

Assim, a professora K. recomeçou desse fato: G1, como você se sentiu, no momento da discussão?

G1: Me senti nervoso, abalado, com vontade de “dar porrada”, por ele ter xingado a minha mãe.

G2: Repetiu.

Professora K.: G2, como você se sentiu?

G2: Fiquei magoado e xinguei a mãe dele, porque a minha aparência é muito importante para mim e me chamar de orelhudo me magoou; por isso, xinguei a mãe dele, para atingi-lo.

G1: Repetiu.

- Etapa da responsabilização

Professora K.: G1, você acha que agiu da melhor forma?

G1: Não. Eu podia ter me segurado e não ter ficado tão nervoso e, principalmente, não ter partido para cima dele.

G2: Repetiu.

Professora K.: G2, você agiu da melhor forma?

G2: Não. Acho que não devia ter xingado a mãe dele, assim não teríamos brigado.

G1: Repetiu.

- Etapa do acordo:

Professora K.: O que vocês poderiam fazer para resolver essa situação?

G1: Pedir desculpas.

G2: Pedir desculpas.

Professora K.: Vocês tiveram uma atitude que magoou um ao outro, então, devemos propor uma atitude que faça bem, um ao outro. O que vocês propõem?

G2: Que a briga acabe por aqui, fique “cada um na sua” e que evitemos ficar falando sobre isso com os amigos, para não virar fofoca e mais briga.

G1: Concordou.

A professora, verificando a dificuldade deles de propor uma ação, perguntou para a mãe de G2 e ao amigo de G2, se eles teriam alguma sugestão. Eles, também, não souberam responder. Na sequência, a professora perguntou: G1, o que você sabe fazer que poderia ensinar a G2, que fosse bom para ele? – e perguntou a mesma coisa a G2.

Assim, o acordo ficou firmado: G1 ensinará G2 a jogar futebol e G2 ensinará G1 a andar de *skate*.

A mãe se propôs receber G2, de novo, em sua casa, e o amigo de G2 se comprometeu a participar das aulas de *skate* e futebol, como forma de motivar os adolescentes a cumprirem o acordo.

O processo todo durou pouco mais de uma hora e, ao final, a expressão pesada na face dos adolescentes já era diferente.

Dessa forma, o círculo foi concluído.

Depois do círculo, realizamos entrevistas com um participante desse encontro de cada vez. Enquanto entrevistávamos um, os demais aguardavam do lado de fora da sala. Deixamos os adolescentes esperando juntos e, quando chegou a vez deles e fomos chamá-los, eles estavam conversando, rindo e marcando as aulas que dariam um ao outro, em cumprimento ao acordo estipulado durante o círculo.

O que pudemos perceber com a observação desse encontro foi que os adolescentes conseguiram expressar, mesmo que depois de um bom tempo de conversa, qual eram, realmente, os seus sentimentos (onde estava a “ferida”) e, após conseguirem mostrar um ao outro onde “doía”, conseguiram enxergar a profundidade do ato que cometeram; ato que, a princípio, parecia uma bobagem, mas que trouxe mágoa, para ambos.

Depois de expressarem os seus sentimentos, se colocarem no lugar do outro, entendendo o que o outro sentira, perceberam, não sem dificuldades, que deveriam agir em favor um do outro, para resolverem o problema. Assim, eles se comprometeram a mudar de comportamento e sempre dialogarem para esclarecer as coisas, antes de partirem para uma ação danosa. Ou seja, ao enfrentarem a situação, reconhecendo os sentimentos um do outro, sem manifestar ou empregar qualquer ação violenta ou agressiva, esses adolescentes revelaram que resolveram o conflito de maneira assertiva e, ao conseguirem estabelecer o diálogo como forma de resolução do conflito, mesmo que por intermédio de uma professora facilitadora, eles oportunizaram a constituição de um processo de reciprocidade, em que se descentraram de si próprios para olhar o outro, para interagir e realizar trocas, fortalecendo a formação de vínculos, neste caso, restabelecendo os possíveis vínculos afetivos anteriores.

Ao olharem o outro e se distanciarem de si mesmos, as partes se apropriaram da resolução do conflito e delinearam um cenário de igualdade, reconhecendo que ambas têm a sua parcela de responsabilidade; que ambas, de alguma forma, contribuíram para aquele resultado e que ambas deveriam se esforçar para a superação do problema; isto é, elas reconheceram que cada sujeito merece respeito, independentemente de sua condição (autor ou receptor do ato violento).

Nesse círculo, houve a participação efetiva das partes conflitantes, os convidados (mãe e amigo de G1) se comprometeram a dar suporte ao cumprimento do acordo restaurativo e a estimularem a reconstituição das relações interpessoais dos alunos. Houve, ainda, o fortalecimento de valores como o respeito, a humildade, a responsabilidade, o empoderamento e a esperança.

Portanto, esse encontro possibilitou o diálogo e a reflexão, fortalecendo valores que desencadearam um desejo de mudança, se apresentando como um instrumento positivo de resolução de conflitos e combate à violência escolar.

Com todo esse processo, pareceu-nos que os alunos experimentaram um sentimento de justiça; formularam um julgamento de que a “justiça foi feita” e o encontro atendeu à proposta do projeto de justiça restaurativa.

As entrevistas confirmaram essas nossas impressões, conforme seguem algumas das respostas mais marcantes, apresentadas durante as entrevistas realizadas logo após os círculos – as perguntas estão adaptadas, mas as respostas são reproduções *ipsis litteris*, das gravações de áudio:

Pesquisadores: Para você, qual foi o resultado alcançado, professora K.?

O resultado foi positivo, acredito que eles estão saindo diferentes do que o jeito que eles entraram, chegaram sem um olhar para o outro e saíram brincando um com o outro, então, acredito que foi positivo e o diálogo foi realizado, com efeito [...]

Pesquisadores: Quais as suas expectativas futuras, em relação ao comportamento de seu filho, mãe de G1?

Acho que agora ele parou e pensou e vai amadurecer mais [...]

Pesquisadores: Qual a sua impressão sobre o círculo, amigo de G1? Por que acha que ele te convidou? Para você o que foi mais importante? Em sua opinião quais foram os resultados obtidos com a realização do círculo? Como você acha que será a relação de G1 e G2 depois do círculo?

Ah, eu achei que fosse ser o maior tribunal, maior coisa de juiz, mas não foi nada disso [...]

Porque ele confia. Da sala ele só escolheu eu e a mãe dele, que não é nem da sala, né? Deu o meu nome só [...]

A parte de esclarecimento e todo mundo começou a dar risada, não sei o quê... no começo, tava todo mundo muito tenso, depois rolou tudo normal, tudo na paz [...]

Eu acho que foi bom, né? Porque os dois, acho que agora, daqui pra frente, vão entrar num acordo, porque os dois são bem revoltados, bem folgados mesmo, mas entraram num acordo entre eles, vamos ver, né? [...]

Eu acho que vai ser diferente, eu espero que seja diferente... Eu vou tentar colaborar, quero ver os dois com amizade de novo, a mesma amizade que eles tinham antes [...]

Pesquisadores: G1, como foi a sua participação no encontro? O que foi mais importante para você G1? Para você, qual foi a maior dificuldade? Quais os

resultados alcançados pelo círculo, G1? As suas expectativas foram atendidas? A solução encontrada foi justa? Como serão as suas ações a partir de agora, G1?

Pra mim foi dez, porque nós já tá até trocando ideia, ficamos conversando ali fora, não vamos mais brigar, vamos parar com a brincadeira sem graça de um xingar a mãe do outro [...]
 Que nós voltamos a conversar, que não deixamos o caos tomar conta de nós... o nervosismo [...]
 Um voltar a conversar com o outro, foi meio difícil porque, de uma hora para outra, assim, né? Depois que aconteceu a confusão, é meio chato, né? [...]
 Positivo, porque eu e ele já estamos conversando, que o círculo deu certo [...]
 Apesar de eu achar que não ia resolver o problema, resolveu [...]
 Foi. Eu fiquei satisfeito [...]
 Não vai ter mais discussão, sem briga, e se rolar briga de novo, vamos tentar conversar. Mas eu não vou mais brigar, não vou mais discutir, não vou mais ofender ele [...]

Pesquisadores: O que foi mais importante, para você G2? Você Encontrou alguma dificuldade? Quais os resultados alcançados pelo círculo? Quais as expectativas para depois do círculo? Para você a solução encontrada foi justa? Depois desse círculo, você vai ser diferente?

Os dois desabafar a mágoa que sentia um do outro e chegar num acordo, conversando [...]
 Na hora de olhar no olho dele [...]
 Pelo diálogo você se entende com a pessoa, sem precisar alterar a voz [...]
 Eu acho que vai ser melhor, porque o que a realização desse círculo ajuda mais é que você tem que ficar quieto e ouvir, entender, porque a gente sozinho não conseguiria conversar, ia ficar cortando um o outro [...]
 Eu fiquei satisfeito com o resultado [...]
 Sim, vou pensar melhor antes de falar alguma coisa [...]

A realização do pós-círculo desse encontro, que poderia confirmar se houve ou não o cumprimento do acordo estabelecido, aconteceria no início do 2º semestre de 2010, para dar tempo de os alunos se encontrarem e desenvolverem as atividades (*skate* e futebol) propostas no acordo. No entanto, conforme informação da facilitadora, ainda no final do 1º semestre, os alunos mudaram de escola e não houve a possibilidade de realizar o pós-círculo. No

entanto, mesmo sem o pós-círculo, a professora afirmou que pôde constatar, durante os poucos contatos que teve, nos dias que sucederam a realização do círculo, que os alunos, voltaram a serem amigos e a relação entre eles não gerou mais nenhum problema, até sua saída. Ou seja, nesse caso, houve o fortalecimento dos valores que possibilitaram a reconstrução dos elos rompidos com o ato violento, inibindo novas ações violentas.

Assim, analisando tudo isso, a observação desses dois círculos restaurativos apontou para o possível sucesso do projeto de justiça restaurativa na escola, pois, apesar de não ter havido os pós-círculos que pudessem confirmar se os acordos foram cumpridos e as relações interpessoais reconstituídas – em virtude da mudança de horário de aulas e da saída dos alunos da escola que impossibilitou a continuidade do processo, não nos permitindo averiguar (mesmo que por meio das impressões das facilitadoras) se houve a recuperação efetiva dos elos rompidos ou qualquer tipo de mudança de comportamento – eles atenderam à proposta de diálogo, reflexão, fortalecimento de valores e estabelecimento de acordo restaurativo, que, segundo os autores que tratam do tema, inclusive os que abordamos nos capítulos anteriores, são os principais aspectos da justiça restaurativa, conforme ressalta Rolim (2006):

Os encontros são decisivos para a restauração e desafiam os estereótipos pelos quais a segregação costuma ser justificada. Os infratores irão ouvir das próprias vítimas o mal que causaram e saber, por esse relato, as repercussões de seus atos. As vítimas, pela simples disposição de ouvir o que os infratores têm a dizer, reconhecerão neles a mesma humanidade pela qual se definem e saberão estar não diante de uma entidade maligna e abstrata, mas de uma pessoa que cometeu um gesto condenável. A comunidade, por seu turno, saberá reconhecer em ambos uma parte de si mesma. Observa-se, aqui, um processo pelo qual as pessoas que são convidadas para os encontros/conferências são aquelas que podem oferecer o maior apoio possível às partes envolvidas no conflito; pessoas que são especialmente importantes e significativas tanto para a vítima quanto para o infrator e que estão lá para ajudá-los. Em um julgamento comum, exatamente ao contrário, as pessoas convidadas a testemunhar são tão mais “valiosas” quanto maiores forem os danos que possam oferecer à outra parte. (ROLIM, 2006, s. p.).

Esses encontros se mostraram positivos, ainda, ao se apresentarem como espaços de estímulo para a resolução de conflitos de modo assertivo, estilo que consiste, segundo Leme (2004), no enfrentamento da situação sem a prática de atos agressivos e violentos, tomando para si o poder de solucionar o problema. De acordo com Zehr (2008), essa postura é essencial para a efetivação da proposta de justiça restaurativa:

As vítimas precisam também de empoderamento. Seu sentido de autonomia pessoal lhes foi roubado e precisa ser restituído. Isto inclui uma sensação de controle sobre o seu ambiente. [...] uma sensação de controle e envolvimento com a solução de seu caso. Necessitam sentir que têm escolhas e que tais escolhas são reais. (ZEHR, 2008, p. 27).

Além disso, os encontros possibilitaram o fortalecimento das relações por elo de reciprocidade, que, para Piaget (1994), implica a oportunidade de descentrar-se de si para olhar o outro, ou seja, para enxergar e respeitar o outro, contribuindo para a construção de um ambiente cooperativo, no qual, segundo Assis e Vinha (2003), prevalece o respeito mútuo e a cooperação, proporcionando o diálogo, o abandono das práticas violentas e o fortalecimento da autonomia.

No entanto, apesar de as observações sublinharem o sucesso dos círculos, as entrevistas que realizamos na segunda etapa da pesquisa não apontaram na mesma direção, conforme veremos a seguir.

4.2.2 Análise das entrevistas realizadas com alunos que participaram de círculos restaurativos em momentos diversos

Conforme explicamos anteriormente, a dificuldade de agendarmos com as escolas as datas para a observação de mais círculos restaurativos nos levou a mudar a estratégia da pesquisa e a optar por, simplesmente, entrevistar alunos que tivessem participado de algum círculo, em qualquer momento, desde o começo de sua implementação nas escolas.

Com essa mudança, a nossa perspectiva também mudou. Observar a realização dos círculos nos traria as nossas próprias impressões sobre

ele; já com as entrevistas, aplicadas desconectadas da observação dos círculos, verificamos as impressões dos alunos sobre o encontro, ou seja, por essas entrevistas, deixamos de “ver com os nossos próprios olhos” para “enxergar pelos olhos dos outros”; focamos o modo como os participantes do encontro perceberam que eles aconteceram.

Esse fato pode ter um lado negativo e outro positivo: negativo, porque não teremos certeza sobre o que, realmente, aconteceu no encontro, pois não estávamos lá no momento em que ele ocorreu, partindo, por conseguinte, do ponto de vista do sujeito, de como ele vivenciou o círculo, quer dizer, de como foi para ele participar dessa experiência; e positivo, ao considerarmos que, se pretendemos verificar se os círculos (ao abrirem espaço para o diálogo, a reflexão e o fortalecimento de valores) podem se apresentar como instrumento de transformação do comportamento e de combate à violência escolar, nada melhor do que identificarmos a impressão do sujeito que experienciou essa situação.

Trata-se, portanto, de verificar se, na visão do participante do círculo, o encontro funcionou e se, de alguma forma, alterou o seu modo de ver, pensar e agir diante de possíveis novos conflitos.

Considerando essas questões, prosseguimos relatando que ambas as escolas pesquisadas estão situadas na periferia da grande São Paulo, em bairros considerados violentos (Heliópolis, em São Paulo e Jardim Triunfo, em Guarulhos), em que a comunidade e a escola se deparam, constantemente, com situações de violência dentro e fora da escola. Assim, são escolas que possuem muros altos e muitas grades e cadeados que permanecem fechados na grande maioria do tempo e dificultam a entrada e a saída de quem quer que seja. Contudo, mesmo enfrentando essa realidade difícil, essas escolas receberam o projeto de justiça restaurativa, demonstrando algum interesse em combater a violência, não por meio de ações punitivas, que possivelmente acarretariam mais violência, mas pela implementação de uma cultura de paz e diálogo. Apesar disso – das boas intenções – vale lembrar que, hoje em dia, mesmo essas escolas demonstram que o projeto tende a se extinguir, pois as atividades quase não estão sendo desenvolvidas e o professor-mediador assumiu a função de resolver os conflitos, fazendo-o não por meio dos círculos, mas por conversas individuais e por advertências juntos aos pais e demais professores, conforme já se frisou neste trabalho.

Sendo assim, tendo essas escolas aderido ao projeto de justiça restaurativa, ainda que hoje este esteja sofrendo um processo de declínio, foram vários os alunos que, no período de vigência do projeto, na escola, passaram pelos círculos restaurativos, desde sua implementação. Desses alunos, alguns já terminaram o Ensino Médio e deixaram a escola; outros se evadiram e outros se transferiram de unidade escolar, sobrando, atualmente, um número reduzido de crianças e adolescentes que experimentaram o círculo restaurativo. Desse pequeno número, onze alunos concordaram, depois de questionados pelas facilitadoras, em serem entrevistados para esta pesquisa. Seis desses alunos estão na escola de Guarulhos e cinco, na escola de Heliópolis.

Diante disso, passamos, a partir de agora, a relatar as entrevistas, tendo em vista aspectos como a participação (se voluntária e efetiva) dos alunos nos círculos, a noção de justiça que expressam e o tipo de sanção a que são adeptos (mesmo depois de participarem dos círculos).

Levamos em consideração, ainda, a expressão de valores como os de empoderamento, respeito, responsabilidade, igualdade (e reciprocidade) e o restabelecimento ou não das relações sociais, por meio do acordo restaurativo.

Dessa forma, mostramos parte das entrevistas (reprodução *ipsis literis* das perguntas e respostas), tecendo algumas considerações.

Vejamos, quanto à voluntariedade da participação:

Aluno C., 12 anos, Guarulhos:

[...] o que que aconteceu?

Ah... a professora chamou nós para nós explicar o que aconteceu, então, aí tipo assim ela começou a falar / explicou como que era, como que funcionava, como que ia acontecer, para não estar precisando fazer... dar advertência, ou então assim, né? Ficar chamando a mãe na escola. E a gente fez isso tudo lá, nós / todo mundo.

Aluno V., 17 anos, Guarulhos:

[...] quando aconteceu tudo isso, a professora foi e contou para vocês que existia o círculo, é isso?

Exatamente. Ela conversou com a gente, ela explicou qual é a intenção e o porquê, né? No que poderia ajudar a gente e, também, no que poderia prejudicar... não prejudicar, mas ensinar nós de uma forma mais, como pode dizer, mais bruta, uma forma mais... / não tão delicada como seria uma conversa entre aluno e professora. Ela falou que o círculo é para alunos que tem um... não má índole, mas que acabam se alterando, acabam xingando professores, acabam tirando a base da escola que é o ensino, é mais ou menos isso, se não me esqueço. Tem outras coisas que ela explicou muito bem, ela até escreveu, minha mãe leu, eu acho que eu tenho até o papel em casa / tal e foi isso que ela falou, mas não me lembro muito bem qual a intenção real desse círculo, ainda não...

