CLÓVIS DA SILVA SANTANA

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz.

PRESIDENTE PPRUDENTE
2011

CLÓVIS DA SILVA SANTANA

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente - SP, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

PRESIDENTE PRUDENTE
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins exclusivos de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Santana, Clóvis da Silva.
S223j Justiça Restaurativa na Escola : reflexos sobre a prevenção da violência e a indisciplina grave e na promoção da cultura de paz / Clóvis da Silva Santana. - Presidente Prudente : [s.n], 2011
xiv, 336 f. : Il.

Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Justiça Restaurativa. 2. Escola. 3. Violência Escolar. I. Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
(ORIENTADOR)

PROFA. DRA. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
(FCT/UNESP)

PROFA. DRA. TANIA SUELY A. MARCELINO BRABO
(UNESP/Marília)

CLOVIS DA SILVA SANTANA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 04 DE FEVEREIRO DE 2011.

RESULTADO: APROVADO

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção de Pós-graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5352/5362/5392 Fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br

DEDICATÓRIA

À minha esposa Ângela e ao meu filho Eduardo, pela paciência em compreender a ausência em tantos momentos.
Ao meu pai Romildes (saudades) e minha mãe Helena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem muitas vezes recorri e encontrei forças nas horas difíceis.

Muitas foram as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

Meus agradecimentos especiais ao Professor Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, meu orientador, pela oportunidade, confiança, perseverança e cuidado com minha proposta de investigação e pelas orientações esclarecedoras.

À professora Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite pela atenção e sugestões sempre pertinentes.

Aos professores Alberto, Maria Raquel e Leny, pelos novos horizontes que me proporcionaram.

Ao meu irmão Éder da Silva Santana pelo incentivo e pelas contribuições.

A todos os docentes e dedicados funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente.

A todos os companheiros de mestrado, em especial Rita, Sidney, Edson e Regina Célia.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores, Organização Escolar e Políticas Públicas" (GPFOPE) pelas sugestões ao meu trabalho.

Às professoras Dra. Tânia Suely A. Marcelino Brabo e Dra. Maria Suzana de Stefano Menin, pela cuidadosa leitura e sugestões que ampliaram nossa compreensão.

A todos os que não se encontram aqui mencionados, mas que de alguma maneira contribuíram para a realização deste estudo.

Muito obrigado

RESUMO

O presente estudo foi construído no âmbito da Linha de Pesquisa "Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores" e teve por objetivo investigar os reflexos do modelo de resolução de conflitos denominado Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência, a indisciplina grave e a promoção da cultura de paz numa escola da rede pública da Região Metropolitana de São Paulo. As práticas restaurativas são muito antigas como forma de resolução dialogada e pacífica de conflitos, com origem nos modelos de organização social das sociedades comunais pré-estatais européias e nas coletividades nativas, mas acabaram neutralizadas pelos esforços de colonização. A violência em meio escolar é um fenômeno que ganhou o debate público a partir da década de 1980, contemporaneamente ao processo de redemocratização do país. A escola não é impermeável aos fenômenos sociais, de forma que a violência e a indisciplina, quaisquer que sejam suas causas, atingem os atores envolvidos no processo educativo e a qualidade do ambiente de aprendizagem nesse espaço privilegiado de socialização secundária, também responsável pela formação da pessoa em desenvolvimento, seu preparo para o trabalho, o exercício da cidadania e do respeito mútuo. A violência em meio escolar reclama forma eficaz de enfrentamento, para além de experiências individuais e fragmentadas, mas como objeto de princípios e diretrizes traçadas em políticas públicas. A pesquisa situa tangencialmente a violência no cenário mundial e nacional, aborda seus efeitos na sociedade e em meio escolar, e analisa a experiência da utilização da chamada Justiça Restaurativa como esforço alternativo ou complementar de resolução conflitos em determinada escola da rede pública da Região Metropolitana de São Paulo. O processo envolve diversos atores previamente capacitados para esse fim – chamados facilitadores, que utilizam o diálogo e a técnica da comunicação não-violenta na busca da reconstrução das relações sociais, sem prescindir da reparação do dano e da (auto)responsabilização dos envolvidos num conflito. O trabalho de pesquisa foi orientado por um procedimento metodológico de cunho qualitativo e quantitativo, no qual utilizamos como instrumento de coleta de dados o levantamento bibliográfico, a entrevista semi-estruturada, o questionário (com questões abertas e fechadas) e a observação. Embora as práticas restaurativas sejam antigas, sua recente sistematização e estruturação a personificam como um modelo atual e ainda pouco explorado no Brasil, especialmente quando aplicada ao cotidiano escolar. A partir dos dados obtidos, concluímos que, apesar dos avanços significativos dessa forma dialogada de resolução de conflitos, ainda assim se percebem os fortes traços da cultura tradicional, de cunho retributivo/punitivo, no tratamento das questões de violência e indisciplina grave do cotidiano escolar. Acreditamos que os dados obtidos com a pesquisa de campo podem ser úteis na construção do conhecimento sobre o assunto e, quem sabe, orientar políticas públicas específicas ou mesmo na área de formação de professores.

Palavras-chave: justiça restaurativa. escola. violência escolar. indisciplina escolar.

ABSTRACT

The present study was constructed in the Research Line "Public Policy, School Organization and Teacher Education" and aimed to investigate the consequences of the model of conflict resolution called Restorative Justice on the prevention of violence, serious indiscipline and promotion of the culture of peace in a public school in the Metropolitan Region of São Paulo. Restorative practices are very old as a negotiated and peaceful resolution of conflicts, originated in the models of social organization of pre-state European communal societies and of native communities, but were eventually neutralized by the efforts of colonization. Violence in schools is a phenomenon that has won the public debate since the 1980s, along with the process of democratization of the country. The school is not impervious to social phenomena, so that violence and indiscipline, whatever its causes, affects those involved in the educational process and the quality of the learning environment in this special area of secondary socialization, also responsible for the person development, that must prepare them for work, citizenship and mutual respect. Violence in schools calls for effective coping, beyond individual and fragmented experiences, but as an object of principles and guidelines set forth in public policy. The research approaches tangentially violence in national and world stage, deals with its effects on society and in schools, and examines the experience of using restorative justice as an alternative or complementary effort on resolution of conflicts in a certain public school in the Metropolitan Region São Paulo. The process involves several actors previously trained for this purpose - called facilitators, who use the technique of dialogue and non-violent communication in pursuit of the reconstruction of social relations, without compromising the repair of damage and the (auto) accountability of those involved in a conflict. The research was guided by a methodological procedure of qualitative nature, in which we used as an instrument to collect the bibliographic data, the semi-structured interviews, questionnaires (with open and closed questions) and observation. Although restorative practices are ancient, its recent systematization and structuring to embody as a current model and still little explored in Brazil, especially when applied to the school routine. From the data obtained, we conclude that despite significant progress in this dialogical form of conflict resolution, yet we can see strong traces of traditional culture, of retributive / punitive nature, in dealing with matters of serious violence and indiscipline of the school routine. We believe that data obtained from this research in the field can be useful in constructing knowledge about the subject and perhaps to guide specific policies or even policies in the area of teacher training.

Keywords: restorative justice. school. school violence. school discipline.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxa de homicídios – comparação internacional.....26

Figura 2: Custos da violência e criminalidade em relação ao valor do PIB municipal 46

Figura 3: Custos econômicos da violência em São Paulo (1999) 47

Figura 4: Taxa de homicídio por idade. Brasil – 1998 48

Figura 5: Sala de Justiça Restaurativa 181

Figura 6: Identificação da sala de Justiça Restaurativa 184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre a lógica retributiva e a restaurativa 98

Quadro 2: Entendimento ou formas de ver o crime.....99

Quadro 3: Compreendendo ou entendendo a responsabilidade.....100

Quadro 4: Concepções de justiça.....101

Quadro 5: Justificativas explicitadas pelos professores que consideram que o Regimento Escolar não contempla satisfatoriamente os direitos e deveres dos alunos, na busca de uma boa relação entre escola, educadores e educandos 188

Quadro 6: Justificativas explicitadas pelos professores que consideram que a Proposta Pedagógica da escola não reflete no Regimento Escolar os princípios e as diretrizes em que ela se fundamenta (especialmente no que se refere à formação cidadã).....191

Quadro 7: Alunos que disseram haver casos de violência na escola, mas não souberam informar de algum colega que tenha sido vítima de violência ou não responderam a essa pergunta 220

Quadro 8: Alunos vítimas ou não de violência x alunos que informaram a violência sofrida 222

Quadro 9: Tipo de violência sofrida pelo professor 223

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Principal problema do país em 2007 33

Tabela 2: Direitos e deveres dos alunos no Regimento Escolar, na percepção dos professores.....188

Tabela 3: Se a Proposta Pedagógica da escola reflete no Regimento Escolar os princípios e diretrizes em que ela se fundamenta (especialmente no que se refere à formação cidadã) ...191

Tabela 4: Opinião dos professores sobre a ocorrência de violência na escola.....214

Tabela 5: A percepção do professor acerca da violência na escola (o que ela evoca).....214

Tabela 6: A percepção do aluno acerca da violência na escola (o que ela evoca)..... 217

Tabela 7: Se o professor já presenciou conflito violento na escola.....218

Tabela 8: Informação dos alunos quanto a terem presenciado conflito violento na escola ...219

Tabela 9: Informação dos alunos acerca de colegas vítimas de violência na escola.....219

Tabela 10: Informação dos alunos quanto a terem sido vítima de violência na escola 220

Tabela 11: Tipo de violência que o aluno alegou ter sofrido na escola.....221

Tabela 12: Professores vítimas de alguma forma de violência na escola 222

Tabela 13: Casos de violência que os alunos presenciaram na escola.....224

Tabela 14: A percepção do professor acerca da indisciplina na escola (o que ela evoca).....227

Tabela 15: Casos de indisciplina que o professor presenciou na escola 228

Tabela 16: A percepção do aluno acerca da indisciplina na escola (o que ela evoca) 229

Tabela 17: Casos de indisciplina que os alunos presenciaram na escola 232

Tabela 18 – Opinião dos professores sobre quem seria mais apropriado para mediação de conflitos na escola 237

Tabela 19: Quem seria mais útil para solucionar conflitos violentos na escola, na opinião dos alunos 239

Tabela 20 – A quem o professor denunciaria um conflito violento na escola 240

Tabela 21: A quem o aluno denunciaria ocorrência de conflito violento na escola, em busca de solução (espontânea) 241

Tabela 22: Se o professor sabe da utilização da Justiça Restaurativa em sua escola 242

Tabela 23: Se o aluno tem conhecimento da JR em sua escola 243

Tabela 24: Conhecimento do professor acerca do funcionamento da Justiça Restaurativa .. 243

Tabela 25: O nível de conhecimento dos alunos acerca da JR 244

Tabela 26: Opinião dos professores sobre a ocorrência de indisciplina após a implantação da JR.....245

Tabela 27 - Opinião dos alunos sobre o efeito da JR em relação aos casos de indisciplina...246

Tabela 28: Opinião dos professores sobre a ocorrência de violência após a implantação da JR 248

Tabela 29: Opinião dos alunos sobre o efeito da JR em relação aos casos de violência 250

Tabela 30: Opinião dos alunos sobre o efeito da JR em relação aos casos de violência 250