[...] quando ela explicou para vocês que vocês podiam tentar resolver o problema por meio do círculo, vc quis por esse meio ou você preferiria que tivesse que tivesse sido feita outra coisa?

Ah! então, quando ela falou, no caso tinha um policial aqui na sala, também, aí ele anotou, pegou meu RG, pegou o número do RG dele, também, e perguntou se ia ficar só por isso. Daí o moleque, meio que, não sei se ele tem B.O. alguma coisa, aí ele meio que falou não, não, vamos ficar por aqui mesmo. Aí ele me cumprimentou, pegou na minha mão, daí o policial falou então vamos ficar nisso mesmo. Aí, até então, nem precisou utilizar mesmo, eu sei que ela anotou o nosso nome, pegou os nossos dados, também, só não sei o que que... com certeza tá anotado, tal, porque ela me chamou e chamou ele, também, aí foi isso, mas gente resolveu, assim, sem a necessidade de alguma coisa a mais, tal, não saiu aqui da escola, ficou por isso mesmo.

Aluno B., 11 anos, Heliópolis:

[...] quando a professora tomou conhecimento que teve esse problema, que vocês brigaram, ela foi e explicou para vocês que tinha esse círculo?

Foi e explicou.

E aí, quando ela explicou você preferiu resolver dessa forma ou você acha que devia ter resolvido de outro jeito?

Ah! Era melhor ter resolvido de outro jeito.

De que jeito que você acha que era melhor?

Ah! Não sei, acho que era melhor a gente conversar, a gente ver o que tava errado, podia fazer alguma coisa para eu me desculpar.

E no círculo não foi assim?

É, foi.

Por respostas como essas (explícitas ou mais evasivas), foi que notamos que a maioria dos alunos, de ambas as escolas, demonstrou que a sua participação foi muito mais imposta pelas facilitadoras do que por escolha deles.

As respostas demonstram que as professoras, ao tomarem conhecimento da situação, explicaram sobre a existência do círculo (talvez de forma superficial, porque alguns alunos pareceram não terem entendido ao certo do que se tratava), propondo que os alunos resolvessem o problema por meio dele, para evitar uma situação mais grave ou mais constrangedora.

O que pudemos constatar com isso, foi que os alunos, apesar de quando questionados afirmarem que haviam escolhido resolver o conflito por meio dos círculos restaurativos, no máximo concordaram com a participação, mas não optaram por ela. Para nós, pareceu que alguns alunos nem conseguiram perceber que haveria a possibilidade de uma escolha.

A participação compulsória nos círculos restaurativos foi mais forte, evidente e recorrente na escola de Guarulhos, mas de forma mais leve, sutil e camuflada, também apareceu nas falas dos alunos da escola de Heliópolis.

Dessa forma, podemos afirmar, analisando a percepção dos alunos, que a voluntariedade, apresentada por Ortegá (2008) e outros autores (no primeiro capítulo desta pesquisa), como um princípio básico da justiça restaurativa foi esquecida pelas facilitadoras ou não houve empenho na demonstração de sua existência ao não oportunizarem a escolha aos nossos entrevistados, no momento da realização dos encontros em que participaram.

No que tange a participação ativa das partes (que envolve os princípios da não-dominância e do empoderamento – apresentados por Pallamolla (2009) e Marshall, Boyack e Bowen (2005), no capítulo um deste trabalho, como os princípios / valores de justiça restaurativa que garantem às partes a igualdade de condições e o poder para solucionar o conflito no qual estão envolvidos), pudemos notar que a maioria dos entrevistados foi privada dessa condição; de participar ativamente da resolução do seu conflito.

Isso porque, as facilitadoras apresentaram, principalmente as da escola de Guarulhos, certa dificuldade de igualar as partes e de lançar mão da sua condição de autoridade. Essa dificuldade as impulsionou a propor o acordo, em várias ocasiões, sem atribuir esse poder às partes (que acabaram impedidas de decidir sobre a melhor forma de resolver a sua situação e de fortalecer o seu sentimento de efetivação da justiça).

No entanto, vale ressaltar que essa dificuldade de abandonar a sua condição de autoridade para delegar poderes aos alunos se mostrou presente nas escolas de Heliópolis e Guarulhos, porém, a forma como as facilitadoras trabalharam com ela foi diferente em uma escola e outra.

Em ambas as escolas, os alunos (até por não estarem habituados a agirem de maneira autônoma, pelo contrário, por estarem inseridos em uma realidade que, na maioria das vezes, os “obriga” a resolver seus problemas heteronomamente, ou seja, uma realidade que os força a depender do outro; de alguém que o diga o que é certo ou errado ou o que é o melhor a se fazer), demonstraram dificuldade na propositura do acordo restaurativo, abrindo espaço para a intervenção das facilitadoras, que ao invés de insistirem um pouco mais, acabaram efetuando, elas mesmas o acordo, pondo fim elas mesmas ao conflito.

Porém, enquanto na escola de Guarulhos as facilitadoras demonstraram, em alguns casos, a preferência por um ou outro aluno e limitaram a resolução do conflito a um mero pedido de desculpas, seguido por um compromisso de deixar de fazer, um deixar de praticar uma ação parecida à que foi objeto da realização do círculo, na escola de Heliópolis, a facilitadora, focou sua intervenção na restituição dos elos rompidos; na restauração das relações sociais, propondo ações que tivessem esse fim.

Para ilustrarmos essa nossa análise, apresentamos algumas falas dos alunos:

Aluna M., 15 anos, Guarulhos:

[...] vocês brigaram e ela te trancou no banheiro, então você foi a vítima da história?

Mas ninguém acredita em mim todo mundo fala que fui eu que bati nela.

Tá, aí ela te trancou no banheiro e a professora achou que você bateu nela?

Sim.

Ela apontou para você alguma coisa ... para você falar: não; eu quero que seja por essa forma?

Ela mandou eu e a menina ficar de pé e pedir desculpas, mandou eu dar um abraço na menina aí falou assim que eu...100 metros longe dela / a mãe da menina mandou falar para a professora, aí eu fiquei mais de 100 metros longe dela.

Tá, mas esse círculo foi feito só dessa forma. A professora chamou vocês duas, pediu para vocês duas pedirem desculpas uma para

outra, as mães vieram, vocês se abraçaram e acabou e as primas dela foram te bater?

Foi. Aí no outro dia ela ficou rindo da minha cara, ficou falando nossa apanhou, apanhou! Aí eu falei com uma prima minha, aí minha prima falou com ela e aí quando uma colega minha foi falar com ela, ela avançou em mim, no meu cabelo e minha amiga que não deixou ela bater em mim.

Aluno M.C, 17 anos, Guarulhos:

[...] o que ficou o acordo de vocês?

No círculo?

É.

Então, ela perguntou se a gente... ele pediu desculpas para mim e eu pedi desculpas para ele, falei que não tinha nada contra ele e ele também não aí a gente ficou assim mesmo, cada um no seu lugar.

Aluno K., 13 anos, Guarulhos:

Você acha que foi bom você participar do círculo, como que foi o círculo? Vocês conversaram?

Ué, a professora J. pegou eu, o C., o D. e as pessoas que tavam presente na hora, daí conversou com a gente, fazendo perguntas.

Tá. E daí? Vocês foram conversando e...?

E ela falou que era para gente voltar a ser amigo...

Aluna L., 15 anos, Heliópolis:

Vocês chegaram num acordo nesse círculo? Vocês tinham que fazer alguma coisa? O que que foi o acordo?

Fizemos um acordo. Eu falei que não ia provocar mais ela e ela que não ia me provocar, aí a mãe dela convidou eu e a outra menina para ir lá na casa dela, aí a outra menina não quis ir aí eu peguei e fui, eu e a professora.

Aluno D., 14 anos, Heliópolis:

O que que aconteceu? Vocês fizeram um acordo? O acordo foi cumprido, como que foi?

Nós fizemos um acordo e foi cumprido corretamente.

O que que foi o acordo?

O acordo foi de eu dar um presente para ela e ela dar um presente para mim e a gente continuar se falando normal.

Assim, os entrevistados demonstraram que os círculos restaurativos de que participaram, em sua maioria, promoveram o acordo entre as partes, no entanto, esses acordos não foram fruto de sua participação voluntária e ativa (baseada nos princípios da não-dominância e do empoderamento), mas de propositura das próprias facilitadoras, que interviam não objetivo de mediar o alcance do acordo, mas de resolver o conflito, por elas mesmas (mesmo que as intenções fossem diferentes numa escola e outra – enquanto a de Guarulhos propôs acordo sem focar o fortalecimento de valores e a recuperação dos elos rompidos, a de Heliópolis propôs acordo visando a reconstituição das relações sociais).

Levando isso em conta pudemos verificar que esses círculos restaurativos acabaram contrariando algumas condições básicas para a efetivação da proposta de justiça restaurativa que

[...] baseia-se num 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.

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 decisórios (*sentencing circles*) (PINTO, 2006, p. 4).

Tendo isso em vista, podemos nos questionar quanto à noção de justiça e o tipo de sanção a que os entrevistados se mostraram adeptos, mesmo depois de participarem do círculo restaurativo. Esses encontros teriam conseguido trabalhar essas questões, a ponto de possibilitar o fortalecimento de valores e a mudança de comportamento, promovendo uma cultura de paz e combate à violência escolar?

As entrevistas mostraram que durante a realização dos círculos até houve respeito entre as partes, responsabilização dos participantes (que conseguiram identificar a sua parcela de responsabilidade para o resultado conflitante em que se envolveram) e uma tentativa de igualar os sujeitos (pelo

menos no que diz respeito à oportunidade de expressar-se, que foi oferecida a todos durante o diálogo); todavia elas, também, nos revelaram que esses valores, provavelmente, não foram fortalecidos o bastante para nortear as ações posteriores ao encontro.

Essa afirmação encontra fundamentação nas respostas dadas pelos entrevistados; alguns alunos revelaram que gostariam que as facilitadoras tivessem atribuído um castigo aos autores dos atos danosos, além da oportunidade do diálogo oferecida pelo círculo, evidenciando a sua preferência pela aplicação de sanções expiatórias (castigo), ao invés das sanções por reciprocidade (que busca a reconstrução das relações sociais, como afirma Piaget (1994)), debruçando sua noção de justiça no modelo retributivo, enquanto outros alunos demonstraram dificuldade de solucionar o problema, propondo que ele seja resolvido pelos docentes ou direção, mantendo as relações de heteronomia, conforme apresentamos:

Aluno M. C., 17 anos, Guarulhos:

[...] você está dizendo para mim que com esse aluno você não teve mais problemas, mas numa situação parecida, em que outro aluno tivesse vindo falar alguma coisa para você, que queria pegar você e tal, o que você faz?

Acho que primeiro ia procurar a diretora e se ela não resolvesse aí eu ia resolver do meu jeito.

O seu jeito seria partir para cima dele?

Se eu fosse agredido primeiro, aí sim.

Mas seria a sua segunda opção?

É. A primeira é resolver aqui na escola mesmo, sem sair no soco, nem nada. Seria melhor.

E se hoje você visse algum amigo seu na mesma situação, não é com você, mas outros amigos brigando, discutindo, se agredindo... o que que você pensa e o que você faria?

Eu não sei o que que eu faria não. Acho que eu ia mandar ele procurar a secretaria / a diretoria, que era um jeito melhor de resolver com esse círculo restaurativo, que ficava mais fácil do que ficar se agredindo.

Aluno V. 17 anos, Guarulhos:

Então você acha que o círculo é bom, mas não devia parar só nele? Você poderia ter o círculo para conversar e reconhecer os seus erros, mas devia ter uma punição por eles, é isso?

Exatamente, porque assim... o círculo não é a primeira vez que você faz alguma coisa... Ah! Você quebrou o meu lápis, você se alterou com a professora... geralmente é na segunda vez, ou quando você já parte para a violência. Então, acho que se o aluno já tá voltando aqui a segunda ou a terceira vez, ou até a primeira vez, por uma situação muito forte, que foi a que aconteceu e até onde eu sei briga na escola dá expulsão, agressão, no caso, é expulsão, a primeira vez que viesse falasse é o seguinte você tá assinando um termo de responsabilidade e se voltar a acontecer, vai acontecer tal punição. Eu acho que seria levado muito mais a sério [...]

[...] O mérito é orientar a primeira vez, na segunda vez já deveria ter uma punição, ou algo mais.

Então, você acha que assim, vamos supor, quando o aluno passa por mais de uma situação de conflito, ou mesmo que fosse a primeira vez que ele está vindo para o círculo, se fosse uma questão menos grave, tudo bem ficar só no círculo, mas se for uma questão mais grave, mesmo sendo a primeira vez, ele deveria ter uma punição mais severa?

É, porque a gente tira, até o exemplo mais ou menos fútil, mas a gente dá. Se você faz um roubo com faca é uma punição de um a dois anos, se você faz um roubo ou sequestro à mão armada a punição é maior, então, acho que deveria ser assim, cada punição na média do que você fez [...]

[...] eu acho que deveria ser uma punição mais severa para os alunos saberem até onde vai os limites da escola. A escola, não o círculo, mas a escola deveria ser um pouco mais severa com os alunos, em geral, até então, os alunos que dizem se dedicar, tal, mas acabam prejudicando o andamento da escola, porque se eu viesse aqui e falasse que a escola: ah! a escola é ruim, eu e todos os outros alunos, com certeza você ou outra pessoa tomariam uma providência maior [...]

[...] a escola deveria ser um pouco mais severa com ela, porque, automaticamente, quando você é severa com outras pessoas você é severa com você mesmo; você perde um pouco da liberdade com os alunos um pouco, mas você ganha um respeito maior e eu acho que seria um pouco melhor para a escola... não para essa, não condiz com essa, mas acho que em outras escolas, em todas as outras escolas.

Aluna F., 12 anos, Guarulhos:

Você acha que um castigo seria melhor ou só isso tava bom para resolver o problema? Só conversar e pedir desculpas?

Depende, se fosse dentro da escola tinha que ter um castigo, mas se fosse fora, tava bom desse jeito.

Aluno D. 14 anos, Heliópolis:

Numa outra escola que eu fiz minha pesquisa, quando os alunos têm algum tipo de problema de agressão verbal ou física, os professores passam para a direção e a direção suspende o aluno por três dias. Se o caso é mais grave ele até pode ser expulso da escola. Você acha que essa seria uma boa forma de resolver o problema?

Ah! Eu não acho não.

Por que?

Ah! Porque isso aí não é muito grave. Quando você fica sem falar com uma pessoa não é caso de suspensão ou coisa assim.

E quando é mais grave? Você acha que é melhor?

Ah! Se é mais grave eu acho.

Você acha que se é mais grave não dá para resolver pelo círculo, é melhor suspender o aluno?

Depende da situação.

No caso desse círculo, você acha que só o círculo é suficiente, ou devia ter o círculo mais um castigo? O aluno tinha que ser castigado porque ele fez alguma coisa errada?

Ah! Tinha que ser castigado, com certeza.

E que tipo de castigo você acha que devia ter?

Ah! Eu não sei.

Para o seu caso, por exemplo? Você ofendeu a aluna e você tá dizendo para mim que poderia ter feito o círculo e receber um castigo. Que castigo você acha que você devia ter recebido?

Ah! Não sei. Talvez eu tivesse que ficar uma semana em casa ou fazer alguma coisa aqui na escola.

No seu caso você acha que o círculo funcionou ou ficou faltando alguma coisa? Faltou a professora estabelecer esse castigo para você?

Não... funcionou, funcionou.

Aluno B. 11 anos, Heliópolis:

Então, se acontecesse uma coisa parecida. Outra aluna tivesse perto de você e você tivesse conversando com os seus amigos, ela entendesse errado o que você tava falando, fosse tirar satisfação com você. Você brigaria com ela? Ofenderia ela?

Não.

O que você faria?

Eu conversaria com ela e falaria que ela entendeu errado e brigar não adianta de nada.

E se fosse uma outra pessoa? Você vendo a situação... a mesma situação, você está de fora, você está vendo. O que você pensaria e o que você faria?

Ah! Eu ia lá primeiro, ia ver o que aconteceu, daí eu ia chamar a professora para tomar uma providência e falar com os dois para ver o que aconteceu.

Dessa forma, a maioria das entrevistas sinalizou algumas falhas de execução nos círculos restaurativos que nossos entrevistados participaram e essas falhas resultaram em poucos acordos com fim restaurativo (todos tiveram acordo, mas nem todos com fim restaurativo; com o fim de reconstituir as relações sociais) e houve poucas posturas de mudança de comportamento diante de possíveis novas situações conflituosas, dificultando a implantação de uma cultura de paz; de combate à violência na escola.

Como os círculos já aconteceram e não estávamos lá para presenciar como os fatos ocorreram, jamais saberemos se os círculos, realmente, foram bem desenvolvidos ou não, se foram realizados em conformidade com a proposta ou não. Nessa perspectiva, trabalhamos com as situações reais, que, no nosso caso, partem das impressões dos alunos entrevistados.

Por tais impressões, podemos enfatizar, a princípio, que as entrevistas não nos direcionaram para resultados positivos, conforme já relatamos, mas, depois de pensarmos melhor e analisarmos melhor as respostas dadas pelos alunos, em nossa entrevista, pudemos perceber que, mesmo que os círculos restaurativos não tenham sido bem desenvolvidos ou bem direcionados, de alguma forma eles representaram pontos positivos para a resolução dos conflitos vivenciados naquele momento e por aqueles alunos. Os encontros podem não ter sido realizados em conformidade com a proposta e se distanciados um pouco dos resultados esperados, todavia, eles foram capazes de resolver o conflito desses alunos, inibindo ações de reincidência e possibilitando que considerassem uma abertura ao diálogo, antes de uma possível ação violenta, ainda que esta última não tenha deixado de existir, para a maioria dessas crianças e adolescentes.

Analisando as entrevistas, pudemos perceber que os alunos de uma mesma escola apresentaram características bastante semelhantes, em suas respostas.

A maioria das crianças e adolescentes da escola de Guarulhos entenderam a participação no círculo como uma forma positiva de resolução de conflitos, que permite o retorno de uma amizade anterior, mas que necessita de um reforço, por meio da aplicação de um castigo, além da presença de uma autoridade para que não haja novos atos de violência. Notamos, ainda, que a maioria deles não

participou voluntariamente do encontro; até quando diziam que optaram por resolver o conflito por esse meio, demonstraram que a professora chamou e disse que participariam do círculo restaurativo. Também nessa escola os alunos revelaram que não se empoderaram da oportunidade de resolver o conflito de que fizeram parte, já que afirmaram que chamariam a professora para “dar um jeito”, se acontecesse novamente. Outra semelhança interessante entre as crianças e adolescentes da escola de Guarulhos é a dificuldade da realização de um acordo restaurativo, ao final do encontro. A grande maioria dessas crianças e adolescentes limitou-se a pedir desculpas e se comprometer a não ter mais uma atitude parecida, quer dizer, não se esforçaram para restabelecer os vínculos, ao mesmo tempo em que a facilitadora não deu atenção a esse ato, nem se empenhou em ajudá-los.