Tabela 31: O grau de satisfação com os resultados da JR na escola 251

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1. A VIOLÊNCIA..... 24
1.1. Violência: considerações gerais. 24
1.2. A violência no Brasil 44
1.3 - A violência na escola. 52
1.4 – Violência e indisciplina na escola: olhando mais de perto..... 60
1.5 – A violência na escola: o bullying..... 67
2. VIOLÊNCIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS 70
2.1 – Fases da educação popular no Brasil: um breve histórico..... 70
2.2 – Escola: direito social, com segurança..... 72
3. ESCOLA E JUSTIÇA RESTAURATIVA 79
3.1 – O lugar da escola e o papel do professor 79
3.2 – Entendendo a Justiça Restaurativa 83
3.2.1 – As práticas restaurativas são muito antigas 85
3.2.2 – O resgate das práticas restaurativas. Tempos modernos 88
3.2.3 – Justiça Restaurativa e a experiência brasileira 90
3.2.4 – Referenciais normativos 91
3.2.4.1 – Marcos normativos internacionais 91
3.2.4.2 – Referencial normativo nacional. Brasil 92
3.2.5 – Justiça Restaurativa: conceitos e valores 94
3.2.5.1 – Conceituando Justiça Restaurativa 94
3.2.5.2 – Valores da Justiça Restaurativa 96
3.2.6 – Olhando para as diferenças: retributiva x restaurativa 98
3.2.7 – Punir não tem cabimento? 101
3.3 – Abordagem de reconstrução 103
3.4 – O processo da Justiça Restaurativa 104
3.5 – O processo da Justiça Restaurativa na escola 105
3.6 – Entendendo como funciona o procedimento da Justiça Restaurativa 106
3.6.1 – O Pré-Círculo 106
3.6.2 – O Círculo 107

3.6.2.1 – Primeiro momento: compreensão mútua / foco nas necessidades atuais 109
3.6.2.2 – Segundo momento: autorresponsabilização / foco nas necessidades ao tempo dos fatos.....109
3.6.2.3 – Terceiro momento: acordo / foco em atender as necessidades 110
3.6.3 – O Pós Círculo 111
3.7 – Alguns indicadores de experiências de JR no Brasil e no mundo 112
3.8 – No meio do caminho, o professor-mediador escolar e comunitário e o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE 113
3.8.1 – O Professor- Mediador Escolar e Comunitário 113
3.8.2 – O Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE 119
4. METODOLOGIA 122
4.1 – O delineamento do caminho metodológico da pesquisa 127
4.2 – A organização dos instrumentos da pesquisa 130
4.2.1 – Levantamento bibliográfico-documental 131
4.2.2 – A entrevista e seus porquês 132
4.2.3 – O questionário e sua razão de ser na pesquisa 136
4.2.4 – A observação também conta 138
4.2.5 – Pré-teste: não, por quê? 140
4.3 – A população do campo e a seleção da amostra 141
4.4 – A seleção dos sujeitos "informantes da investigação" 142
4.4.1 – A direção da Escola Augusta 146
4.4.1.1 – A vice-direção da escola pesquisada 148
4.4.2 – Os coordenadores pedagógicos da escola 149
4.4.3 – Os professores entrevistados e respondentes do questionário 150
4.4.4 – O pessoal do serviço de apoio escolar (núcleo operacional) 152
4.5 – Dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da pesquisa 153
4.6 – Análise de dados 156
5. DA LEITURA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 161
5.1 – Cidadania e cultura de paz na escola: conceitos 162
5.2 – Da Escola Augusta: construção, criação, instalação e estrutura 164
5.3 – O contexto no qual a escola está inserida 164
5.3.1 - Um pouco do perfil dos alunos, de seus pais e do contexto em que vivem 165

5.4 - Dos objetivos tratados na Proposta Pedagógica de 2007 167
5.4.1 – Dos Projetos da escola 174
5.4.2 – Do Regimento Escolar 175
5.5 – A escola: a primeira impressão é a que fica? 178
5.6 – Algumas análises sobre a proposta, o regimento escolar e documentos correlatos 185
5.6.1 - Da concepção de justiça da Proposta Pedagógica/2007 e do Regimento Escolar 185
5.7 - A concepção de violência escolar na percepção dos sujeitos da Escola Augusta 203
5.8 – A indisciplina na concepção dos sujeitos da escola 224
5.9 – Os reflexos da Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz 235
CONSIDERAÇÕES FINAIS 263
REFERÊNCIAS 274
APÊNDICES.....284

INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa experiência profissional na Polícia Civil do Estado de São Paulo, como delegado de polícia na capital e em outras cidades de pequeno e médio porte, nessa ordem, nos deparamos diuturnamente com todo tipo de infração penal, desde aquelas inexpressivas sob o viés do potencial ofensivo até as praticadas com requintes de violência e crueldade.

Tantas outras ocorrências envolviam atos de violência em escolas e seu entorno, cujas naturezas invariavelmente estavam entre as ofensas contra honra objetiva ou subjetiva (calúnia, difamação e injúria), ameaças, vias de fato, lesão corporal dolosa, dano, furto, roubo, além do uso e tráfico ilícito de substância entorpecente.

Logo acima falamos das infrações penais, estas consideradas como "fatos sociais que se mostram contrário ao direito, o qual surge das necessidades fundamentais das sociedades humanas, e que são reguladas por ele como condição essencial à sua própria sobrevivência" (JESUS, 1988, p. 3).

Todos nós estamos sujeitos a uma ordem jurídica constituída por normas de conduta, escritas ou não, e se o fato social se mostrar contrário a elas, o Estado estabelece sanções com o objetivo de tornar invioláveis os bens que protege, além de prevenir ou reprimir a ocorrência de fatos lesivos aos bens jurídicos dos cidadãos.

Estabelecido o conflito, especialmente em caso de violência, o caso concreto há que ser encaminhado com o objetivo de ser solucionado. E o Estado chama para si esse papel, prevenindo que se faça justiça com as próprias mãos, o que se diz exercício arbitrário das próprias razões[1], um modo de proceder que não teria espaço na sociedade civilizada e o estado democrático de direito.