Já na escola de Heliópolis, os alunos, em sua maioria, consideraram o círculo uma forma positiva de resolução de conflitos e descartaram a necessidade de um castigo maior junto com ele; ou, quando admitiram a necessidade de um castigo, este deveria ser compatível com a natureza do ato (proporcional). A maior parte deles vislumbrou no círculo a possibilidade de reconstituir laços de amizade, tendo participado do encontro de forma voluntária e comprovando que a professora, realmente, deu a opção e eles escolheram participar do círculo. Esses alunos, ainda, chamariam a professora para resolver o seu conflito, mas começaram a demonstrar que tentariam resolver sozinhos, se empoderando do conflito. Todos efetuaram um acordo restaurativo, ao final do encontro, que proporcionou às crianças e adolescentes uma nova percepção do outro, fortalecendo a empatia e reconstituindo as relações sociais.

A seguir, apresentamos, na íntegra, as entrevistas de duas alunas, uma de cada escola, que ilustram bem as diferenças de percepção dos círculos entre as alunas e entre as escolas, de acordo com as características de cada uma, conforme explicitamos anteriormente.

Escola de Guarulhos

17/03/2011

M. – 15 anos

M. Você participou de algum círculo restaurativo?

Sim, o ano passado.

O ano passado, tá... e me conta o que que aconteceu?

Muita briga.

E você brigava com quem?

Com as meninas na escola. E esses dias eu briguei com uma que tá na sala, na minha sala.

Tá... e especificamente nesse círculo, qual foi o problema? Me conta desse círculo, depois você me conta das outras.

Porque assim, eu fui... a menina me bateu no banheiro, me trancou no banheiro e catou meu cabelo, aí eu participei do negócio o ano passado, né? e falou que todo ano ia ter e não tá tendo.

Vocês brigaram, ela te trancou no banheiro, então você foi a vítima da história?

Mas ninguém acredita em mim, todo mundo fala que fui eu que bati nela.

Tá, aí ela te trancou no banheiro e a professora achou que você bateu nela?

Sim.

Aí a professora foi e conversou com vocês duas e explicou do círculo restaurativo?

Não explicou, não falou nada. Falou o ano passado que falou que foi uma mulher do Conselho Tutelar que fez e falou que todo ano ia ter e não teve nada, não tá tendo nada para mim.

Tá. Mas aí, a professora fez o círculo?

Fez o ano passado, a J. fez, mas esse ano não tá tendo mais nada.

Tá, vamos conversar desse, depois eu te pergunto desse ano, tá? Nesse círculo que vocês fizeram no ano passado, o motivo da briga foi que ela te trancou e você bateu nela, então você participou na situação de quem recebeu a ofensa, mas você acabou ofendendo também.

[anuência com a cabeça]

Você disse para mim que a professora não te deu a opção de participar ou não do círculo. Ela te deu a opção? Ela contou o que que era e falou para você pode resolver dessa forma?

Foi assim: ela falou que todo ano ia ter, para a minha mãe, que todo ano ia ter. E não tá tendo, aí minha mãe falou assim que tem que correr atrás, né? Porque no Conselho Tutelar vai perguntar isso aí

para mim. E não tá tendo nada para mim, esse ano não teve nenhuma reunião para mim.

Tá. E nesse daí que teve; que você participou, a professora chegou para você e falou: “Olha, M., teve essa briga, nós vamos resolver de que forma? Tem essa ou tem essa”. Ela apontou para você alguma coisa para você falar: “Não. Eu quero que seja por essa forma”?

Ela mandou eu e a menina ficar de pé e pedir desculpas, mandou eu dar um abraço na menina, aí falou assim que eu...100 metros longe dela / a mãe da menina mandou falar para a professora, aí eu fiquei mais de 100 metros longe dela.

Tá, foi só isso o círculo?

Só, aí quando acabou, na hora da saída as prima dela veio bater em mim, as prima dela me catou... na hora que eu tava indo para a minha casa.

Tá, então você acha que essa não foi a melhor forma de resolver o problema?

Não foi. Não foi. A minha mãe também não achou.

E você achava que tinha que ter sido como?

Porque ela falou assim, a professora. Falou assim que o Conselho Tutelar, que eu ia no Conselho Tutelar ter essa reunião. Na outra escola que eu estudava, na onde a minha prima estudava, já é assim, o Conselho vinha aqui, chamava nós, conversava e nós ia lá. E não tá tendo isso, minha mãe falou assim que o certo é isso, nós ir no Conselho Tutelar e o Conselho Tutelar vim aqui falar com nós.

Então você acha que ter feito o círculo não valeu a pena?

Não valeu nada. Não valeu nada.

Tá, mas esse círculo foi feito só dessa forma. A professora chamou vocês duas, pediu para vocês duas pedirem desculpas uma para outra, as mães vieram, vocês se abraçaram e acabou e as primas dela foram te bater?

Foi. Aí no outro dia ela ficou rindo da minha cara, ficou falando: “Nossa, apanhou, apanhou!” Aí eu falei com uma prima minha, aí minha prima falou com ela e aí quando uma colega minha foi falar com ela, ela avançou em mim, no meu cabelo e minha amiga que não deixou ela bater em mim.

Na época, então, que você participou do círculo restaurativo veio... quem vocês convidaram? A mãe de vocês para vir no círculo?

É, minha mãe, porque eu não tenho pai, meu pai morreu.

Então, veio a sua mãe e a mãe dela?

É, mas todo ano eu tenho problema nessa escola. Todo ano. Aí a diretora falou que ia me dar um papel para mim ir num médico, num psicólogo, mas não deu ainda. Minha mãe tá esperando também.

Então, vocês acham que o círculo não funcionou?

Não funcionou nada, para mim, não.

Numa outra escola em que eu fui, quando acontece esse tipo de coisa do aluno brigar, bater um com o outro, eles dão suspensão. Os

alunos ficam três dias suspensos. Você acha que essa é a melhor forma?

É a melhor forma. Eu acho e minha mãe também, ela falou que acha. Mas tudo aqui na escola é assim, aconteceu uma coisinha tem que já ligar para a mãe e aí minha mãe tem que sair do serviço, sabe? Aí minha mãe foi mandada embora de um serviço e arrumou outro, por minha culpa, entendeu?

Tá, então você achava que era melhor suspender, expulsar, alguma coisa assim?

Isso. Por causa que é o que a minha mãe falou, porque depois que teve a briga, minha mãe foi na escola e falou. Porque todos os professores não gostam de mim. Conhece o D.? O D. me odeia, não sei que o motivo. Eu passo e ele me encara de cima a baixo, não sei que motivo. Aí minha mãe falou que o certo é o professor é ensinar, né? Não é gostar ou não gostar... então, não sei porque eles me odeia.

Então, você acha que a melhor forma seria outra coisa e não o círculo?

Outra coisa, ou o Conselho Tutelar vim conversar com nós, porque não é qualquer pessoa que tem que conversar, é o Conselho Tutelar, tudo certinho.

E quando você vê uma situação... tipo quando acontece de novo, porque você disse para mim que já brigou de novo esse ano e não teve círculo...?

Não teve círculo, aí meu tio é policial, né? Aí ele falou assim que ia correr atrás, porque o certo é ter, né? Aí a mãe da menina veio aqui, a menina era... sabe? Essas menina riquinha que a mãe tudo quer chamar a viatura? Veio aqui e falou assim que eu finquei o pé na filha dela, para eu ficar 100 metros longe, falou na minha cara, esse ano, falou na minha cara que quer eu 100 metros longe da filha dela, falou um monte para mim, falou que ia fazer um boletim de ocorrência contra eu e não foi eu.

Então, quando você se depara com uma situação dessas, em que você briga com as alunas ou com outra pessoa, qual a sua reação? O que que acontece? Se você vive uma situação dessas que você viveu no ano passado, você faz o quê? Você acha que a direção tinha que ter feito o quê?

Mudar a menina de sala, porque o ano passado... porque eu tenho a língua presa e todo ano minha mãe me falava da cirurgia e eu não faço, porque eu tenho medo. Porque o médico falou assim que eu sou muito nova e posso morrer na cirurgia. E o ano passado todo mundo ria da minha cara, as meninas / as meninas que brigaram comigo... riam da minha cara, porque eu tenho a língua presa, minha mãe falou que o certo é a escola conversar com as menina e não mudar eu de sala, minha mãe trouxe já o papel explicando a respeito já, da minha língua... porque eu não faço a cirurgia, porque eu tenho medo, minha mãe também tem medo, entendeu? Aliás, falando nisso, falou assim que iam me dar um papel aí, para mim passar na psicóloga, porque meu pai morreu cedo aí eu fiquei com trauma,

minha prima morreu cedo e eu fiquei com trauma, mas não teve nenhum papel para mim.

E quando você vê alguém brigando perto de você, assim... outra pessoa, não você, você vê uma briga na escola, o que que você acha que tem que acontecer?

Ah... assim, se a pessoa mexeu, tem que apanhar, se não mexeu, tem que separar, entendeu? Olha uma menina no 1º A toda vez que eu... com num dia desses, sabe? ela mede por onde eu passo, ela me olha de cima a baixo, sabe? É a menina que eu briguei esse ano, é da minha sala, a mãe dela mandou eu ficar 100 metros longe dela, o que que eu fiz? Sentei na última carteira e ela na primeira, fiquei longe, mas do mesmo jeito ela olha para a minha cara e fica rindo... sabe quando a pessoa olha e começa a rir? É assim.

E aí, a sua mãe concorda com você?

Minha mãe não concorda muito comigo, porque ela falou assim que ela conhece a filha que ela tem, mas ela falou também que conhece as meninas aqui dessa escola. Porque, oh!, se você chamar a metade dos pais, os pais falam que é a escola. Não tem um motivo, não tem um motivo entendeu?

Nessa entrevista a aluna deixa clara a dificuldade da professora em igualar as partes. A facilitadora inicia o círculo estigmatizando-a de aluna problema, dando razão à outra parte. Uma falta grave, já que a justiça restaurativa propõe que todos sejam tratados da mesma maneira, até a disposição em círculo já foi pensada com esse fim, para que não houvesse privilégios de um em relação ao outro. Fica claro ainda, que essa aluna possui um senso de justiça totalmente arreigado no modelo retributivo, clamando por ações autoritárias (de caráter expiatório) a todo momento. E a professora, ao invés de explorar essa questão, oferecendo a oportunidade do diálogo, da reflexão, da propositura de um acordo restaurativo (como propõe os círculos), reforçou essa opinião, se posicionando a favor da outra aluna e solucionando o problema com um simples pedido de desculpas, acompanhado de um compromisso de não chegar nem perto da outra aluna, fortalecendo as relações de heteronomia e abandonando qualquer chance de reconstrução das relações sociais e de possíveis desejos de mudança de comportamento.

Escola de Heliópolis

18/03/2011

J. – 14 anos

J., você já participou de um círculo restaurativo?

Não, é a primeira vez.

Você participou quando?

Eu não lembro.

Mas foi este ano ainda ou foi no ano passado?

No ano passado.

Na situação do círculo restaurativo, você participou porque você deu causa à situação, ao problema... porque você começou, ou a outra pessoa que começou?

A outra pessoa.

Então, você veio como a pessoa que recebeu uma ofensa?

Isso.

Conta para mim qual o motivo. O que que aconteceu? Qual foi o problema?

Foi o problema que a pessoa me xingou e eu não gostei e essa pessoa não gostou de ter ficado longe da minha amizade... essa pessoa reconheceu que ela errou e foi isso.

Mas, quando ela te xingou, qual foi a sua atitude?

Eu fiquei muito triste, aí depois eu não queria mais falar com essa pessoa.

Tá. Ela te xingou e você ficou triste e se afastou dela.

Isso.

E daí, como que a professora ficou sabendo disso?

Porque ele procurou a professora.

Ah, tá. Ele percebeu que você tinha ficado triste, não queria perder a sua amizade e foi procurar a professora para tentar resolver?

É.

E aí, quando a professora falou para você isso daí, que ele queria resolver o problema e te explicou que existia um jeito de resolver esse problema, que seria por um círculo restaurativo, você quis resolver por esse meio ou você acha que devia ter resolvido de outra forma?

No começo eu não queria participar, aí eu conversei com a minha mãe, aí a minha mãe conversou tudo comigo, ela veio aqui na escola, conversou com a professora, aí eu resolvi vim.

Aí você resolveu, então pelo círculo. Você acha que funcionou?

Funcionou.

Numa outra escola em que eu faço a pesquisa, quando tem problema assim, desse tipo, que os alunos brigam e se agridem ou verbalmente ou fisicamente, a escola suspende os alunos. Você acha que seria melhor a escola ter suspendido ele?

Não.

Por quê?

Porque aconteceu entre a gente, então acho que quem tinha que resolver era eu e ele.

Mas você acha que, mesmo assim, vocês fizeram o círculo, que você tá dizendo para mim que funcionou, porque vocês resolveram o problema, mas você acha que ele devia ter tido um castigo também, porque ele ofendeu você?

Ah! Eu acho que sim.

Que tipo?

Os pais dentro de casa deveriam ter conversado mais, porque os pais deveriam sentar; conversar com seus filhos, dizer o que é certo o que é errado, essas coisas.

Tá, então você acha que vocês fizeram o círculo, vocês resolveram aqui, mas a professora tinha que ter comunicado o pai e a mãe dele, também para o pai e a mãe dele conversarem com ele, quando ele chegasse em casa?

Sim, porque, se ele toma essas atitudes, é porque o pai ou a mãe não conversa, num senta / conversa...

E, J., na época, vocês fizeram algum tipo de acordo no círculo? Esse acordo foi cumprido?

Sim, foi cumprido.

Qual que foi o acordo?

Eu não lembro muito direito. A gente sentou, conversou tudo, ele falou o que tava acontecendo, eu contei tudo o que tava acontecendo, aí a gente fez um acordo, tudo, as pazes, tudo, a gente resolveu, aí a professora pediu para trazer uma coisa que agrada um o outro, um presente, uma lembrancinha, alguma coisa assim.

E vocês fizeram isso?

Sim.

Você lembra o que que foi?

Ele me deu um colar ou uma pulseira, acho que um colar... não lembro direito... e eu dei uma meia para ele.

E o que que você sentiu, quando você participou? Você se sentiu aliviada? Percebeu que ele ficou triste? Você que tava triste ficou melhor de ter resolvido o problema? Como que foi?

Sim, fiquei melhor e superei tudo isso.

E hoje, se você vivenciasse uma mesma situação, com outra pessoa, porque com ele você disse para mim que não teve mais problemas, como você agiria?

Não entendi.

Se você tivesse perto de alguém e essa pessoa tivesse xingado você, o que que você ia fazer?

Ah! Eu não ia ligar, porque tipo, essa pessoa que brigou comigo era muito meu amigo, então eu fiquei mais magoada com essa pessoa que é meu amigo que com outra pessoa que num conheço.

E se fosse um amigo... um outro amigo? O que que você ia fazer, se ele te xingasse?

Ah! Não sei, depende da situação.

Você ia xingar ele também, ia procurar a professora...? O que que você ia fazer?

Não, eu não ia xingar ele, eu ia esquecer. É que essa pessoa que me xingou, nossa! Era muito meu amigo, mesmo.

E se você visse uma situação parecida, sem ser com você? Você tá ali no pátio e vê um amigo xingando a amiga, o que que você pensaria e o que que você faria, numa situação dessas?

Eu pensaria que era errado e ia lá, ia conversar com a pessoa, falar que uma atitude dessa é errada que... e é isso.

Nesse círculo o que pudemos perceber é que houve uma preocupação da facilitadora em igualar as partes, proporcionando a oportunidade do diálogo, da reflexão e do acordo restaurativo. A aluna demonstrou que, desde casa, com a sua família, já possui o hábito de dialogar para decidir sobre o que fazer diante de situações problemas e a professora soube aproveitar dessa situação, incentivando que ela participasse do círculo, demonstrando para ela que seria bom conversar com o aluno com quem teve um conflito. A professora não desistiu, conversando inclusive com a mãe da aluna para que explicasse melhor a ela sobre a importância do círculo e da restituição da relação amigável que tinha com o aluno. Ao aceitar participar do círculo a aluna teve a oportunidade de ouvir o amigo e perceber que a recuperação da relação seria algo positivo para ambos. A professora propôs o acordo, percebendo a dificuldade de ambos em fazê-lo, mas esse acordo foi proposto pensando na proposta da justiça restaurativa de restaurar as relações e possibilitar mudanças de comportamento.

Dessa forma, notamos que os círculos tiveram problemas de execução (um deles, demonstrado por essas entrevistas, recaí sobre a propositura do acordo) mas, ainda assim, em alguns momentos, conseguiram possibilitar a recuperação dos elos rompidos, combatendo novas possíveis ações violentas.

Portanto, os círculos restaurativos são instrumentos com potencial para, se atendendo realmente a proposta e envolvendo toda a escola para que se crie uma cultura de práticas restaurativas, se tornarem um forte e importante aliado da escola na resolução de seus conflitos e no combate à violência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho acolheu, principalmente os estudos, Marshall, Boyack e Bowen (2005), Melo (2005, 2007 e 2008), Ortegal (2008), Pallamolla (2009), Penido (2008), Pinto (2006), Rolim (2006), Saliba (2009) e Zehr (2008) para abordar os aspectos da justiça restaurativa; os estudos de Biaggio (2006), Kant (1986), Kohlberg (1992), Menin (1996) e Piaget (1994) para tratar da moral, do desenvolvimento moral e das noções de justiça e os estudos de Assis e Vinha (2003), Leme (2004), Vicentin (2009), Vinha (2003), Vinha e Tognetta (2008) para apresentar os estilos de resolução de conflitos e a construção dos ambientes coercitivo e cooperativo na escola.

Por esses autores apresentamos a fundamentação teórica, que direcionou nossa análise dos dados coletados por meio de observação e entrevista realizadas em duas escolas que implantaram o projeto (referência para o nosso estudo) denominado “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para cidadania”.

Esse projeto, elaborado em parceria, pelo Poder Judiciário, Secretaria da Educação e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), implementou os círculos restaurativos nas escolas da rede pública estadual de Heliópolis e Guarulhos, com o intuito de abrir espaços de diálogo, reflexão e fortalecimento de valores, que auxiliasse a resolução de conflitos e atuasse no combate a violência escolar.

No entanto, ao entrarmos em contato com as escolas para definir o local da nossa coleta de dados, já pudemos constatar uma tendência a uma possível extinção do projeto, implantado em 2006. Isso porque as escolas contatadas demonstraram que não estão mais desenvolvendo ou estão deixando de desenvolver a proposta de justiça restaurativa. Isso se intensificou, principalmente, depois da chegada do professor-mediador, figura implantada por resolução da Secretaria de Educação em agosto de 2010, cuja atribuição deveria se mediar os conflitos escolares e apoiar programas de justiça restaurativa. Mas, na prática, vimos que além de não direcionar as situações de conflito aos círculos restaurativos, o professor mediador ainda tenta resolver os conflitos sozinho e sem proporcionar o

diálogo, a reflexão e o fortalecimento de valores, realizando, apenas a contenção imediata da ação violenta.

Mesmo diante das dificuldades para encontrar as escolas que estivessem desenvolvendo os círculos, acabamos encontrando uma em Heliópolis e outra em Guarulhos, que aceitaram receber a nossa visita. Assim, observamos a realização de dois círculos restaurativos e, numa segunda etapa, depois de modificarmos a nossa estratégia de coletas, com vistas ao prazo para o encerramento da pesquisa e a dificuldade das escolas de marcarem novos círculos, realizamos entrevistas com onze alunos que participaram de círculos em diferentes momentos, desde a implantação do projeto. Esses alunos foram os que aceitaram participar da pesquisa, após esclarecimento das professoras.

As observações demonstraram os aspectos positivos dos círculos, apontando para o sucesso da proposta, mas as entrevistas não apontaram para a mesma direção.

Os círculos observados demonstraram uma preocupação das facilitadoras em efetivar o diálogo, promover a igualdade e a reciprocidade, sensibilizando as partes sobre os danos decorrentes de suas ações e, conseqüentemente, as instigando a se responsabilizarem por sua parcela de contribuição no resultado danoso da situação. Nesses círculos notamos as facilitadoras motivando a resolução assertiva do conflito e empoderando as partes para a propositura de um acordo efetivamente restaurativo, com fim de recuperar os elos rompidos – restaurar as relações sociais, atendendo à proposta do projeto de justiça restaurativa.

No entanto, as entrevistas realizadas na segunda fase da pesquisa, contrariaram as nossas expectativas (fundadas na teoria a que nos atentamos e nas constatações advindas das observações realizadas na primeira etapa), mostrando que a maioria dos entrevistados não percebeu os círculos restaurativos como espaços de diálogo, reflexão, fortalecimento de valores e reconstituição das relações interpessoais. Pelo contrário, grande parte das respostas dadas às nossas perguntas sinalizou que as crianças e adolescentes participantes desta investigação, além de se alicerçarem nas relações de respeito unilateral

(heteronomia), ainda, preferem outras vias de resolução de conflitos, mais voltadas à expiação, enfraquecendo a ferramenta da justiça restaurativa.

Uma hipótese capaz de explicar a dificuldade dos entrevistados de perceberem a “força positiva” dos círculos restaurativos como instrumento de resolução de conflitos, é a de que talvez os círculos não tenham sido bem executados, seja por não seguirem a proposta da justiça restaurativa, seja por, mesmo se atendo à proposta, não focarem os objetivos reais do encontro (fortalecimento de valores e restituição das relações interpessoais).

Podemos entender que um encontro não foi bem realizado quando, a despeito de se dar em conformidade com a proposta, não houve preocupação sobre quais as impressões que se pretende gravar no sujeito, ou quando, diante de dificuldades relacionadas ao juízo moral, os círculos não estimulam o avanço do desenvolvimento moral rumo à autonomia.

Em outras palavras, os círculos vivenciados pelos participantes desta entrevista podem não ter alcançado resultados tão positivos em função da falta de empenho do facilitador em proporcionar a participação voluntária e efetiva das partes, bem como o empoderamento e a realização de um acordo restaurativo. Pode, igualmente, não ter havido esforço dos sujeitos em busca da reconstrução das relações interpessoais, ou, ainda, pode não ter-se dado, durante o encontro, o fortalecimento de valores que possibilitassem mudanças de atitudes.

Essas hipóteses (consideramos hipóteses, porque os círculos já aconteceram e não estávamos presentes, para ter certeza do que ocorreu, contando, apenas, com a impressão dos alunos) encontram-se implícitas nas falas das crianças e adolescentes, e poderiam justificar porque os resultados alcançados por esses círculos não caminharam ao encontro do esperado.

As respostas dos entrevistados revelam falhas de execução por parte da facilitadora que, na maioria das ocasiões, chamou os alunos para explicar que participariam de um processo denominado círculo restaurativo, sem lhes dar a oportunidade de escolha por esse instrumento, apenas a possibilidade de concordarem com ele para evitarem, talvez, uma medida mais grave. Dessa forma, as relações de igualdade e reciprocidade propostas pela justiça restaurativa, também, foram prejudicadas. As falas dos alunos demonstraram, ainda, que não

houve a participação voluntária e efetiva das partes, nem o empoderamento. Isto é, não houve a oportunidade de que se constituíssem como parte do processo, com poderes de decisão sobre a melhor forma de resolver o conflito e de se responsabilizarem e remediarem os danos, de forma a atender às necessidades de cada um e considerando a condição de cada um. A própria facilitadora se responsabilizou pela propositura do acordo (principalmente na escola de Guarulhos) que, muitas vezes, se limitou a um pedido de desculpas sem qualquer intenção de reconstituir as relações interpessoais, nem fortalecer valores que pudessem desencadear processos de mudança de comportamento, auxiliando no combate à violência escolar.

Além dessas questões reveladas pelos entrevistados, as conversas informais que tivemos com os agentes escolares e a nossa atenção à dinâmica das escolas (enquanto aguardávamos a realização dos círculos ou a chegada dos alunos para a entrevista) nos permitiram visualizar algumas limitações que, também, podem ter contribuído para o resultado contrário ao que esperávamos.

A primeira limitação versa sobre o curso de capacitação dos facilitadores e sobre a rotatividade de professores nas escolas. Penido (2008) expõe que os recursos obtidos pela Secretaria da Educação para a implantação do projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” foram destinados à capacitação de 10 educadores por escola, com o fim de atuarem na realização dos círculos, formarem lideranças educacionais e enriquecerem os projetos pedagógicos com os princípios restaurativos. No entanto, o que pudemos observar e pelos relatos dos facilitadores, as escolas direcionaram para o curso de dois a três professores, sem se preocuparem muito com o perfil desses professores, sendo encaminhado, na maioria das vezes, aquele com maior disponibilidade de horário. Esses professores realizaram o curso com a função de se tornarem multiplicadores na escola. O que percebemos é que, justamente, pela ausência do perfil adequado, esses professores fizeram o curso, cumprindo uma solicitação da Secretaria de Educação e da direção da escola, mas não se tornaram multiplicadores da idéia, não envolvendo a escola e permitindo que o projeto fosse se deteriorando pelo caminho. Ou mesmo quando esse professor possui o perfil, ele já é aquele professor que acaba “abraçando” a todas as atividades diferenciadas da escola, tornando-se tão sobrecarregado que não consegue dar prosseguimento ao

projeto, pois, está sempre caminhando sozinho. Além disso, os professores não permanecem muito tempo nas escolas e a falta de vínculo acaba impedindo a criação de raízes. O professor sai da escola e leva com ele a capacitação, deixando a escola sem saber como dar prosseguimento, abandonando o projeto.

Outra limitação, que está muito ligada à primeira, é a falta de envolvimento da escola de um modo geral. A direção acredita que cumpriu o seu papel ao encaminhar o professor para o curso de capacitação, mas não se empenha em que na volta esse professor se torne verdadeiramente multiplicador, envolvendo todos os demais professores no trabalho. O que pudemos perceber é que a maioria dos professores nem sabia da existência do projeto de justiça restaurativa na escola.

A dificuldade dos facilitadores, ou até mesmo a falta de interesse dos educadores, de envolver a participação de outros sujeitos (comunidade, parentes e amigos) no processo restaurativo, com o fim de que esses indivíduos pudessem dar suporte às crianças e aos adolescentes na propositura do acordo, bem como contribuíssem para o seu cumprimento, estimulando a mudança de comportamento, também, pode se apresentar como uma limitação ao resultado dos círculos.

Por fim, a quarta limitação identificada por nós recai sobre a figura do professor mediador que, ainda, não encontrou o seu papel. Ele, que deveria incentivar e dar suporte ao projeto de justiça restaurativa tem realizado o caminho inverso ao da proposta, impossibilitando momentos de diálogo, reflexão, fortalecimento de valores, acordo restaurativo e mudança de comportamento, conforme já frisamos no decorrer deste trabalho.

Além dessas limitações percebemos que, em muitas ocasiões, falta aos facilitadores uma sensibilidade moral, que La Taille (2006) define como a capacidade de enxergar além da aparência; a capacidade de identificar o sofrimento “lendo” nas entrelinhas das situações – interpretando sinais.

Essa ausência de sensibilidade impede que os facilitadores percebam o momento de estimular as partes a agirem com empatia, colocando-se uma no lugar da outra para perceber a necessidade do respeito mútuo e a importância das relações interpessoais.

Todos esses entraves podem ter afetado e desviado os círculos da proposta inicial, desencadeando resultados pouco significativos; no entanto, não podemos desmerecer a relevância desse instrumento (principalmente se considerarmos os estilos agressivo e submisso constantemente utilizado ou reforçado pelos educadores para a resolução dos conflitos escolares); pois as entrevistas demonstraram sim as dificuldades e limitações do encontro, mas também mostraram que, em alguns momentos, os círculos conseguiram possibilitar a recuperação dos elos rompidos, combatendo possíveis novas ações violentas. Portanto, os círculos restaurativos são instrumentos com potencial para, se atendendo realmente a proposta e envolvendo toda a escola para que se crie uma cultura de práticas restaurativas, se tornarem um forte e importante aliado da escola na resolução de seus conflitos e no combate à violência escolar.

Diante de tudo isso, o que podemos fazer?

O que podemos fazer é alertar as escolas que, se pretendem resolver a questão da violência, travando uma luta real com a intenção de vencer, para, pelo menos chegar perto disso, é necessário que, além das parcerias (que já vêm estabelecendo), se libertem da condição de sujeito passivo para tornar-se ativo. Para isso, todos devem estar envolvidos, para que as ações caminhem em uma mesma direção, sem sobrecarregar a uns poucos, que esgotados acabam “abandonando o barco” e qualquer passo a frente que tenha dado, volte para trás.

É preciso que todo o ambiente escolar seja cooperativo.

Considerando todos esses aspectos, sugerimos que haja mais pesquisas envolvendo a construção desse ambiente cooperativo, como forma de alavancar os processos educativos, as relações interpessoais e consequentemente os valores morais, incentivando práticas assertivas e não violentas de resolução conflitos, que possam modificar a nossa realidade de banalização da violência, principalmente, escolar.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, U. F. de. **Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança.** 1993. 194f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. **Moralidade e indisciplina: uma leitura possível do referencial piagetiano in Indisciplina na escola / AQUINO, J. G. (coord.).** Campinas: Summus, 1996.

_____. **O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. Revista Online Biblioteca Professor Joel Martins,** Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-12, fev. 2001.

ASSIS, O. Z. M. de e VINHA, T. P. **O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática.** Revista IANE: Educação e Contemporaneidade, nº1, novembro. Salvador, Bahia: 2003.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CARBONE, R. A. e MENIN, M. S. de S. **Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio in Educação e Pesquisa** (Revista da Faculdade de Educação da USP), v. 30, n. 2, 189p., maio/ago. 2004, p. 251-270.

COSTA, M. M. M. da. e PORTO, R. T. C. **Justiça restaurativa e educação: o poder de atuação dos atores sociais para a consolidação da cidadania participativa.** 2008. Disponível em: <http://www.revista.grupointegrado.br/discursojuridico/include/getdoc.php?id=370&article=82&mode=pdf%20->> Acesso em: 21/08/2008.

DEVRIES, R. e ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. 212 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.

KLÉBIS, A. B. S. O. e MENIN, M. S. de S. **A disciplina e a educação em valores na escola in Série-Estudos.** Periódico do Mestrado em Educação da UCDB – n. 10 (dezembro 2000). Campo Grande: UCDB, 2000, p. 27-46.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral.** Trad. Asun Zubiaur Zárate. Editorial Desclée de Brouwer: Bilbao, 1992.

KONZEN, A. A. **Justiça restaurativa e ato infracional. Desvelando sentidos no itinerário da alteridade.** Porto Alegre – RS, Livraria do Advogado, 2007.

LA TAILLE, Y. de. **Vergonha, a ferida moral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEME, M. I. da S. **Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LOUREIRO, L. B. e GROSSI, P. K. **A Justiça restaurativa nas escolas de Porto Alegre.** 2009. Disponível em <<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000072.pdf>> acesso em 08/10/2009.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARSHALL, C., BOYACK, J. e BOWEN, H. Como a Justiça Restaurativa Assegura a Boa Prática? Uma Abordagem Baseada Em Valores *in* **Justiça Restaurativa (Coletânea de artigos)** / SLAKMON, C., VITTO, R. C. P. de e PINTO, R. S. G. (orgs.). Brasília-DF, Ministério Público e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005, p. 269-280.

MELO, E. R. Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva *in* **Justiça Restaurativa (Coletânea de artigos)** / SLAKMON, C., VITTO, R. C. P. de e PINTO, R. S. G. (orgs.). Brasília-DF, Ministério Público e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005, p. 53-38.

_____. **Entrevista: Experiência de Justiça Restaurativa em São Paulo.** Programa Boas Práticas do Conselho Nacional de Justiça. 05 de março de 2007. Disponível < em <http://www.youtube.com/watch?v=LUXshc8B0g4&feature=relmfu> Parte 1 de 2 e <http://www.youtube.com/watch?v=ynDIJAX55yo&feature=related> Parte 2 de 2> Acesso em 15/03/2010.

_____. **A Experiência em Justiça Restaurativa no Brasil: Um Novo Paradigma Avançando na Infância e Juventude.** Disponível em < <http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/arquivos/artigos.htm>> Acesso em: 15/04/2010. Artigo originalmente publicado na *Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal*, Porto Alegre, ano IX, n. 51, ago./set. 2008, pp. 150-154.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento Moral – refletindo com pais e professores *in* **Cinco estudos de educação moral** / MACEDO, L. de (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-104.

_____. Escola e Educação Moral *in* **Contribuições da Psicologia para a Educação** / MONTOYA, A. O. D. (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45-62.

ORTEGAL, L. Justiça Restaurativa: Um Caminho Alternativo para a Resolução de Conflitos *in* **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**. Vol. 1, nº 21, Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2008, p. 120-131.

PALLAMOLLA, R. da P. **Justiça Restaurativa: da teoria à prática**. 1 ed. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PENIDO, E. de A. “**Justiça e Educação: parceria para a cidadania**” em **Heliópolis/SP: a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação**. Disponível em < <http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/arquivos/artigos.htm>> Acesso em 15/04/2010. Artigo originalmente publicado na *Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal*, Porto Alegre, vol. 9, n. 50, jun./jul. 2008, pp. 196-204.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, R. S. G. **A construção da justiça restaurativa no Brasil: O impacto no sistema de justiça criminal**. 2006. Disponível em < <http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/arquivos/artigos.htm>> Acesso em 30/06/2010.

PROJETO JUSTIÇA E EDUCAÇÃO EM HELIÓPOLIS E GUARULHOS: PARCERIA PARA A CIDADANIA / MADZA E. (Org). São Paulo: CECIP, 2007. 128 p.

ROLIM, M. Justiça restaurativa: para além da punição *in* **A Síndrome da Rainha Vermelha: policiamento e segurança pública no século XXI** / ROLIM, M., Zahar, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em < <http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/arquivos/artigos.htm>> Acesso em 30/06/2010.

SALIBA, M. G. **Justiça restaurativa e paradigma punitivo**. Curitiba: Juruá, 2009.

SANTANA, C. da S. **Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente-SP. 2011, 328p.

SÃO PAULO (Estado) **Resolução SE nº 19, de 12-2-2010**. Instituiu o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e criou a função do Professor-Mediador Escolar e Comunitário, para implementar as respectivas ações específicas. Publicada no Diário Oficial do Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 12030, p. 29

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

VASCONCELLOS, C. dos S. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola *in* **Cadernos Pedagógicos do Libertad: Libertad**, vol 4, 1995.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes.** São Paulo, 2009. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: FAPESP, 2000.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. 426 f. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P. e TOGNETTA, L. R. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. **A construção da autonomia moral na escola: A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores.** *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE.* Curitiba: PUC. 2008.

ZEHR, H. **Trocando as lentes. Um novo foco sobre o crime e a Justiça Restaurativa.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiros de Entrevista:

Para o Agente Facilitador (Diretor, Orientador ou Professor)

- 1 – Você foi capacitado para atuar no Círculo Restaurativo? Quando? Como?
- 2 – A capacitação deu o suporte necessário à realização do trabalho?
- 3 – Quantos Círculos você participou?
- 4 – Quais os motivos à constituição deste Círculo?
- 5 – O momento do pré-círculo existiu? Como se deu?
- 6 – Neste Círculo como avalia a sua participação? Comente a sua experiência.
- 7 – O que você considerou como mais importante em sua atuação?
- 8 – Você encontrou alguma dificuldade? Quais? Em que momento?
- 9 – Quais os resultados obtidos com este Círculo?
- 10 – O momento do pós-círculo existe? Como se dará?
- 11 – Suas experiências anteriores demonstram que tipo de resultado? Positivo ou negativo? Em que aspectos?

Para o Adolescente

- 1 – Você já participou de um Círculo Restaurativo? Quando? Como autor, receptor ou convidado? Qual o motivo de estar participando deste Círculo Restaurativo?
- 1 a) – Como foi esta participação? (perguntar somente se a questão 01 for afirmativa)
- 2 – O que o levou a optar por resolver o conflito com a realização do Círculo Restaurativo? Já havia ouvido sobre o Círculo?
- O que o levou a optar por resolver o conflito com a realização do Círculo Restaurativo? Já havia ouvido sobre o Círculo?
- 3 – Quem você convidou para participar do Círculo e por que?
- 4 – Você preferia que o seu conflito fosse resolvido de outra forma? Como? Se a escola tivesse resolvido de outra maneira teria sido melhor?
- 5 – Neste Círculo como avalia a sua participação? Comente a sua experiência.
- 6 – O que você considerou como mais importante durante a reunião? O que você acha que mais funcionou com a realização do círculo?
- 7 – Você encontrou alguma dificuldade? Quais? Em que momento?
- 8 – Quais os resultados obtidos com este Círculo?