No Brasil, incumbe às polícias civis, dirigidas por delegados de polícia de carreira, ressalvada a competência da União, as funções de polícia judiciária e a apuração das infrações penais, exceto as militares (BRASIL. Constituição, 1988, artigo 144, § 4º).

Apurar as infrações penais compreende buscar a materialidade (provas) e autoria dos casos concretos, ou seja, obviamente, por dever de ofício, nos deparamos com as circunstâncias do fato, vítimas, autores, testemunhas e outras pessoas envolvidas no episódio:

---

[1] Brasil. Decreto-Lei n 2.848/1940. Código Penal.
Art. 345. Fazer justiça pelas próprias mãos, para satisfazer pretensão, embora legítima, salvo quando a lei o permite. Pena – detenção, de quinze dias a um mês, ou multa, além da pena correspondente à violência.

é a investigação, propriamente dita, que deixa os profissionais dessa área muito próximos das relações conflitantes, sejam elas carregadas ou não de violência.

Outro fator relevante nesse processo é que a proximidade com as partes envolvidas em eventual conflito é, normalmente, contemporânea às tensões que surgem nas relações atingidas pela violação do direito de alguém, em qualquer dimensão.

Anteriormente à carreira na Polícia Civil, experimentamos uma breve incursão como docente numa escola pública da região, que ministrava o Ensino Fundamental e Médio, em cujo espaço, embora com outro olhar, tomamos contato mais de perto com manifestações ou relações conflituosas entre alunos ou entre estes e professores ou outros sujeitos daquele cotidiano, traduzidas em ocorrências rotineiras de incivilidade, indisciplina ou violência.

As concepções de hoje e de então, ou seja, a vivência policial e a experiência no magistério nos sugeriam empiricamente que a violência na escola não era senão reflexo do mesmo fenômeno cada vez mais presente na sociedade, que por sua vez parecia se ressentir de profissionais com uma formação também voltada para a prevenção e a promoção da cultura da paz.

O procedimento de investigação da polícia judiciária no Brasil segue um modelo denominado inquisitivo, ou seja, os atos que se sucedem na apuração das infrações penais e a forma de conduzi-los não necessitam obrigatoriamente de serem acompanhados pelo advogado do ofensor. Enfim, não está sujeito aos princípios constitucionais do contraditório e da ampla defesa (BRASIL. Constituição, 1988, art. 5º, inciso LV).

O modelo de apuração das infrações ocorridas em ambiente escolar, especialmente em casos de conflitos violentos ou indisciplina grave, é algo semelhante à apuração levada a termo pela polícia judiciária quanto ao aspecto inquisitivo que o informa, exceto que, em sede policial, não se aplica penalidade às infrações penais investigadas.

Essa analogia do procedimento de apuração das infrações penais na polícia judiciária com o procedimento de apuração das infrações no cotidiano da escola, conforme podemos verificar especialmente nas Propostas Pedagógicas e Regimentos Escolares, desperta para uma característica talvez ainda negligenciada pelos sujeitos envolvidos diretamente no tratamento e encaminhamento das situações de conflito na escola: a escola literalmente processa um ciclo completo de justiça, ou seja, a partir de um determinado caso concreto, ela

realiza uma apuração sumária, com pouca ou nenhuma formalidade, sem as garantias do contraditório e da ampla defesa e, ao final, aplica uma penalidade ao infrator.

Na escola, contudo, diversamente do que ocorre no Sistema de Justiça, parece não haver regras claras sobre as ações que configuram infrações disciplinares e as respectivas sanções. Não há um processo ou procedimento que oriente a condução da apuração, ainda que sumária, e as eventuais penalidades são aplicadas unilateralmente.

É isso que se depreende das Propostas Pedagógicas e Regimentos Escolares, e até mesmo de outros documentos oficiais elaborados como orientação ou fonte de referência, a exemplo das Normas Gerais de Conduta Escolar (2009) e Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (2009).

Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 11 e 51), explicam que o sistema disciplinar ou o regimento da maioria das escolas adotou historicamente o modelo penal, de cunho retributivo, de forma que, em geral, a cada infração disciplinar corresponde um castigo ou pena (advertência, suspensão, etc.).

Concordamos com Silva (2004) acerca das regras sobre direitos e deveres previstos em propostas educacionais e regimentos disciplinares internos, que, segundo a autora,

> São regras demasiadamente gerais e as punições relativas aos atos considerados pela escola como infrações não são explicadas na mesma. As regras são estabelecidas arbitrariamente sem a participação dos alunos. Talvez seja em decorrência da ausência de um regimento disciplinar e da generalidade das regras e punições, que percebemos um constante repasse de responsabilidade no tocante ao trato disciplinar dos alunos (p. 181).

A ausência do chamado "contraditório" nos procedimentos de polícia judiciária e, por analogia, nos casos disciplinares na escola, significa dizer que, a despeito de não haver um acusado, mas um suspeito (que poderá vir a ser indiciado, ou não), a autoridade que conduz a investigação tem ampla autonomia para promover as diligências que entender necessárias ou oportunas, sem que para isso tenha de ouvir o investigado ou eventual defensor constituído.

O contraditório, nos procedimentos nos quais é assegurado, e mesmo constitucionalmente exigido, significa que aquele que investiga, acusa ou apura determinado caso concreto está em absoluta relação de igualdade com a defesa técnica (advogados) constituída pelo ofensor.

A principal característica do procedimento de natureza inquisitiva é, além da possibilidade de ser coberto pelo sigilo, permitir a celeridade ou a eficiência na busca da verdade real – aquela que se espera seja encontrada e demonstrada, deixando o responsável pela investigação menos refém das manobras de defesa, nem sempre imbuídas de boa-fé, o que, por outro lado, não implica em cerceamento de defesa.