9 – Suas expectativas em relação ao Círculo foram atendidas? A solução alcançada foi justa?

10 – Como você acredita que serão as suas atitudes depois de sua participação neste Círculo?

11 – Eu fui em uma escola em que diante de situações de conflito entre os alunos há a aplicação de um castigo, de suspensão ou expulsão. O que você acha disso?

12 – Quando você se depara com uma situação parecida com essa que deu origem ao círculo como você age? E quando você vê alguém na mesma situação o que você pensa? Você faz alguma coisa?

Para o Responsável pelo Adolescente (Participante do Círculo)

1 – Qual o motivo de estar participando do Círculo Restaurativo?

2 – Como lhe foi feito o convite? Qual a sua impressão?

3 – Neste Círculo como avalia a sua participação? Comente a sua experiência.

4 – O que você considerou como mais importante durante a reunião?

5 – Você encontrou alguma dificuldade? Quais? Em que momento?

6 – Quais os resultados obtidos com este Círculo?

8 – Quais são as suas expectativas quanto ao comportamento do adolescente perante situações de conflito após a participação neste círculo?

Para o Convidado pelo Adolescente (Participante do Círculo)

1 – Qual o motivo de estar participando do Círculo Restaurativo?

2 – Como lhe foi feito o convite? Qual a sua impressão?

2 a) – Por que você acha que foi convidado?

3 – Neste Círculo como avalia a sua participação? Comente a sua experiência.

4 – O que você considerou como mais importante durante a reunião?

5 – Você encontrou alguma dificuldade? Quais? Em que momento?

6 – Quais os resultados obtidos com este Círculo?

8 – Quais são as suas expectativas quanto ao comportamento do adolescente perante situações de conflito após a participação neste círculo?

Anexo B

Transcrição das entrevistas

Escola de Guarulhos – 17/03/2011

C. – 12 anos

C., conta para mim: você já participou de um círculo restaurativo?

Sim.

Quando que foi que você participou?

Foi ano passado, sexta série.

E você participou por que? Você fez alguma coisa? Você participou como autor do ato / do conflito, ou você participou como alguém que estava ali; como quem recebeu a ofensa? O que que aconteceu?

Ah... a professora chamou nós para nós explicar o que aconteceu, então, aí, tipo assim, ela começou a falar / explicou como que era, como que funcionava, como que ia acontecer, para não estar precisando fazer... dar advertência, ou, então, assim, né? Ficar chamando a mãe na escola. E a gente fez isso tudo lá, nós / todo mundo. Eu que fui o autor e a pessoa que eu cometi o erro / o bullying... Aí o que aconteceu? Nós trocamos umas idéias, conversamos e eu cheguei, assim, numa conclusão, que foi errado da minha parte ter feito aquilo com essa pessoa. E eu me arrependi e não faço isso mais hoje.

Conta para mim exatamente qual foi o motivo. O que que aconteceu que você. e essa outra pessoa... Ele é da mesma sala? Vocês brigaram por quê? Aonde? O que que aconteceu?

Foi bem assim, eu tava comendo o meu lanche aí o menino, que eu era / ele é / era da quinta série, ele passou correndo e deu um tapa, eu acho que saiu correndo e uma pessoa empurrou ele, aí ele bateu no meu lanche e meu lanche caiu, aí eu fiquei irritado, peguei e dei um tapa no rosto dele, aí, sem pensar, eu tava nervoso, né? Eu dei um tapa no rosto dele e assim... eu cheguei dentro da sala e falei assim, ah... todo mundo tá aqui de prova, se ele fazer isso de novo vocês pode falar para mim que eu vou bater nele, novamente. Aí a professora já me chamou, né? Já me explicou... aí foi no corredor da escola.

Então, você ficou nervoso porque aconteceu isso daí e você bateu nele e daí a professora chamou vocês para fazerem o círculo? Falou para você o que que era e você concordou em fazer o círculo? É isso?

Sim

E você acha que foi a melhor forma? Você acha que a professora... foi a melhor forma que ela encontrou para resolver o problema; foi fazer o círculo? Ou você acha que tinha que ser de outro jeito?

Não, foi a melhor forma, porque foi melhor para mim e para a outra pessoa e eu aprendi a, também, não fazer mais, né? Novamente isso com outra pessoa.

Tá, mas fala para mim... eu fui numa outra escola que um aluno... aconteceu uma situação bem parecida, eles brigaram por outra coisa, mas o aluno bateu no outro e a professora pegou e suspendeu ele por três dias das aulas. Ele ficou suspenso porque ele não devia ter batido no aluno. você acha que essa foi a melhor forma dela resolver o problema? Ou você acha que o círculo seria melhor?

Ah... o círculo seria melhor, porque suspender o aluno é melhor... ele que vai ficar de férias... ficar três dias em casa, melhor é o círculo, como aconteceu no meu caso.

Tá, você acha que se ele fosse ficar suspenso ele vai ficar bem porque ele ia ficar de férias em casa?

É.

E se a escola tivesse, ao invés de proposto o círculo restaurativo para você, a professora ou qualquer pessoa da escola, a direção e tal, tivesse dado um castigo para você? Chamasse o seu pai e sua mãe para dar um castigo para você. Ou ser expulso da aula ou ter uma nota baixa ou ter um ponto negativo. O que você acha que... como que seria isso?

Ah... ia ser ruim, né? Porque quem vê que quando a gente fica muito nervoso a gente se exalta, mas, assim, ia ser bastante ruim, né? Porque ninguém gostaria de levar um castigo desses.

Então, você acha que foi melhor fazer o círculo?

Sim.

E você já tinha ouvido falar antes do círculo ou só nesse momento?

Só nesse momento.

E, quando a professora te deu a opção de que você podia ou ser suspenso, ou ter um ponto negativo, ou ter uma nota mais baixa, ou chamar teus pais para conversarem, ou fazer o círculo, você optou / você escolheu fazer o círculo, ou a professora que indicou, dizendo vamos fazer o círculo?

A professora perguntou aí eu falei ah professora, mas eu não conheço daí ela falou, então, senta aqui que eu vou te explicar que eu acho que é uma opção melhor para você estar fazendo. Aí eu falei ta bom.

Aí, ela te explicou e você concordou que era a melhor coisa para ser feita?

Concordei.

Você preferia que tivesse sido resolvido de outra forma?

Não.

No momento do círculo você chamou alguém para participar ou foi só você a professora e a pessoa que sofreu a ofensa sua?

Fui eu, a pessoa que eu cometi o bullying e a professora.

E essa pessoa que participou com você..., você acha que ela também gostou de ter participado? você acha que para ela foi bom? Que ela se sentiu bem de você ter resolvido essa situação com ela?

Ah... ela se sentiu bem, porque eu pedi desculpas ele, até hoje nós somos amigos, nós conversa, nós fica dando risada junto e foi bem mais melhor assim e eu acho que para ele também deve ter sido melhor.

Quando vocês fizeram o círculo, vocês propuseram algum acordo que vocês tinham que fazer alguma coisa um para o outro? Um acordo no final do círculo? Você pediu desculpas, refletiram sobre o que tinha acontecido, conversaram e pediram desculpas, mas vocês tiveram algum acordo no final do círculo?

Ah... tivemos, nós concordamos em nós ser amigos, nunca mais brigar, porque isso não se faz, agora que tá tendo na escola um programa na escola sobre bullying, é um projeto que a professora Simone tá fazendo, tá sendo muito legal, e assim, a gente teve um acordo e, como que eu posso falar para você... ficaram observando a gente para saber como que era o nosso convívio e não tivemos mais problemas.

Vocês dois até hoje, vocês conversam bem, tudo bem. Não teve mais problemas?

Não teve. Nós conversa, nós dá risada.

E você já participou de outro círculo ou esse foi o único?

Esse foi o único.

E o que que aconteceu depois que você participou do círculo, o que você acha que aconteceu depois do círculo?

Ah... eu acho que, assim, foi muito legal, eu acho que foi a melhor opção porque foi muito bom ter tido essa opção e eu to muito feliz até hoje, assim, alegre por não ter mais problemas, assim, desse tipo de cometer bullying.

E se acontecesse de novo uma situação parecida, mesmo não sendo com a mesma pessoa você tivesse algum problema aqui na escola com outra pessoa, de repente se outro aluno esbarrasse em você e você ficasse nervoso como aconteceu com ele, como que você acha que você agiria, diante disso?

Ah... eu agiria normal, falava toma cuidado porque, né? eu não vou cometer a mesma coisa que eu cometi ano passado.

Então você acha que o círculo serviu para você pensar melhor sobre como você vai agir diante desse tipo de situação?

Sim. Foi muito mais melhor.

E se você vir na escola alguém fazendo a mesma coisa? Se você vir alguém esbarrando na outra pessoa, essa pessoa ficando nervosa, de repente querendo bater no outro o que que você pensa? Primeiro o que que você pensa e depois você faria alguma coisa?

Ah... eu pensaria nossa, eu já cometi isso, então, eu vou separar né? Para não acabar e acontecer o que aconteceu comigo.

Você conversaria com essa pessoa, faria alguma coisa?

Conversaria e explicaria o que aconteceu comigo quando eu cometi o bullying.

E você acha que você poderia ajudar e essa pessoa não faria o que ela pretendia fazer que era bater no outro?

Sim.

Você conversa com os outros alunos sobre isso? Quando você vê alguma situação que os alunos estejam assim querendo brigar ou nervosos um com o outro, você fala alguma coisa, quando você vê você fala para eles alguma coisa ou não?

Eu falo. Eu falo que não pode fazer porque senão vai acabar, né? Cometendo um mal, a mãe pode vir aqui e até chorar que já aconteceu comigo e com outro colega meu e eu acho isso muito feio, né? A mãe ter que sair do trabalho para ver o filho que ta mal na escola.

M. – 15 anos

M. você participou de algum círculo restaurativo?

Sim, o ano passado.

O ano passado, tá... e me conta o que que aconteceu?

Muita briga.

E você brigava com quem?

Com as meninas na escola. E esses dias eu briguei com uma que ta na sala, na minha sala.

Tá... e especificamente nesse círculo, qual foi o problema? Me conta desse círculo depois você me conta das outras.

Porque assim, eu fui... a menina me bateu no banheiro, me trancou no banheiro e catou meu cabelo, aí eu participei do negócio o ano passado, né? e falou que todo ano ia ter e não tá tendo.

Vocês brigaram, ela te trancou no banheiro, então você foi a vítima da história?

Mas ninguém acredita em mim todo mundo fala que fui eu que bati nela.

Tá, aí ela te trancou no banheiro e a professora achou que você bateu nela?

Sim.

Aí a professora foi e conversou com vocês duas e explicou do círculo restaurativo?

Não explicou, não falou nada. Falou o ano passado que falou que foi uma muié do Conselho Tutelar que fez e falou que todo ano ia ter e não teve nada, não tá tendo nada para mim.

Tá. Mas aí a professora fez o círculo?

Fez o ano passado, a J.. Fez, mas esse ano não tá tendo mais nada.

Tá, vamos conversar desse depois eu te pergunto desse ano, tá? Nesse círculo que vocês fizeram no ano passado o motivo da briga foi que ela te trancou e você bateu nela, então você participou na situação de quem recebeu a ofensa, mas você acabou ofendendo também.

(anuência com a cabeça)

Você disse para mim que a professora não te deu a opção de participar ou não do círculo. Ela te deu a opção? Ela contou o que que era e falou para você: você pode resolver dessa forma?

Foi assim, ela falou que todo ano ia ter, para a minha mãe, que todo ano ia ter. E não tá tendo, aí minha mãe falou assim que tem que correr atrás, né? Porque no Conselho Tutelar vai perguntar isso aí para mim. E não tá tendo nada para mim, esse ano não teve nenhuma reunião para mim.

Tá. E nesse daí que teve; que você participou a professora chegou para você e falou: olha M. teve essa briga, nós vamos resolver de que forma? Tem essa ou tem essa. Ela apontou para você alguma coisa para você falar: não. Eu quero que seja por essa forma?

Ela mandou eu e a menina ficar de pé e pedir desculpas, mandou eu dar um abraço na menina aí falou assim que eu...100 metros longe dela / a mãe da menina mandou falar para a professora, aí eu fiquei mais de 100 metros longe dela.

Tá, foi só isso o círculo?

Só, aí quando acabou, na hora da saída as prima dela veio bater em mim, as prima dela me catou... na hora que eu tava indo para a minha casa.

Tá, então você acha que essa não foi a melhor forma de resolver o problema?

Não foi. Não foi. A minha mãe também não achou.

E você achava que tinha que ter sido como?

Porque ela falou assim a professora. Falou assim que o Conselho Tutelar, que eu ia no Conselho Tutelar ter essa reunião. Na outra escola que eu estudava, na onde a minha prima estudava, já é assim, o Conselho vinha aqui, chamava nós, conversava e nós ia lá. E não tá tendo isso, minha mãe falou assim que o certo é isso, nós ir no Conselho Tutelar e o Conselho Tutelar vim aqui falar com nós.

Então você acha que ter feito o círculo não valeu a pena?

Não valeu nada. Não valeu nada.

Tá, mas esse círculo foi feito só dessa forma. A professora chamou vocês duas, pediu para vocês duas pedirem desculpas uma para outra, as mães vieram, vocês se abraçaram e acabou e as primas dela foram te bater?

Foi. Aí no outro dia ela ficou rindo da minha cara, ficou falando nossa apanhou, apanhou! Aí eu falei com uma prima minha, aí minha prima falou com ela e aí quando uma colega minha foi falar com ela, ela avançou em mim, no meu cabelo e minha amiga que não deixou ela bater em mim.

Na época, então, que você participou do círculo restaurativo veio... quem vocês convidaram? A mãe de vocês para vir no círculo?

É minha mãe, porque eu não tenho pai, meu pai morreu.

Então, veio a sua mãe e a mãe dela?

É, mas todo ano eu tenho problema nessa escola. Todo ano. Aí a diretora falou que ia me dar um papel para mim ir num médico, num psicólogo, mas não deu ainda. Minha mãe tá esperando também.

Então, você acha que o círculo não funcionou?

Não funcionou nada, para mim não.

Numa outra escola que eu fui, quando acontece esse tipo de coisa do aluno brigar, bater um com o outro eles dão suspensão. Os alunos ficam três dias suspensos. Você acha que essa é a melhor forma?

É a melhor forma. Eu acho e minha mãe também, ela falou que acha. Mas tudo aqui na escola é assim, aconteceu uma coisinha tem que já ligar para a mãe e aí minha

mãe tem que sair do serviço, sabe? Aí minha mãe foi mandada embora de um serviço e arrumou outro, por minha culpa, entendeu?

Tá, então você achava que era melhor suspender, expulsar, alguma coisa assim?

Isso. Por causa que é o que a minha mãe falou, porque depois que teve a briga minha mãe foi na escola e falou. Porque todos os professores não gostam de mim. Conheçe o D.? O D. me odeia, não sei que o motivo. Eu passo e ele me encara de cima a baixo, não sei que motivo. Aí minha mãe falou que o certo é o professor é ensinar, né? Não é gostar ou não gostar... então, não sei porque. eles me odeia.

Então, você acha que a melhor forma seria outra coisa e não o círculo?

Outra coisa, ou o Conselho Tutelar vim conversar com nós, porque não é qualquer pessoa que tem que conversar é o Conselho Tutelar, tudo certinho.

E quando você vê uma situação... tipo quando acontece de novo, porque você disse para mim que já brigou de novo esse ano e não teve círculo...?

Não teve círculo, aí meu tio é policial, né? Aí ele falou assim que ia correr atrás, porque o certo é ter, né? Aí a mãe da menina veio aqui, a menina era... sabe? essas menina riquinha que a mãe tudo quer chamar a viatura? Veio aqui e falou assim que eu finquei o pé na filha dela, para eu ficar 100 metros longe, falou na minha cara, esse ano, falou na minha cara que quer eu 100 metros longe da filha dela, falou um monte para mim, falou que ia fazer um boletim de ocorrência contra eu e não foi eu.

Então, quando você se depara com uma situação dessas, que você briga com as alunas ou com outra pessoa, qual a sua reação? O que que acontece? Se você vive uma situação dessa que você viveu no ano passado você faz o que, você acha que a direção tinha que ter feito o que?

Mudar a menina de sala, porque o ano passado... porque eu tenho a língua presa e todo ano minha mãe me falava da cirurgia e eu não faço porque eu tenho medo. Porque o médico falou assim que eu sou muito nova e posso morrer na cirurgia. E o ano passado todo mundo ria da minha cara, as meninas / as menina que brigaram comigo... riam da minha cara porque eu tenho a língua presa, minha mãe falou que o certo é a escola conversar com as menina e não mudar eu de sala, minha mãe trouxe já o papel explicando a respeito já, da minha língua... porque eu não faço a cirurgia porque eu tenho medo, minha mãe também tem medo, entendeu? Aliás falando nisso falou assim que iam me dar um papel aí, para mim passar na psicóloga, porque meu pai morre cedo aí eu fiquei com trauma, minha prima morreu cedo e eu fiquei com trauma, mas não teve nenhum papel para mim.

E quando você vê alguém brigando perto de você, assim... outra pessoa, não você, você vê uma briga na escola, o que que você acha que tem que acontecer?

Ah... assim, se a pessoa mexeu tem que apanhar, se não mexeu tem que separar, entendeu? Olha uma menina no 1º A toda vez que eu... com num dia desses, sabe? ela mede por onde eu passo, ela me olha de cima a baixo, sabe? É a menina que eu briguei esse ano, é da minha sala, a mãe dela mandou eu ficar 100 metros longe dela, o que que eu fiz? Sentei na última carteira e ela na primeira, fiquei longe, mas do mesmo jeito ela olha para a minha cara e fica rindo... sabe quando a pessoa olha e começa a rir? É assim.

E aí a sua mãe concorda com você?

Minha mãe não concorda muito comigo, porque ela falou assim que ela conhece a filha que ela tem, mas ela falou também que conhece as menina aqui dessa escola. Porque oh! se você chamar a metade dos pais, os pais falam que é a escola. Não tem um motivo, não tem um motivo entendeu?