Embora a natureza inquisitiva das investigações policiais possa parecer draconiana, essa característica é na realidade uma garantia da possibilidade de celeridade nas investigações policiais ou administrativas, em sentido amplo. Apenas para ilustrar a pertinência da natureza inquisitiva das investigações policiais, imaginemos um caso de violência que cause profunda aflição à vítima e ao mesmo tempo perplexidade à sociedade. Num caso como esse, como aceitar (no interesse público) que para promover uma diligência qualquer ou urgente para o esclarecimento do fato a autoridade tenha de intimar a defesa do ofensor para que esta se manifeste a respeito? É a isso que chamamos de contraditório, e que um direito assegurado nos processos em geral.

Por outro lado, o viés inquisitivo não escapa de ressonar ou estar alinhado com o modelo tradicional de justiça criminal praticado no Brasil, chamado de retributivo ou punitivo. Em síntese, podemos dizer que o modelo retributivo de justiça criminal busca, literalmente, identificar quem errou e reeducá-lo à força, por meio da pena, para manter o controle (repressão), relegando a vítima ao segundo plano, se tanto, mas que não tem bastado ao recrudescimento da violência, onde quer que tenha sido adotado.

A defesa ampla e técnica presente em todos os atos é uma característica da ação penal, em regra instaurada após uma investigação ou apuração bem sucedida, em que a polícia judiciária demonstra que o fato ocorreu (a materialidade, a prova) e quem foi o autor.

Na condução de procedimentos inquisitivos percebemos quão compartimentados, embora relativamente concatenados, são os atos desenvolvidos para demonstrar a verdade que se busca e, consequentemente, para punir o autor.

Na prática, depois de ocorrido o conflito, raramente a vítima se depara com o ofensor ou autor, com as testemunhas ou outras pessoas direta ou indiretamente envolvidas no caso concreto.

O mesmo comentário vale para o momento próprio da ação penal, quando é o caso. Exceto quanto ao autor que, embora não possa se manifestar em audiência – senão por seu advogado, acompanha praticamente todas as suas fases, a vítima está literalmente alijada

desse processo. Se houver condenação do autor, é muito provável que a vítima não venha a tomar conhecimento da decisão judicial que a decretou.

A explicação para isso é que a ideia de justiça criminal em nossa cultura é equivalente a de punição; embora, segundo Zehr (1990, p. 61), "ao longo de todo o processo criminal as lesões e necessidades da vítima e do ofensor são negligenciadas ou podem ser até agravadas".

Esse é o modelo da justiça retributiva, com foco no autor e voltado para, segundo Jesus (1988, p. 3), a "infligir-lhe um castigo (pena) proporcional ou que corresponda em gravidade ao dano por ele causado", prescindindo de restabelecer o equilíbrio ou as relações sociais atingidas pelo conflito violento ou não.

A similitude entre o modelo que informa o procedimento de resolução de conflitos na escola com aquele adotado na investigação policial e no Sistema de Justiça, desde a apuração da infração até a eventual aplicação de uma pena, também sugere que os resultados ou reflexos na mediação e prevenção da violência no cotidiano da escola padeçam do mesmo mal, ou seja, a aparente ineficácia como modelo para o enfrentamento do fenômeno, tanto na sociedade como na escola.

De maneira geral no meio social, estabelecido um conflito, o encaminhamento para a solução não se sujeita à mera oportunidade; ao contrário, o ofendido, desde logo, procura ou é conduzido à polícia judiciária, onde o atendimento e o registro oficial são realizados, bem como as primeiras providências para a solução do caso, que se materializará futuramente em decisão unilateral de uma autoridade judicial, após a instrução de um processo orientado pela lógica punitiva ou retributiva, pois "o encarceramento é a reação normal ao crime nas sociedades contemporâneas ocidentais; funcionamos sob o pressuposto da prisão" (ZEHR, 1990, p. 34).

Sobre essa relação das partes interessas entre si e o Sistema de Justiça, Aguiar (2009, p. 58) afirma que

> A formalidade dos ritos processuais causa, muitas vezes, uma situação artificial da relação processual, como se os envolvidos fossem máquinas que participassem apenas e tão somente por meio de seus representantes legais e, ao final da demanda, obtivessem uma solução imposta pelo juiz. As partes, muitas vezes, não conseguem entender nem mesmo a linguagem utilizada pelos operadores do Direito, dificultando a compreensão do que está sendo tratado durante um processo.

É nesse momento que nossa experiência profissional buscou tantas vezes, ao mesmo tempo em que a verdade, restabelecer o equilíbrio das relações sociais atingidas pelo conflito, reunindo vítima, autor e outras pessoas interessadas, sem prescindir das formalidades e exigências legais e irrenunciáveis que informam os procedimentos de polícia judiciária, mas com foco na prevenção e o restabelecimento do equilíbrio das relações.

Mas o modelo de justiça retributiva, que monopolizou nossa visão nos últimos séculos, não é a única forma de se conceber a justiça no Ocidente, onde outros modelos predominaram ao longo da maior parte da história (ZEHR, 1990, p. 93).

Assim, surge a Justiça Restaurativa como proposta "alternativa e complementar de resolução de conflitos", "fundada numa lógica distinta da punitiva e retributiva, e fundada em valores como o empoderamento, a participação, autonomia, respeito, busca de sentido e de pertencimento na responsabilização pelos danos causados, sem negligenciar a satisfação das necessidades emergidas a partir da situação de conflito" (SOUZA, *et al*, 2007, p. 12-13). Ou, em outras palavras, "fazer justiça por meio do diálogo que esclarece e conscientiza".

Souza *et al* (2007, p. 68) diz que a Justiça Restaurativa e a Criminal (retributiva, punitiva) são fundamentadas em formas diferentes de ver o ser humano, a sociedade e o conflito, mas isso é um aspecto do "desafio de se implantar um Sistema Restaurativo como complemento ao sistema existente, a partir do desenvolvimento de procedimentos que co-existam de forma harmoniosa com os vigentes e que, embora se fundamentem em lógicas mutuamente excludentes, criem valor para todos".