K. – 13 anos.

K. você já participou de algum círculo restaurativo?

Já. Uma vez.

Quando que foi?

Foi em 2009.

2009. Você estava na 5ª série?

É.

Conta para mim como... o que que aconteceu / como foi. Não como foi o círculo. Conta para mim o que que aconteceu. Qual foi o fato que te levou a participar do círculo?

Bom... eu tava no intervalo, aí veio o C. (que fez entrevista também), o D. e o F.. Aí o F. e o C. tavam empurrando o D. para cima de mim. Aí na hora que o D. começou a dar tapa na minha cara, eu fui para cima. Aí, foi isso daí.

Então, você participou na condição de quem ofendeu a outra pessoa. De quem bateu?!

É. O F. e o C. empurraram o D. para cima de mim e o C. depois ele ficou batendo.

E aí você bateu nele?

Bati.

Tá. Aí tomando conhecimento dessa história; de que vocês tinham brigado / batido um no outro, a professora foi e conversou com vocês. E aí ela apresentou o círculo restaurativo?

Foi.

E daí quando ela apresentou o círculo restaurativo ela falou para vocês: olha! A gente pode resolver essa situação dessa forma. Você optou / você escolheu por resolver dessa forma?

Foi. Eu pensei que era bem mais prático com o círculo.

Tá. Então, tá. Aí você escolheu participar do círculo / você resolveu que ia participar do círculo. Você acha que essa era a melhor forma ou você acha que era melhor ter resolvido de outro jeito?

Não. Essa foi a melhor forma. Se fosse de outro jeito a gente ia ser suspenso da escola.

Então, numa outra escola que eu fui fazer uma pesquisa uma vez, tinha uma situação parecida em que os alunos brigaram, bateram / tal e a direção suspendeu os alunos por três dias. Você acha que isso é melhor, ou o círculo restaurativo foi melhor?

Para mim o círculo restaurativo foi melhor.

Por que?

Porque não tem como sair da escola, sabe? Se a gente fosse suspenso, a gente podia ficar com falta e aqui, também, a gente pode repetir o ano por causa de falta. Aí eu achei melhor o círculo.

Tá. E você já tinha participado de outro ou não?

Não.

E você participou de outro depois desse ou não?

Não, por enquanto não.

Esse foi o único?

Foi.

Tá. Então, na sua opinião a melhor forma foi o círculo e não suspender ou expulsar o aluno?

Sim. Foi.

Você disse para mim que foi melhor por causa das faltas.

É, também. Faltas, notas.

Você acha que foi bom você participar do círculo, como que foi o círculo? Vocês conversaram?

Ué, a professora J. pegou eu, o C., o D. e as pessoas que tavam presente na hora, daí conversou com a gente, fazendo perguntas.

Tá. E daí? Vocês foram conversando e...?

E ela falou que era para gente voltar a ser amigo...

Vocês, nesse círculo, depois que vocês conversaram, que vocês viram o que tinha acontecido... vocês tiveram algum acordo no final?

Sim. A gente resolveu, assim, ser amigos e parar com as intrigas.

E esse acordo foi cumprido?

Foi.

Até hoje?

Sim. A gente ainda é amigo. A gente fala de boa um com o outro.

Tá. Então, você tá dizendo para mim que com esses alunos nunca mais você teve problemas?

Bom... comigo e com eles não.

Aí então, eu vou te perguntar uma coisa: Quando você vê / quando você se depara com uma situação parecida, você com outros alunos, não esses, porque esses você me disse que não teve mais problemas, se outro aluno vier, te empurrar e de repente fizer alguma coisa... você acha que você vai agir da mesma forma?

Não. Eu venho falar com a diretora.

Tá. Então, você vem e conta para ela o que aconteceu?

Ou com a professora.

E se você vê a mesma situação, você não tá mais no meio, mas se você vê alguém na escola brigando / se batendo, o que que você pensa e o que que você faria?

Bom... eu penso separar os dois e depois falar para a diretora / para a coordenadora da escola.

Você acha que para você, na sua situação, o círculo resolveu?

Sim e muito.

Foi a melhor forma de você resolver o problema? Você que se acontecer de novo alguma coisa parecida ele é a melhor forma?

Sim, eu acho. É a melhor forma.

E você acha que pode acontecer de novo um problema desse?

Bom, poder pode, né? Mas se tiver de novo eu vou tentar evitar.

Na situação do círculo você convidou alguém para participar? Ou foram só as pessoas envolvidas na situação?

Bom, a professora pediu para mim chamar as pessoas que estavam presentes, comigo na hora. Aí eu chamei o Gabriel, que tava comigo.

Então, não veio pai, mãe...nada?

Não, só a gente.

Então tá bom. Você acha que sua experiência foi positiva.

Foi. Foi positiva.

F. – 12 anos.

F. você participou de um círculo restaurativo?

Participei.

Quando que foi? Você lembra?

Não. Foi o ano passado.

F. o que que aconteceu que a professora falou para você do círculo restaurativo? Por que que a professora apresentou essa opção para você, para resolver o problema? O que que aconteceu?

É que eu e o menino brigamos no ônibus. Tipo assim, ele chutou a minha cara e aí nós começamos a briga, aí o tio do ônibus levou nós lá e a professora conversou com a gente.

Quando a professora conversou com vocês ela explicou que tinha o círculo restaurativo e perguntou se vocês queriam resolver o problema por esse meio? Conversando / dialogando...

Sim.

Ela explicou para vocês?

Sim, ela explicou.

E daí você quis fazer dessa forma?

Sim, aí hoje eu e os meninos somos amigos, normal. Tipo nós brinca junto.

Aí, então, quando a professora te apresentou o círculo restaurativo você quis fazer por essa forma?

Sim.

Você acha que a escola devia ter dado outra opção para você? Assim, resolver a questão de outro jeito?

Não.

Não? Por exemplo, eu já fui numa outra escola que quando eu converso com os alunos e aconteceu alguma coisa parecida com essa em que os alunos brigam ou têm algum problema, a escola dá suspensão. Ela suspende o aluno por três dias. Você acha que isso é o melhor jeito? Você acha que participar do círculo foi melhor? O que que você pensa disso?

Ah! Eu não sei te dizer.

Mas assim, na sua opinião, você acha que desse jeito resolveu o problema? Funcionou? Ou ele tinha que ter sido suspenso porque ele bateu em você?

Ah! Ele funcionou, porque se fosse para nós dois ser suspenso tinha que ser os dois, porque os dois tavam errados, mas ele tava mais errado porque ele era da sexta série e eu era da quinta, então, a professora J. disse que sexta série não pode bater em quinta.

Então, você acha que a professora explicou para vocês e foi melhor vocês resolver desse jeito do que dar suspensão para vocês dois?

Sim, ela deixou a gente à sós para gente conversar só um contra o outro e aí depois nós voltamos para a sala.

Tá, então você acha que funcionou?

Sim.

Na época vocês convidaram alguma outra pessoa para participar do círculo? Ou foram só vocês dois e a professora?

Só nós dois e a professora.

Hoje, quando você se depara com a mesma situação, se acontece a mesma situação com você... vamos supor, se você estiver no ônibus e um aluno venha e queira te agredir a sua reação é a mesma? Como que é?

Ah! Depois que aconteceu isso eu fico quieta, eu deixo para lá.

E se você visse algum amigo seu na mesma situação? Sem ser com você? Você estando perto você viu a sua amiga e um amigo começam a discutir e querem brigar um com o outro / partir para cima um do outro. O que que você pensa e o que que você faria?

Ah! Eu penso que, assim, os dois sendo amigos eles não podem brigar, né? Aí eu separaria.

Você acha que um castigo seria melhor ou só isso tava bom para resolver o problema? Só conversar e pedir desculpas?

Depende, se fosse dentro da escola tinha que ter um castigo, mas se fosse fora, tava bom desse jeito.

Mas para essa situação sua você acha que foi bom?

Sim.

E hoje você se dá bem com esse aluno?

Sim. Hoje nós somos amigos, nós fica juntos com eu e meus irmãos, normal.

E se de novo acontecesse, você...?

Eu reagiria de outra forma. Eu não faria nada.

Você iria pensar melhor?

É.

V. – 17 anos

V., você já participou de um círculo restaurativo?

Já, o ano passado, por motivo de confusão na escola.

Na época que você participou desse círculo restaurativo, foi você quem deu início à confusão, você recebeu a confusão, ou você foi convidado por alguém e você não fazia parte da história? Como foi?

Então, aconteceu que tinha uns garotos que já haviam um... há algum tempo já me tirando, no caso, assim, na gíria que a gente fala, eles vinham meio que me tirando do sério, fazendo brincadeiras que eu não gostava tal e aí acabei amadurecendo um pouco e achando que poderia resolver na base da violência e tal. Até tentei conversar umas quatro ou cinco vezes com eles e outros moleques que não tinha nada a ver com a situação acabou se envolvendo e aí, eu até vim aqui e conversei com a mulher que dá auxílio, tenta ajudar a gente e tal, só que acabou não dando certo e eu acabei partindo para a violência e acabou sendo isso. Aí chamaram para a diretoria, a gente resolveu aqui e ficou nisso.

Tá, então na época, teve um problema com outro aluno e você perdeu a paciência e acabou agredindo esse outro aluno, é isso?

Exatamente, foi o que aconteceu.

Tá. Então conta para mim, exatamente como foi / qual o motivo dessa intolerância. O que que aconteceu? O que que ele falava para você? E por que que você acabou perdendo a cabeça?

Então, primeiro a gente já não se bicava porque ele me achava folgado e eu achava ele folgado, assim, sem mesmo a gente se conhecer. E aí, eu vinha de confusões com outras pessoas e ele nos atritos e discussões ele sempre se intrometia, sempre achava que podia resolver e sempre eu xingava ele. Ele nunca tinha nada a ver com a confusão e sempre queria defender as pessoas até quem não era colega. Aí da vez que, realmente, eu perdi a paciência foi que ele chamou a minha namorada de vagabunda no pátio da escola e ela começou a chorar, eu fiquei meio nervoso, aí a L. tava no corredor, a L. ficou olhando para mim e eu fiquei olhando para ele, ele foi para trás da L. e falou ela é uma vagabunda mesmo aí foi na hora que eu perdi a razão, tal e parti para cima dele. Até, então, ficou por nisso, a L. tava lá, a L. veio conversou com a gente e ficou por isso. Aí umas duas semanas depois o episódio se repetiu, mas não dessa mesma forma, ele... outro moleque veio e ficando com brincadeira de mal gosto com ela, eu até conversei com ele umas três quatro vezes,

aí eu tava na minha sala, eu saia um pouco mais tarde, aí ele veio, meio que para conversar comigo e, só que ele veio ele e mais cinco moleques, aí quando ele veio eu já fiquei meio acuado e já peguei e dei um soco nele aí ele foi para trás e quando ele foi voltar eu dei mais um aí ele foi acertar uma porrada em mim e eu dei um chute nele. Aí o professor de educação física veio, conversou comigo que é um professor meu de muito tempo, desde a quinta série, muito gente boa comigo / tal, aí falou: oh!, você já passou dessa idade, você não tem que ficar brigando na escola, briga dá expulsão e você, graças a Deus, vem melhorando muito aí, a gente tinha muita reclamação sobre você, mas graças a Deus, você melhorou aí beleza, aí o professor até comentou, falou assim: o pior de tudo é que esse moleque é folgado, ele mandou eu tomar naquele lugar, ontem mesmo ele falou isso para mim e eu fiquei meio assim de levar ele para a diretoria porque ele é um garoto muito folgado. Aí ficou por isso, así a gente veio aqui, conversou, ele me falou que não ia causar mais problemas / tal, aí ficou por isso. Até hoje a gente não se conversa, não nada, mas, também, se respeita. Um passa pelo outro não tem nada de mais não.

Daí quando aconteceu tudo isso, a professora foi e contou para vocês que existia o círculo, é isso?

Exatamente. Ela conversou com a gente, ela explicou qual é a intenção e o porquê, né? no que poderia ajudar a gente e, também, no que poderia prejudicar... não prejudicar, mas ensinar nós de uma forma mais, como pode dizer, mais bruta, uma forma mais... / não tão delicada como seria uma conversa entre aluno e professora. Ela falou que o círculo é para alunos que tem um... não má índole, mas que acabam se alterando, acabam xingando professores, acabam tirando a base da escola que é o ensino, é mais ou menos isso, se não me esqueço. Tem outras coisas que ela explicou muito bem, ela até escreveu, minha mãe leu, eu acho que eu tenho até o papel em casa / tal e foi isso que ela falou, mas não me lembro muito bem qual a intenção real desse círculo, ainda não...

Aí quando ela explicou para vocês que vocês podiam tentar resolver o problema por meio do círculo, você quis por esse meio ou você preferiria que tivesse que tivesse sido feita outra coisa?

Ah! então, quando ela falou, no caso tinha um policial aqui na sala, também, aí ele anotou, pegou meu RG, pegou o número do RG dele, também, e perguntou se ia ficar só por isso. Daí o moleque, meio que, não sei se ele tem B.O. alguma coisa, aí ele meio que falou não, não, vamos ficar por aqui mesmo. Aí ele me cumprimentou, pegou na minha mão, daí o policial falou então vamos ficar nisso mesmo. Aí, até então, nem precisou utilizar mesmo, eu sei que ela anotou o nosso nome, pegou os nossos dados, também, só não sei o que que... com certeza tá anotado, tal, porque ela me chamou e chamou ele, também, aí foi isso, mas gente resolveu, assim, sem a necessidade de alguma coisa a mais, tal, não saiu aqui da escola, ficou por isso mesmo.

Tá. Tudo bem. Eu entendi que ficou aqui, mas você acha que foi a melhor forma? Você acha que funcionou? Foi a melhor opção? Ou você acha que a escola devia ter tomado outra postura? Por exemplo, feito um boletim de ocorrência, ou encaminhado para o Conselho Tutelar, ou qualquer coisa desse tipo. Você acha que devia ter sido feito isso ou o círculo restaurativo para você foi a melhor forma e funcionou?

Bom, falando por mim eu acho que funcionou, porque foi a primeira vez, realmente, que eu vim na diretoria, de todos esses anos que eu to aqui na escola, foi a primeira

vez que eu vim para cá, a L. até se surpreendeu, só que em questão dele que... a L. até comentava que direto tava aqui, tá, ele quebrou a porta da escola, ele jogou uma fruta no olho de um moleque, machucou ele e meio que ficou por isso. Eu acho que no caso dele, que vinha dando problemas, frequentemente, poderia ter tomado uma atitude melhor. Mas como eu tava envolvido com ele, não interessava o que vinha acontecendo com ele, a situação foi comigo, eu acho que a melhor forma foi essa sim, porque, até então, eu me vejo mudado, um pouco. Eu vejo que a violência não resolve nada e não resolveu, porque, realmente, tivesse resolvido a gente seria amigo / seria grandes colegas, então, acho que foi a melhor forma sim e é uma forma até boa.

Numa outra escola que eu faço a minha pesquisa, numa situação parecida com essa, onde os alunos brigam e chegam a bater um no outro a escola suspende os alunos por três dias. Você acha que isso seria melhor do que o círculo?

Então, eu nem comentei, mas eu e ele tomamos suspensão, cada um de três dias exatamente, tomamos suspensão de três dias e os nossos pais tiveram que comparecer aqui, até então o pai dele não veio, não sei se veio depois, mas minha mãe venho e conversou com a L.... a gente teve a suspensão sim, só que eu acho que a suspensão não é um meio da gente esfriar a cabeça, eu acho que poderia ser uma punição até pior, assim para o aluno. Ele ter que fazer um... não um trabalho, mas apresentar alguma coisa, alguma melhora, mostrando isso para a escola, para todo mundo, porque se a escola presenciou um ato de vandalismo, ela poderia presenciar um ato melhor desse aluno, mesmo que fosse não sei... na falsidade, mesmo que fosse contra a vontade dele, mas seria contraditório ao que aconteceu no pátio. Seria uma forma mais maleável para os outros alunos.

E quando vocês fizeram o círculo vocês propuseram algum acordo de, a partir daquele momento, fazer alguma coisa um para o outro?

Ah! então, quando ele tocou na minha mão, que a gente saiu da sala, ele pegou olhou para a minha cara aí eu falei assim: então faz o seguinte, cara, evita olhar para minha namorada, evita fazer qualquer coisa referente a ela e finge que eu não existo cara, finge que eu passo direto aí e vamos fingir que isso não aconteceu e deixar esse negócio para lá. Aí ele falou: ah! Então tá bom, fica por isso mesmo. E parece que deu certo. Até então, a gente se respeita, bem ou mal a gente passa, um finge que não vê o outro e a gente não se fala, até então, o combinamos até, por ver, tá normal, não teve mais confusão.

Tá. Hoje, se você tivesse numa situação parecida com outro aluno, você e um outro aluno, porque com esse você já disse para mim que você já resolveu, que vocês não se conversam mais, mas também, não brigam mais, se respeitam é isso?

É.

Se hoje, um outro aluno virasse para você ou ofendendo a sua namorada ou ofendendo a você, qual que seria a sua reação?

Então, a gente procura sempre conversar, só que a gente tira como exemplo que tipo um xingamento, as vezes, se a gente não levar a sério mesmo, a gente não pegar para a gente... num... contanto que não rele a mão, como foi no final o que aconteceu eu acho que assim, para mim ela não é uma vagabunda, para a família dela, para todos que estavam ao nosso redor e que queriam o nosso bem ela não era, então eu, acho, até então, que a minha atitude foi errada, só que, hoje em dia, se desrespeitassem ela, primeiramente, eu ouviria o lado dela, para saber se ela deu

essa liberdade ou alguma coisa assim, só que se ele fosse acintoso no xingamento ou ofendesse ela realmente ou falasse coisas que talvez magoassem ela, eu procuraria conversar, não com ele, porque logicamente se ele xingou a minha namorada não tem diálogo com ele, procuraria uma pessoa para tomar uma atitude imediatamente, no caso uma expulsão ou uma suspensão, ou algum pai viesse ver, ou averiguar realmente o que aconteceu e não dando certo, não sei se eu partiria para a violência, porque, hoje em dia, tá tão complicado esse negócio de porrada, você dá uma porrada no cara aqui ele te pega ali na esquina depois com dez quinze, e depois você vai querer voltar e é uma coisa que a gente vai vendo e acha que nunca vai acontecer com a gente e acaba acontecendo com alguém muito próxima e depois que a gente vai se tocar do que realmente tá acontecendo. Eu acho que para a violência, realmente, eu não iria, mas que eu conversaria e talvez perderia sim a... e agrediria ele com palavras e se não tomassem uma decisão que eu acho que para mim caberia como a ideal, eu acho assim, mas porrada eu acho que não, acho que eu já tô tranquilo sobre isso já.

E se hoje você visse, sem ser com você, outras pessoas perto de você, acontecendo a mesma coisa? Um outro amigo seu, junto com outro aluno, tivessem algum problema desse tipo: de ofensas e de querer partir para a agressão, como aconteceu com você. O que que você pensaria e o que eu você faria?

Bom... primeiramente se fosse um colega meu / um amigo, porque a gente tem amigos e colegas, se fosse um colega e eu não soubesse da situação, eu perguntaria para ele o que que tava acontecendo e não deixaria que saíssem na mão, nem nada, tal. Agora se fosse um colega meu eu não deixaria e tentava fazer a mesma coisa; é como se fosse comigo, prejudicar outra pessoa que no caso seria a errada e se meu amigo tivesse errado no caso, na ocasião, tal, eu ia conversar com ele para ver realmente o que aconteceu, porque eu acho assim que ninguém chega e apenas xinga, alguém para xingar tem que estar consciente do que ta fazendo e alguém para bater tem que estar consciente porque ta batendo, então, se ele acha que o xingamento é o suficiente para bater, que foi o que eu achei e depois a gente para para pensar a gente faz tudo por impulso, a gente acha que tá tudo certo, mas quando a gente para para pensar a gente fala porque que eu não fiz isso cara? Todo mundo ia achar que eu era uma pessoa melhor, todo mundo ia ter eu como exemplo, agora todo mundo olha para mim e fala: pô, não vou nem olhar para esse cara, porque ele vai me bater... e acontece muito. Agora mesmo, tava tendo uma briga ali fora da escola, não sei se era briga, tava um tumulto lá, aí eu fiquei meio assim, ah... a gente já se envolve na nossa e se prejudica, imagine na dos outros?! Valeria muito menos a pena. Então, eu acho que separaria, chamaria a L., alguém, alguma tia, mas acho que num me... num entraria, não tomaria como confusão minha, não.

Tá. Tudo isso que você me falou é válido, mas eu quero saber assim, de verdade, de você. Para você, foi uma coisa válida? Para você, te ajudou de alguma forma a pensar diferente? Ou não? Para você, ficou a mesma coisa, você achou que funcionou, mas você continua pensando igual, como você sempre pensou, ou não funcionou, mas você mudou o jeito de pensar? Como que foi a sua experiência do círculo?

Então, primeiro que a gente trazia a mãe, o pai, professora e todo mundo fala que violência só gera violência e é verdade, a gente vem vendo isso coisas boas só geram coisas boas. Eu acho que eu não faria de novo, só que eu acho que se fosse

naquele momento e eu parasse para pensar, devido as circunstâncias que tavam acontecendo, eu acho que eu faria igualzinho. Só que, no caso hoje, eu já nem tô mais com a menina, a gente para para pensar, pô para que que eu fui acabar numa violência, poderia ter me prejudicado e prejudicado alguns colegas meus. A gente para para pensar, pô, a gente vai defender uma pessoa que você nem sabe se defenderia você, não que talvez não tenha valido a pena, porque, bem ou mal, foi que nem eu falei para o policial, não se xinga uma mulher, independente do que ela fez ou não, eu defendo isso e sempre vou defender, porque eu tenho mãe, eu tenho irmã, eu tenho prima... Sobre o círculo eu acho que ajudou porque a gente... que nem eu falei a gente para para pensar, pô, dezessete anos, trabalhando, tem namorada, tem pai, tem mãe, tem irmã e sua irmã vai crescer e ver você fazendo isso, você olha assim e pô, você tá machucando uma pessoa a outra pessoa tá te machucando, você tá tirando, as vezes, sangue da pessoa e quando você vai ver, no outro dia, se você tivesse conversado, talvez resolveria muito melhor, que é a melhor forma, que nem o círculo, ajudou, conversou com a gente... E eu acho que o círculo me ajudou muito, assim, a gente para para pensar... primeiro nos estudos, que é o primeiro de tudo... a gente gera violência, eles só vão chamar você se realmente acontecer alguma coisa, mas em primeiro o que a gente tem que enfatizar é que a prioridade é o estudo. Se você tá envolvido em violência, alguma coisa, você joga o seu estudo no ralo, né? Não é aplicado... porque o aluno aplicado, ele chega na escola ele quer estudar, ele não pensa em ser o bonitão, ele não pensa em se diferenciar dos outros, mas sim se diferenciar no estudo. Eu acho que me ajudou, como ajudou ele, também, porque foi a primeira confusão que eu me envolvi, ele não foi a primeira e ele, até então, parou, sossegou, não teve mais confusão e eu acho que é um círculo legal e pode ajudar e poderia modificar algumas coisas como punições um pouco mais severas. Porque eu acho que na base da conversa, no momento que a gente tá conversando ali, aí o cara no outro dia me pega na rua, ou alguma coisa assim e tal, ou eu pego ele e tal, eu acho que poderia ser uma coisa muito mais severa, tipo oh! Se acontecer alguma coisa com tal aluno a primeira instância vai ser você a gente tá anotando o seu nome aqui e qualquer coisa a gente vai fazer um boletim de ocorrência poderia ter uma posição um pouco mais severa, mas em questão de orientação, eu acho que foi muito bom.

Então você acha que o círculo é bom, mas não devia parar só nele? Você poderia ter o círculo para conversar e reconhecer os seus erros, mas devia ter uma punição por eles, é isso?

Exatamente, porque assim... o círculo não é a primeira vez que você faz alguma coisa... Ah! Você quebrou o meu lápis, você se alterou com a professora... geralmente é na segunda vez, ou quando você já parte para a violência. Então, acho que se o aluno já tá voltando aqui a segunda ou a terceira vez, ou até a primeira vez, por uma situação muito forte, que foi a que aconteceu e até onde eu sei briga na escola dá expulsão, agressão, no caso, é expulsão, a primeira vez que viesse falasse é o seguinte você tá assinando um termo de responsabilidade e se voltar a acontecer, vai acontecer tal punição. Eu acho que seria levado muito mais a sério, porque tem gente, muitos alunos que nem conhecem, ainda, que fazem coisas, que fizeram coisas e acabaram nem conhecendo e poderiam ter uma punição assim...o círculo é o seguinte, ele é assim, mas ele faz isso, se você fizer ele você vai ter essa punição, acho que ele seria muito mais levado a sério, tipo...ow, eu não vou mais fazer isso não porque, pô, vai acontecer isso que pode me prejudicar mais ainda ou não posso fazer isso porque vai me prejudicar mais. Eu acho que você vim, anotar

um papel, tal, você vai relaxar a cabeça, você vai fingir que nada... só que se você tiver uma punição... É que nem uma prova, o professor vai te ajudando, ele vai orientando, orientando, no dia da prova, se você não estudou, não adianta, você vai ter a sua punição que é a nota vermelha. Agora se você estudou você vai ter o seu mérito, tal, então eu acho que isso deveria ter o seu mérito e o seu demérito. O mérito é orientar a primeira vez, na segunda vez já deveria ter uma punição, ou algo mais.

Então, você acha que assim, vamos supor, quando o aluno passa por mais de uma situação de conflito, ou mesmo que fosse a primeira vez que ele está vindo para o círculo, se fosse uma questão menos grave, tudo bem ficar só no círculo, mas se for uma questão mais grave, mesmo sendo a primeira vez, ele deveria ter uma punição mais severa?

É, porque a gente tira, até o exemplo mais ou menos fútil mas a gente dá. Se você faz um roubo com faca é uma punição de um a dois anos, se você faz um roubo ou sequestro a mão armada a punição é maior, então, acho que deveria ser assim, cada punição na média do que você fez. Se você fez uma coisa maleável, até então, na escola, dá para encarar sem ter que tirar o aluno, sem ter que prejudicar nem ele, nem outras pessoas você faz uma punição para ele, tal, uma punição mais ou menos, tal, devido ao que ele fez, agora se o aluno agride o outro, dá uma porrada, incha o olho do outro, às vezes, até cega, você vê direto aí... coisas que passam na televisão... ou quebra o braço numa brincadeira, alguma coisa... eu acho que deveria ser uma punição mais severa, para os alunos saberem até onde vai os limites da escola. A escola, não o círculo, mas a escola deveria ser um pouco mais severa com os alunos, em geral, até então, os alunos que dizem se dedicar, tal, mas acabam prejudicando o andamento da escola, porque se eu viesse aqui e falasse que a escola: ah! a escola é ruim, eu e todos os outros alunos, com certeza você ou outra pessoa tomariam uma providência maior; cabível até, mas como a escola dá um ensino bom, tem professores excelentes... nossa! Eu me identifico com todos os professores, todos os professores se identificam com os alunos... a L., a Q., a Kelly, todas... tanto que falaram comigo e eu pedi para sair um pouco mais cedo do serviço para vir aqui, porque a escola me ajuda e eu acho que deveria contribuir um pouquinho mais com ela, então eu acho que a escola deveria ser um pouco mais severa com ela, porque, automaticamente, quando você é severa com outras pessoas você é severa com você mesmo; você perde um pouco da liberdade com os alunos um pouco, mas você ganha um respeito maior e eu acho que seria um pouco melhor para a escola... não para essa, não condiz com essa, mas acho que em outras escolas, em todas as outras escolas.

Tá. Foi o único círculo que você participou ou você participou de outros?

Então, círculo eu não sei se é uma coisa nova, que surgiu agora, mas na oitava série, tinha um garoto que me batia direto e eu conversei com a L. e umas três quatro vezes ela anotou o nome dele, no caso, porque ele acabou até sendo expulso depois, por outras coisas que ele fez na escola, mudaram ele de escola, agora desse círculo é a primeira vez que eu participo.

Depois desse círculo não teve mais problemas ou você teve mais problemas?

Não, depois disso ter acontecido ficou por isso mesmo e até então, até agora eu to tranquilo.

Naquela ocasião vocês convidaram alguém para participar do círculo, ou foram só vocês dois, os que estavam envolvidos no problema, e a professora?

Então, na verdade a professora convidou a gente, ela falou: oh! Vocês vão passar por um círculo, aí ela escreveu, fez um manuscrito, aqui, na nossa frente, tal, explicou para os nossos pais, para minha mãe, no caso, porque a dele não compareceu, mas em questão disso só ficou a gente mesmo, porque a confusão era nossa, assim... bem ou mal a gente já sabia que ia acontecer aquilo, porque a gente já não vinha... assim: ela estudava aqui já há mais tempo e aí eu cheguei de outra escola, tal, aí as meninas fica... porque quando você é novidade, todo mundo acha você novidade, você é cercado por pessoas legais, chatas, falsas e eu já conhecia muita gente aqui, porque meu irmão já estudava aqui, eu acho que rolou meio que uma inveja, sabe? Ele tipo ah! Achava que incomodava a escola e eu cheguei, também, achando que era o bonitão e acabou não batendo o temperamento dele com o meu foi isso e a gente, bem ou mal já sabia que isso ia acontecer. Aí foi o que aconteceu, acabou acontecendo isso lá no estacionamento.

M. C. – 17 anos.

M. C., você já participou de algum círculo restaurativo aqui na escola?

Já.

Quando que foi?

Foi em 2010.

Conta para mim... quando você participou desse círculo, você participou como a pessoa que deu início ao problema, a confusão, ao conflito, ou a pessoa que foi a vítima da história? Não que tenha um culpado e uma vítima porque o problema aconteceu com vocês dois, mas quem deu início ao problema?

Foi eu.

Tá. Então, você participou como o autor do ato. Você começou e depois o outro revidou. Como que foi a sua participação? Qual foi o motivo da realização desse círculo?

Foi por causa da namorada dele... que ela ficava abraçando nós e ele não gostava. Aí ele falou que ia me catar e eu fui primeiro e cheguei nele.

Tá. Então, o menino que você teve um problema; ele tinha uma namorada e a namorada dele ficava perto de vocês, conversava com vocês, ele não gostava, falou que ia brigar com você e antes que ele fizesse isso, você foi e fez?

Foi.

Aí, quando aconteceu o problema, que vocês tiveram essa discussão e essa briga... vocês chegaram a bater um no outro, é isso?

Não, não chegamos não.

Não?

Não. Foi mais verbal.

Quando vocês se agrediram verbalmente a professora tomou conhecimento da situação e explicou para vocês que existia uma forma para resolver esse conflito que era o círculo restaurativo. Ela explicou para vocês?

Explicou.

E daí, quando ela explicou para vocês ela abriu a oportunidade de vocês escolherem se queriam resolver dessa forma, ou não?

Ela abriu a oportunidade para ver se nós queria resolver dessa forma ou de outro jeito.

E você preferiu que você resolvido dessa forma?

Preferi que fosse resolvido dessa forma.

Tá, então depois que ela explicou para vocês que existia essa forma de resolver, você escolheu resolver dessa forma?

Sim.

E você preferiria que nessa situação que aconteceu com vocês, vocês tivessem resolvido de outro jeito?

Não.

Foi o melhor jeito esse?

Foi.

Você já tinha ouvido falar do círculo antes, ou não?

Não. Foi a primeira vez em 2010.

Foi o único que você participou?

Sim.

Depois disso você já teve outros problemas parecidos?

Tive, mas não resolvemos com isso não.

E resolveu que jeito?

Chamou meu pai, o pai da outra pessoa e conversamos, assim, com todos os professores, mas não foi nada de círculo restaurativo, não.

E nessa outra situação, resolveu, com os pais e os professores?

Resolvemos.

Naquela outra situação, a que você participou do círculo restaurativo, você acha que funcionou ou não serviu para nada?

Não, é melhor, porque assim não fica um agredindo o outro. É mais fácil conversar.

E M. C., deixa eu te perguntar... na outra que eu participei de uma pesquisa, a escola não dá essa opção de resolver pelo círculo restaurativo. Quando acontece alguma coisa desse tipo...que os alunos se agridem, tal, eles dão uma suspensão de três dias e acabou. Você acha que poderia ter resolvido para você a suspensão ou o círculo foi melhor?

O círculo foi melhor, porque a suspensão não ia adiantar nada.

Por que?

Porque os dois ia querer brigar do mesmo jeito, já ia ta com a suspensão na mão, não ia fazer diferença.

E o círculo resolveu como? Em que sentido? Por que?

Porque aqui nós conversa, se entende com o outro, se não tiver dando entendimento vai além, até entender.

E você acha que além do círculo devia ter alguma outra coisa? Algum castigo? Ou só o círculo foi suficiente.

Pelo menos eu acho aqui que só o círculo foi suficiente.

Deixa eu te perguntar... hoje em dia, se você se deparar com uma mesma situação, com outro aluno, porque você já disse para mim que com esse vocês resolveram, o que ficou o acordo de vocês?

No círculo?

É.

Então, ela perguntou se a gente... ele pediu desculpas para mim e eu pedi desculpas para ele, falei que não tinha nada contra ele e ele também não aí a gente ficou assim mesmo, cada um no seu lugar.

Vocês não brigaram mais?

Não.

Tá, então você está dizendo para mim que com esse aluno você não teve mais problemas, mas numa situação parecida, em que outro aluno tivesse vindo falar alguma coisa para você, que queria pegar você e tal, o que você faz?

Acho que primeiro ia procurar a diretora e se ela não resolvesse, aí eu ia resolver do meu jeito.

O seu jeito seria partir para cima dele?

Se eu fosse agredido primeiro, aí sim.

Mas seria a sua segunda opção?

É. A primeira é resolver aqui na escola mesmo, sem sair no soco, nem nada. Seria melhor.

E se hoje você visse algum amigo seu na mesma situação, não é com você, mas outros amigos brigando, discutindo, se agredindo... o que que você pensa e o que você faria?

Eu não sei o que que eu faria não. Acho que eu ia mandar ele procurar a secretaria / a diretoria, que era um jeito melhor de resolver com esse círculo restaurativo, que ficava mais fácil do que ficar se agredindo.

Então, para você, você acha que funcionou o círculo?

Funcionou. Foi a melhor coisa que teve na escola foi isso.

Você quer me descrever mais alguma coisa? Por quê que o círculo foi bom? O que que trouxe de positivo?

Trouxe de positivo? É porque antes todo mundo só resolvia na base da pancada, agora hoje tendo isso eles mesmo se entende aqui na escola, não precisa de mais ter agressão, fica bem melhor para os professores, para a diretora e para nós mesmos, os alunos.

Tá. Aí você disse para mim que você pensaria antes de tomar uma atitude como aquela, mas você disse para mim que depois disso já aconteceu um problema que não passou pelo círculo. O que foi esse problema que aconteceu?

Ah! Esse problema aí, eu e outro moleque, a gente tava... um agrediu o outro mesmo, na porrada, aí acabou machucando a professora aqui da escola, aí nós viemos resolver aqui, aí chamou até a ronda aqui para resolver entre nós, mas chamou nossos pais e nossas mães.

Então, você tá mostrando para mim que o círculo foi bom naquela ocasião, mas que você... diante de uma situação parecida, você não conseguiu se controlar e agiu da mesma forma?

Não, porque na hora ele ficou me xingando e eu não consegui pensar em nada.

Mas você pensaria, ou você acha que é assim mesmo, na hora do nervoso, do impulso, a gente faz as coisas sem pensar?

Ah! Tinha que pensar, né? Mas na hora do impulso eu fiz sem pensar mesmo. Ninguém consegue se controlar na hora do nervoso.

Naquela ocasião do círculo, vocês convidaram alguém para participar ou foram só vocês dois e a professora?

Só foi nós dois e a professora.

E essa foi a melhor forma ou outra forma foi a melhor?

Essa foi a melhor.

Escola de Heliópolis – 18/03/2011

L. – 15 anos.

L. você participou de algum círculo restaurativo?

Sim, uma vez.

Quando foi, você lembra?

Ano retrasado.

Na ocasião que você participou desse círculo, a professora explicou para você o que que era?

Explicou.

E ela deu a opção para você, para resolver o conflito por esse meio? Ela explicou para você que era isso e perguntou para você: você quer resolver dessa forma?

Chegou e falou, aí eu quis resolver dessa forma.

E você preferiria que, de repente, tivesse sido resolvido de outro jeito?

Não.

Você acha que esse jeito foi o melhor?

Foi.

Conta para mim qual foi o motivo? O que que aconteceu? Aconteceu um problema, a professora então conversou com você e perguntou para você se você queria resolver pelo círculo. Qual foi o problema?