É justamente o nosso modo de proceder, sobre o qual hoje reconhecemos a presença de princípios restaurativos, que nos motivou a conhecer melhor a experiência das práticas restaurativas na escola, implementada por meio do projeto *Justiça e Educação: parceria para a cidadania*, elaborado em 2004, a partir da parceria firmada entre o Sistema de Justiça e o Sistema de Educação do Estado de São Paulo, envolvendo, inicialmente, três escolas estaduais de Ensino Médio em São Caetano do Sul/SP.

Segundo Souza *et al* (2007, p. 16-17), a partir da experiência acumulada, em 2006 o projeto foi ampliado para todas as 11 escolas de São Caetano do Sul/SP e estendido para o bairro de Heliópolis (8 escolas), na capital de São Paulo, e Guarulhos/SP (11 escolas). E em 2008 a cidade de Campinas iniciou a implementação do projeto (MELO, EDNIR e YAZBEK, 2008, p. 23).

Dado esse contexto ainda recente, propomo-nos a investigar e a compreender a experiência da Justiça Restaurativa na Escola, a partir das informações acerca dos reflexos desse processo, ainda pouco conhecido no país, sobre a prevenção da violência ou indisciplina grave e a promoção de uma cultura da paz naquele cotidiano.

Buscamos compreender como os atores envolvidos nesse processo (na escola) entendem se eventual prevenção ou redução da violência ou indisciplina grave estão presentes? De que modo ela acontece (ou não acontece)? Isso, em nossa visão e na percepção dos agentes sociais envolvidos.

Não foi tarefa fácil identificar e selecionar uma escola para a o trabalho de campo da pesquisa. A distância e as dificuldades de contato com as pessoas diretamente envolvidas no projeto de Justiça Restaurativa foram os principais obstáculos, sem contatar a falta de informações sobre escolas que tivessem dado continuidade à experiência e a pouca disposição em ceder espaço para um trabalho de campo.

Nesse processo de busca, e a partir de um artigo na internet, identificamos uma escola em que a experiência acumulada sugeria a possibilidade de elegê-la como trabalho de campo. Iniciamos os contatos com a equipe gestora e demos a conhecer nossos objetivos. Após algumas visitas à escola e a concessão formal de autorização, concentramos nossos esforços de investigação naquela unidade escolar, que, doravante, para garantir o anonimato das pessoas que contribuíram para o trabalho, chamaremos de Escola Augusta.

O objetivo geral deste estudo consistiu em investigar os reflexos da Justiça Restaurativa na escola, a partir de uma dada realidade, como fator de prevenção da violência e indisciplina grave e a promoção da cultura de paz. Esse objetivo geral foi desdobrado em três outros objetivos específicos:

1. Investigar e analisar a concepção de justiça que orienta a proposta pedagógica e o regimento escolar no tratamento dos conflitos escolares na Escola Augusta.

2. Identificar a concepção de violência escolar presente na percepção dos sujeitos da Escola Augusta.

3. Investigar e analisar os reflexos da Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz na Escola Augusta.

A hipótese levantada nesta fase da pesquisa é que a adoção das práticas restaurativas para o tratamento de conflitos violentos na escola e seu entorno tenham efeito concreto e perceptível sobre a prevenção da violência e indisciplina grave na escola, e a promoção de cultura de paz, na opinião dos sujeitos envolvidos no cotidiano da escola.

A metodologia da pesquisa, que será abordada com maior ênfase em capítulo especifico, contemplou revisão bibliográfica (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 158), questionários com perguntas abertas e fechadas (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 201; MARCONI e LAKATOS, 2010a, p. 184-186 e Gil, 2010, p. 102-104), entrevistas semi-estruturadas (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 197) e observação (TRIVIÑOS, 2009 e BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O estudo contemplou uma abordagem qualitativa, que tem sido particularmente útil na investigação educacional (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49), sem prescindir do componente quantitativo, haja vista que o julgamos oportuno, desejável e cabível na condução do estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 63). Buscar as respostas para o problema de pesquisa proposto vai ao encontro da lição de Bogdan e Biklen (idem, p. 70), segundo os quais "o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos".

Acreditamos que pesquisas com essa temática e especialmente no contexto da escola poderão revelar dados interessantes ou úteis para políticas públicas na área de formação de professores, cujo mister é especialmente relevante quando o foco é a criança e o adolescente na condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Este trabalho foi organizado em 6 capítulos, estruturados da seguinte maneira:

O primeiro capítulo foi dedicado às considerações gerais acerca da violência como fenômeno social mundial, sua ocorrência no Brasil e seus reflexos no meio escolar.

No segundo capítulo tratamos da violência em meio escolar e as políticas públicas, a partir da contextualização histórica das fases da educação no Brasil e da escola como direito social, com segurança.

O terceiro capítulo aborda o lugar da escola e o papel do professor na responsabilidade de lidar com as situações de conflito e pertinência do trabalho docente como sujeito ativo nas possibilidades criadas pela Justiça Restaurativa, bem como os aspectos teóricos e o cabimento desse modelo no ordenamento jurídico brasileiro, e ainda o funcionamento de todo o processo.

A metodologia que orientou os trabalhos de nossa pesquisa foi detalhada no quarto capítulo, no qual abordamos e justificamos os diversos instrumentos utilizados.

O quinto capítulo contempla o relato acerca do que for observado na Escola, de modo a permitir ao leitor uma visão ampla o quanto possível do contexto em que está ela inserida, bem como a análise e interpretação dos dados obtidos.

Por fim, apresentamos nossas considerações sobre o que nos foi dado observar, procurando destacar os aspectos mais relevantes da investigação em termos de resposta ao problema de pesquisa.

1. A VIOLÊNCIA

1.1 – Violência: considerações gerais.