A gente tava vindo do intervalo... aí tava eu e umas amigas minha, aí tava a Vitória. Aí a escada tava muito tumultuada, aí pegou e me empurraram em cima da Vitória, aí a Vitória veio gritar comigo. Aí eu abaixei a cabeça, aí eu puxei o cabelo dela. Aí a gente começou a brigar.

E você acha que nessa situação você deu início à briga ou ela que deu início à briga?

Eu.

Então você tá dizendo para mim, que nessa situação você foi a autora da confusão?

Foi.

Por que você resolveu que queria? Por que que você aceitou que essa era a melhor forma? Quando a professora te explicou você achou que era o melhor jeito de resolver?

Ah! Para não causar mais confusão com ela. Muitas meninas, também, já bateu nela aqui.

Deixa eu te contar... numa outra escola que eu fiz a pesquisa, diante de uma situação dessa, quando os alunos brigam, batem boca, ou até chegam a agressão a escola suspende os alunos. Dá suspensão por três dias, ou até, quando é caso muito grave, dá expulsão. Você acha que essa seria a forma melhor de resolver o conflito?

Não.

Você acha que o círculo foi melhor para você?

Foi.

Mas você acha que mesmo tendo o círculo devia ter um castigo para você ou para ela ou só o círculo foi o suficiente?

O círculo foi suficiente.

Então você acha que funcionou?

Funcionou.

Conta para mim o que que você sentiu, na época que você participou do círculo, conversando com ela.

Ah! A gente começou a conversar. Aí, veio eu, a mãe dela, a professora ela e mais uma menina. Aí nós começamos a conversar, a falar sobre porque... se eu não gostava dela, o que eu tinha contra ela, aí eu falei que não gostava dela e que não ia pela cara dela, depois a outra menina falou também, aí depois eu falei, por mim não vai mais ter confusão nenhuma, acaba aqui. Aí foi.

Vocês chegaram num acordo nesse círculo? Vocês tinham que fazer alguma coisa? O que que foi o acordo?

Fizemos um acordo. Eu falei que não ia provocar mais ela e ela que não ia me provocar, aí a mãe dela convidou eu e a outra menina para ir lá na casa dela, aí a outra menina não quis ir aí eu peguei e fui, eu e a professora.

E aí você teve mais algum problema com essa menina?

Não.

Você participou de algum círculo ou esse foi o único?

Esse foi o único.

Teve algum outro problema na escola que você estivesse envolvida tanto como autora ou que tivesse sofrido a agressão ou o problema?

Teve, o ano passado.

Mas não participou de círculo?

Não.

Vocês resolveram entre vocês mesmo?

Foi.

Mas ficou resolvido?

Sim.

Como que foi que vocês resolveram?

É... eu chamei minha mãe, aí fui eu e minha mãe na casa dela, da menina, aí chegou lá... que nós falou que ia terminar as briga, porque toda vez ela vinha arrumar briga, confusão, sem eu fazer nada... aí foi.

Mas não foi com a mesma menina?

Não.

Você acha que foi bom assim ou podia ter feito o círculo?

Podia ter feito o círculo, também, mas foi bom, também, do outro jeito.

E hoje, depois de você ter participado do círculo, quando acontece uma situação parecida com essa que você vivenciou, em que você tivesse no intervalo e alguém te empurrasse e a outra pessoa achasse ruim e você puxasse o cabelo dela, se fosse essa mesma situação. Você acha que você agiria igual e puxaria o cabelo dela ou você agiria diferente? Por que?

Eu agiria diferente, porque ia chegar conversando... eu ia perguntar porque ela puxou meu cabelo, se eu não tava fazendo nada para ela.

Mas porque que você faria isso?

Ah! Porque ia ser melhor.

E se fosse uma situação parecida, mas com outras pessoas? Você tivesse assistindo... a outra pessoa empurrou, ficou nervosa, quis partir para cima da outra para puxar o cabelo... o que que você pensaria e o que que você faria?

Ah! Acho que eu pensava... não sei. Acho que eu não ia fazer nada.

Você ia só assistir?

É. Só ia ver.

E por que você acha que suspensão e expulsão não seria a melhor forma de resolver?

Ah! A maioria dos outros que leva suspensão, aí fica em casa, depois volta e acontece a mesma coisa, aí toma suspensão e vai tomando...

D. – 14 anos.

D. você já participou de algum círculo restaurativo?

Já.

Quando você participou do círculo restaurativo você estava na condição da pessoa que deu início ao problema ou da pessoa que recebeu uma ação que causou o problema?

Foi ela quem recebeu a ação que começou o problema.

Tá, então foi você que começou?

Foi. Eu que comecei.

Conta para mim... quando você teve esse problema, qual foi o motivo?

Foi um dia que ela tinha sentado no meu lugar, aí eu fui e acabei ficando bravo e falando umas palavras que ela não gostou.

Então você ofendeu ela e ela ficou magoada?

Foi.

Aí, quando a professora tomou conhecimento dessa situação ela explicou para você o que que era o círculo restaurativo?

Explicou sim, explicou tudo direitinho.

E daí ela perguntou para você se você queria resolver o problema dessa forma ou não?

Perguntou se eu queria resolver assim.

E você concordou?

Concordei.

E por que que você concordou?

Ah! Porque sempre é chato ficar sem uma amiga.

Então você se dava bem com ela antes?

Muito.

Então você tá dizendo para mim que a professora explicou o que que era o círculo restaurativo e você optou por fazer / por resolver o problema por esse meio. Você acha que seria melhor outro meio para resolver esse problema?

Eu acho que não.

Numa outra escola que eu fiz minha pesquisa, quando os alunos tem algum tipo de problema de agressão verbal ou física, os professores passam para a direção e a direção suspende o aluno por três dias. Se o caso é mais grave ele até pode ser

expulso da escola. Você acha que essa seria uma boa forma de resolver o problema?

Ah! Eu não acho não.

Por que?

Ah! Porque isso aí não é muito grave. Quando você fica sem falar com uma pessoa não é caso de suspensão ou coisa assim.

E quando é mais grave? Você acha que é melhor?

Ah! Se é mais grave eu acho.

Você acha que se é mais grave não dá para resolver pelo círculo, é melhor suspender o aluno?

Depende da situação.

No caso de círculo, você acha que só o círculo é suficiente, ou devia ter o círculo mais um castigo? O aluno tinha que ser castigado porque ele fez alguma coisa errada?

Ah! Tinha que ser castigado, com certeza.

E que tipo de castigo você acha que devia ter?

Ah! Eu não sei.

Para o seu caso, por exemplo? Você ofendeu a aluna e você tá dizendo para mim que poderia ter feito o círculo e receber um castigo. Que castigo você acha que você devia ter recebido?

Ah! Não sei. Talvez eu tivesse que ficar uma semana em casa ou fazer alguma coisa aqui na escola.

No seu caso você acha que o círculo funcionou ou ficou faltando alguma coisa? Faltou a professora estabelecer esse castigo para você?

Não... funcionou, funcionou.

O que que aconteceu? Vocês fizeram um acordo? O acordo foi cumprido, como que foi?

Nós fizemos um acordo e foi cumprido corretamente.

O que que foi o acordo?

O acordo foi de eu dar um presente para ela e ela dar um presente para mim e a gente continuar se falando normal.

Vocês se falam hoje?

Sim, com certeza.

Então, com essa aluna você não teve mais problemas?

Não, com ela não.

E você participou alguma outra vez do círculo?

Não, só uma vez.

E deixa eu te perguntar, D., hoje se você tiver uma situação parecida... uma aluna sentar no seu lugar e você não gostar, como que vai ser a sua reação, você acha que vai ser igual?

Com certeza vai ser diferente.

Por que?

Ah! Porque eu não queria ficar mais uma vez sem falar com uma pessoa.

Fala para mim... e se você visse uma situação parecida, não é com você, tá? Mas se você visse na sala de aula uma pessoa fazendo a mesma coisa o que que você pensaria e o que que você faria?

Ah! Eu pensaria que a pessoa tá agindo de forma errada e eu, com certeza, iria falar para ela não se estressar. Não ficar brava.

B. – 11 anos

B., conta para mim, você já participou de um círculo restaurativo?

Já.

Na ocasião que você participou do círculo restaurativo, você deu início a confusão ou alguém fez alguma coisa para você?

Eu dei início à confusão.

Tá, então você tá dizendo para mim que você foi o autor do problema?

Sim.

Qual foi o motivo de você ter participado?

Não foi nada. Eu tava só conversando com os meus amigos e a menina entendeu errado.

Mas como assim? Você falou alguma coisa e o que você falou que ela entendeu errado?

Eu tava conversando de um filme com os meus amigos, aí ela pensou que eu tava xingando ela. Ela entendeu errado, aí ela já falou com a professora e a professora já falou com a gente.

Aí quando a professora tomou conhecimento que teve esse problema, que vocês brigaram, ela foi e explicou para vocês que tinha esse círculo?

Foi e explicou.

E aí quando ela explicou você preferiu resolver dessa forma ou você acha que devia ter resolvido de outro jeito?

Ah! Era melhor ter resolvido de outro jeito.

De que jeito que você acha que era melhor?

Ah! Não sei, acho que era melhor a gente conversar, a gente ver o que tava errado, podia fazer alguma coisa para eu me desculpar.

E no círculo não foi assim?

É, foi.

Em outra escola que eu faço a pesquisa a professora, quando os alunos brigam, assim, ela suspende os alunos por três dias. Quando é caso mais grave assim, ela até expulsa os alunos da escola. Você acha que essa é a melhor forma?

Não.

Por que?

Ah! Tipo, se ele vai por uma causa pequena ele toma advertência, se ele vai por uma causa grande ele toma suspensão. Aí a escola tem que ter o máximo de suspensão e se ele tomar vamos supor três ou quatro suspensão, aí ele vai expulso.

Mas aí quando a escola tem algum problema, tá certo fazer isso? Dar a suspensão e a expulsão?

É o certo.

No seu caso, você resolveu o seu problema pelo círculo. Você acha que funcionou o círculo para você ou não?

Funcionou.

Vocês fizeram um acordo nesse círculo?

Fizemos.

Qual foi?

Ah! Eu escrevi uma carta para ela, para me desculpar e ela escreveu uma para mim.

E vocês cumpriram esse acordo, então? Vocês fizeram a carta?

Sim.

E você acha que valeu a pena?

Valeu.

Hoje vocês se dão bem ou vocês nem se falam?

A gente se dá bem.

Conta para mim... se hoje acontecer uma coisa parecida com você, não mais com ela porque com ela você disse para mim que não teve mais problemas, mas se acontecer alguma coisa parecida você vai agir da mesma forma?

Não.

Por que?

Como assim da mesma forma?

Brigando com ela porque ela entendeu errado. Você tava conversando com os seus amigos ela entendeu errado, foi tirar satisfação com você e você brigou com ela. Não foi isso que aconteceu?

Foi.

Então, se acontecesse uma coisa parecida. Outra aluna tivesse perto de você e você tivesse conversando com os seus amigos, ela entendesse errado o que você tava falando, fosse tirar satisfação com você. Você brigaria com ela? Ofenderia ela?

Não.

O que você faria?

Eu conversaria com ela e falaria que ela entendeu errado e brigar não adianta de nada.

E se fosse uma outra pessoa? Você vendo a situação... a mesma situação, você está de fora, você está vendo. O que você pensaria e o que você faria?

Ah! Eu ia lá primeiro, ia ver o que aconteceu, daí eu ia chamar a professora para tomar uma providência e falar com os dois para ver o que aconteceu.

Na época vocês convidaram alguém para participar do círculo? Ou foram só vocês dois e a professora?

Só nós dois e a professora.

C. – 12 anos

C., você já participou de um círculo restaurativo?

Não.

Não? A professora não chamou você uma vez que aconteceu um problema para conversar com você e a pessoa que deu o problema?

Só dessa vez.

Dessa vez quando foi?

Foi, acho que no ano passado.

O que que aconteceu? Qual foi o problema que a professora chamou vocês para conversarem?

Um menino me xingou e aí eu falei que não era. Ele me xingou de vaca e aí eu falei que eu não era vaca, aí eu contei para a professora e aí ela fez o círculo.

Quando a professora chamou você para conversar ela explicou para você o que que era uma prática restaurativa / um círculo restaurativo?

Explicou.

E aí ela explicou que você podia resolver a questão dessa forma. Você quis resolver desse jeito, conversando com o aluno que deu problema com você ou você preferia que tivesse sido feito de outro jeito?

Hum... prefiro desse jeito que ela fez.

Em outra escola que eu faço pesquisa, quando tem um problema desse tipo, que os alunos se agredem, ou verbalmente, ou fisicamente a escola dá suspensão, você acha que não era melhor ele ter sido suspenso?

Não.

Por que?

Porque agora, assim, ele não me xinga mais nem nada.

E você acha que se ele tivesse sido suspenso continuaria do mesmo jeito?

Sim.

Você acha que só o círculo foi o suficiente para resolver o problema?

Foi.

Ou devia, além do círculo, ele ter sido castigado por alguma coisa, porque ele te xingou?

Não.

Por que?

Porque assim, ele não me xinga mais, não briga comigo, então, já tá bom.

Então resolveu o problema?

Sim.

Não precisava ter dado castigo para ele?

Não.

Naquela situação que você participou do círculo restaurativo, mais alguém participou? Vocês chamaram mais alguém para participar ou foi só você o aluno e a professora?

Só eu, o aluno e a professora.

E hoje, quando você tiver na mesma situação, com esse aluno você disse que não tem mais problema, mas vamos supor que outro te xingasse, o que que você faria?

Não sei... ou eu falaria para a professora...

E se fosse a mesma situação, só que você não estivesse participando, você viu acontecendo, um outro aluno xingando, tal. O que que você pensaria e o que que você faria?

Que isso poderia resolver.

Tá e você tentaria resolver como?

Participando do círculo.

Você falaria para eles participarem do círculo?

Hurum (anuído com a cabeça).

J. – 14 anos

J. você já participou de um círculo restaurativo?

Não, é a primeira vez.

Você participou quando?

Eu não lembro.

Mas foi esse ano ainda ou foi no ano passado?

No ano passado.

Na situação do círculo restaurativo você participou porque você deu causa a situação, ao problema... porque você começou, ou a outra pessoa que começou?

A outra pessoa.

Então você veio como a pessoa que recebeu uma ofensa?

Isso.

Conta para mim qual o motivo. O que que aconteceu? Qual foi o problema?

Foi o problema que a pessoa me xingou e eu não gostei e essa pessoa não gostou de ter ficado longe da minha amizade... essa pessoa reconheceu que ela errou e foi isso.

Mas quando ela te xingou qual foi a sua atitude?

Eu fiquei muito triste, aí depois eu não queria mais falar com essa pessoa.

Tá. Ela te xingou e você ficou triste e se afastou dela.

Isso.

E daí como que a professora ficou sabendo disso?

Porque ele procurou a professora.

Ah tá. Ele percebeu que você tinha ficado triste, não queria perder a sua amizade e foi procurar a professora para tentar resolver?

É.

E aí quando a professora falou para você isso daí, que ele queria resolver o problema e te explicou que existia um jeito de resolver esse problema, que seria por um círculo restaurativo, você quis resolver por esse meio ou você acha que devia ter resolvido de outra forma?

No começo eu não queria participar, aí eu conversei com a minha mãe, aí a minha mãe conversou tudo comigo, ela veio aqui na escola, conversou com a professora, aí eu resolvi vim.

Aí você resolveu, então pelo círculo. Você acha que funcionou?

Funcionou.

Numa outra escola que eu faço a pesquisa, quando tem problema assim, desse tipo, que os alunos brigam e se agredem ou verbalmente ou fisicamente, a escola suspende os alunos. Você acha que seria melhor a escola ter suspendido ele?

Não.

Por que?

Porque aconteceu entre a gente, então acho que quem tinha que resolver era eu e ele.

Mas você acha que mesmo assim, vocês fizeram o círculo, que você tá dizendo para mim que funcionou porque vocês resolveram o problema, mas você acha que ele devia ter tido um castigo também, porque ele ofendeu você?

Ah! Eu acho que sim.

Que tipo?

Os pais dentro de casa deveriam ter conversado mais, porque os pais deveriam sentar, conversar com seus filhos, dizer o que é certo o que é errado, essas coisas.

Tá, então você acha que vocês fizeram o círculo, vocês resolveram aqui, mas a professora tinha que ter comunicado o pai e a mãe dele, também para o pai e a mãe dele conversarem com ele quando ele chegasse em casa?

Sim, porque se ele toma essas atitudes é porque o pai ou a mãe não conversa, num senta / conversa...

E J., na época vocês fizeram algum tipo de acordo no círculo? Esse acordo foi cumprido?

Sim, foi cumprido.

Qual que foi o acordo?

Eu não lembro muito direito. A gente sentou, conversou tudo ele falou o que tava acontecendo, eu contei tudo o que tava acontecendo, aí a gente fez um acordo tudo, as pazes tudo, a gente resolveu, aí a professora pediu para trazer uma coisa que agrada um o outro, um presente, uma lembrancinha, alguma coisa assim.

E vocês fizeram isso?

Sim.

Você lembra o que que foi?

Ele me deu um colar ou uma pulseira, acho que um colar, não lembro direito e eu dei uma meia para ele.

E o que que você sentiu quando você participou? Você se sentiu aliviada? Percebeu que ele ficou triste? Você que tava triste ficou melhor de ter resolvido o problema? Como que foi?

Sim, fiquei melhor e superei tudo isso.

E hoje, se você vivenciasse uma mesma situação, com outra pessoa, porque com ele você disse para mim que não teve mais problemas, como você agiria?

Não entendi.

Se você tivesse perto de alguém e essa pessoa tivesse xingado você o que que você ia fazer?

Ah! Eu não ia ligar, porque tipo, essa pessoa que brigou comigo era muito meu amigo, então eu fiquei mais magoada com essa pessoa que é meu amigo que com outra pessoa que num conheço.

E se fosse um amigo....um outro amigo? O que que você ia fazer se ele te xingasse?

Ah! Não sei depende da situação.

Você ia xingar ele também, ia procurar a professora...? O que que você ia fazer?

Não, eu não ia xingar ele, eu ia esquecer. É que essa pessoa que me xingou, nossa! Era muito meu amigo mesmo.

E se você visse uma situação parecida, sem ser com você? Você tá ali no pátio e vê um amigo xingando a amiga, o que que você pensaria e o que que você faria numa situação dessas?

Eu pensaria que era errado e ia lá, ia conversar com a pessoa, falar que uma atitude dessa é errada que... e é isso.