A violência existe desde tempos imemoriais, e não parece haver dissensão de que se trata de um fenômeno social mundial que, embora os apregoados investimentos em aparatos de garantia da lei e da ordem, vem dando mostras de recrudescimento em toda parte, revestindo-se de questão de saúde pública, segundo organismos internacionais, o que sugere que os usuais modelos de prevenção, controle e repressão utilizados pelo Estado não possuem a eficácia desejada ou estão à beira da exaustão.

Conceituar violência não é tarefa simples, dado o alcance que se espera do enunciado em face da relatividade que o cerca e a subjetividade que o contém, especialmente se o interesse acerca do fenômeno estiver em torno de suas manifestações no cotidiano da escola, que ora se apresentam como conflitos, violência, indisciplina, incivilidade, transgressão, etc.

As discussões acerca das distinções entre os termos não são inúteis. Zehr (2008, p. 172) adverte que "o simples fato de rotular o crime como conflito pode ser perigoso, porque a violência não é simplesmente uma intensificação do conflito, sendo que as definições vagas podem minimizar a verdadeira dimensão do dano eventualmente experimentado".

Carvalho (2007) distingue violência e indisciplina, e diz que tem sido frequente a confusão entre os conceitos. Para a autora, a indisciplina é a quebra de regras de boa convivência e civilidade. Embora a autora não apresente uma definição de violência, diz que uma forma simples de distinguir um fenômeno do outro é que "atos de violência ferem o código penal", enquanto "os atos de indiciplina dizem respeito ao âmbito escolar" (p. 1).

La Taille[2] (s/d) também analisou a natureza da incivilidade para saber se se trata de uma subcategoria de violência, ou se corresponde a um outro fenômeno. Ele concluiu que toda violência é prova de incivilidade. Porém, a recíproca não é verdadeira porque, na incivilidade, o emprego da força não está necessariamente presente.

---

[2] LA TAILLE, Yves d**e. Moralidade e Violência: A questão da legitimação de atos violentos.** Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento**.** X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPES. Violência e Desenvolvimento Humano: Textos Completos.

O conceito de violência e suas mais variadas formas de manifestação "não são estáticos, mas aquela, e tudo mais que a sociedade considera como tal, variam de uma cultura e de uma sociedade para outra" (COSTA, 1999, p. 3).

Para Abramovay (2005, p. 24), violência é uma “palavra-valor”, dado que implica em referências éticas, culturais e políticas sujeitas à ressignificação com o passar do tempo. Assim, algo que hoje classificamos como violento, talvez não o seja no futuro, e vice-versa. Para a autora, o conceito de violência é um conceito "relativo, histórico e mutável que, enquanto categoria, nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sócio-cultural e, por isso, está sujeito a deslocamento de sentido".

La Taille (2010, p. 43) diz que "a violência se tornou assunto do dia pela sua notabilidade no transparente estado de guerra interminável hoje visível tanto nas relações entre países como no cotidiano das cidades ou, ainda, nas microscópicas situações domésticas, a exemplo da violência familiar". O autor diz que o conceito é complexo, mas a toma como

> [...] a violência como uso arbitrário da força sobre outrem, ou como a imposição arbitrária da vontade de um sobre o outro mediante o uso de qualquer instrumento de poder, seja a força física, a coação psicológica ou qualquer outro tipo de submissão produzida numa relação assimétrica e que converta a diferença numa condição de desigualdade, inferioridade e impotência.

Segundo Michaud (1989 *apud* WAISELFISZ, 2007, p. 13 e ABRAMOVAY, 2005, p. cit. 56) existe violência quando "[...] em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais".

A Organização Pan-Americana de Saúde – OPS definiu em 1993, e ratificou em 1996, que a violência em todas as suas manifestações é questão e prioridade de saúde pública, que ameaça o desenvolvimento dos povos, afeta a qualidade de vida e desgasta o tecido social, e “pelo número de vítimas e magnitude de sequelas orgânicas e emocionais que produz, adquiriu um caráter endêmico e se converteu em problema de saúde pública em vários países” (MINAYO, 1997).

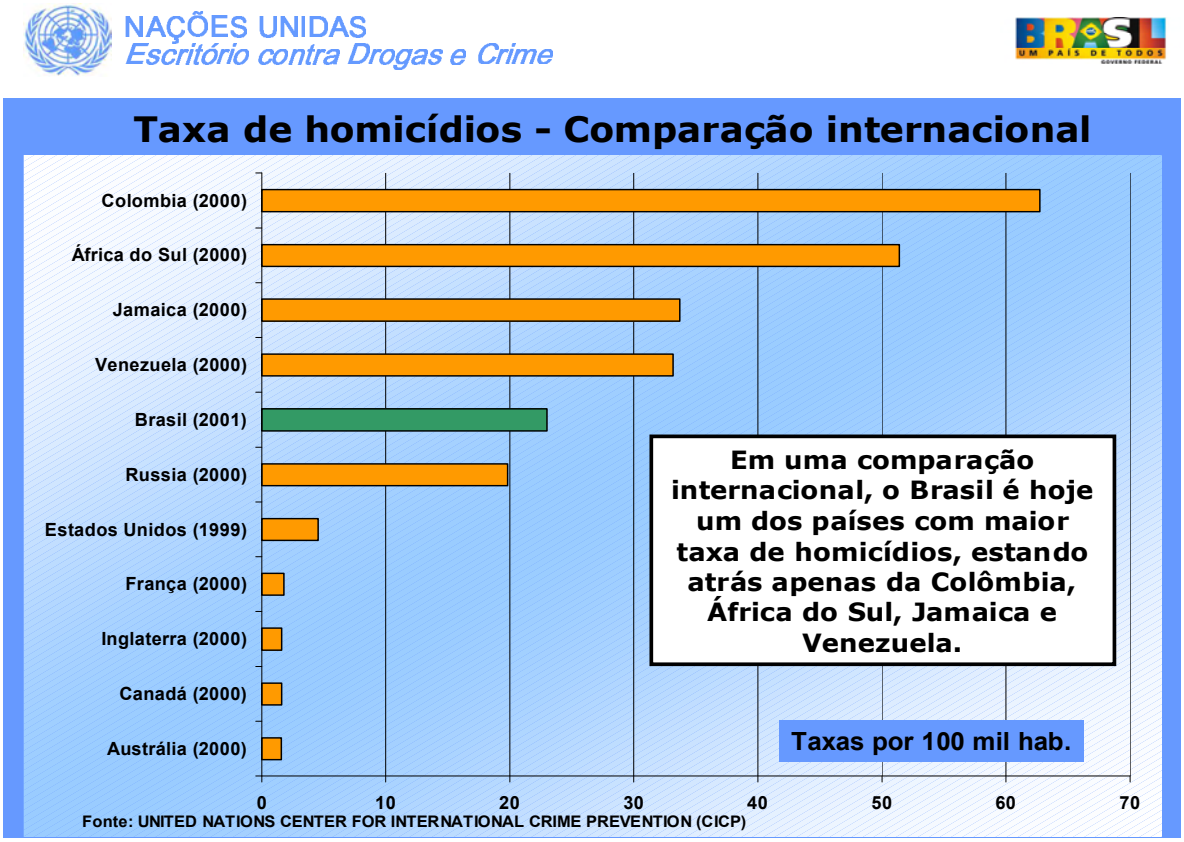
A Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou, em 2002, o Relatório Mundial Sobre Saúde e Violência, em cujo documento definiu a violência como "o uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça contra si próprio, contra outra

pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (OMS, 2002).

Segundo dados sobre a violência e a saúde preparados pela OPS e OMS em 2003, a América Latina é a região que sofre o maior impacto da violência no mundo. A taxa média de homicídio entre jovens entre 15 e 29 anos é de 101,7 por 100.000 em homens, e de 11,5 por 100.000 mulheres (CARDIA, 2006, p. 9).

Em comparação internacional, conforme gráfico abaixo, o Brasil é um dos países com maior taxa de homicídios do mundo, perdendo apenas para Colômbia, África do Sul, Jamaica e Venezuela[3].

Grafico 1- Taxa de homicídios – Comparação internacional



Fonte: Ministério da Justiça (s/d).

[3] Ministério da Justiça - Secretaria Nacional de Segurança Pública. Depto. de Pesquisa, Análise da Informação e Desenvolvimento de Pessoal em Segurança Pública. Fontes: Ministério da Saúde/DATASUS, Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Secretarias Estaduais de Segurança Pública, United Nations Centre for International Crime Prevention (CICP) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e Polícia Militar de Minas Gerais.

Embora a América Latina seja referida como a região que mais sofre o impacto da violência no mundo, alguns números encontrados em países considerados como "primeiro mundo" não causam menor perplexidade.

Em seu estudo sobre a "*barbárie interior*", Mattéi (2002) ilustra sua tese com índices de violência em meio escolar nos Estados Unidos e França. Antes de oportuna, seria mesmo justo referir os índices estatísticos referentes aos atos de violência constatados nesses países, e que foram reproduzidos pelo autor:

> O ministério americano da Educação dava em 1997 as seguintes estatísticas referentes a atos de violência correntes: 190 mil atos de delinquência foram recenseados em 47% dos estabelecimentos escolares nacionais, ou seja, quase um em dois. Contavam-se onze mil agressões à mão armada, sete mil roubos declarados e quatro mil estupros constatados. [...] Se considerarmos, em contraposição, os números da França, apresentados pelo Relatório do senador Lorrain sobre a violência escolar, em maio de 1998, eles não são menos edificantes: 57% dos colégios, 54% dos liceus profissionais e 34 % dos liceus de ensino geral presenciaram atos de violência física contra professores e alunos... tendo os colégios a maior porcentagem de violências verbais e físicas. O mesmo Relatório indica que as ditas incivilidades habituais – barulho, algazarra ou vandalismo – não são recenseadas, ainda que contribuam para a deterioração da atmosfera dos estabelecimentos escolares (MATTÉI, 2002, p. 186).

Os dados estatísticos da violência em meio escolar nos países do chamado primeiro mundo, como os acima referidos, não servem de alento aos da América Latina; ao contrário, são motivos de maiores preocupações, pois eles sinalizam a globalização da barbárie, se encamparmos a tese de Mattéi (2002).

A violência, como ao que parece, caminha ao lado da humanidade. Nesse sentido, seria a violência inerente à própria condição humana?

Problematizar essa possibilidade não seria pouco razoável, pois, em caso positivo, pensamos que haveria reflexos importantes na forma como a humanidade deveria se estruturar (num sentido como que epistemológico) para resolver seus conflitos.

Vasconcelos (2008, P. 19) diz que "conflito ou dissenso é contingência da condição humana; fenômeno inerente às relações humanas, que nem sempre dever ser encarado negativamente ".

Abramovay (2005) diz que a perspectiva mais difundida acerca da violência é a recusa de determinismos essencialistas, havendo consenso que a estrutura e o modo de organização da sociedade estimulam sua propagação. Todavia, alguns autores consideram que

> (...) violência é constituinte da própria condição do ser humano, tomando formas específicas de acordo com os arranjos sociais em que ela emerge. A violência estaria, portanto, no plano da natureza humana e seria uma linguagem de conquista e sobrevivência dos indivíduos face à natureza e a outros seres humanos (ARBLASTER 1996, *apud* CASTRO 2002). [p. 55].

Mais adiante, escrevendo sobre a percepção de violência nas falas de jovens e professores, Abramovay (2005, p. 63) nos traz que "a perspectiva de que não há saídas e que todo ser humano é violento encontra eco no senso-comum; todavia, a violência é considerada parte da história, está na humanidade, sendo uma estratégia de sobrevivência, de preservação da vida".

Zechi (2008, p. 73) encontrou em "Andrade (2001), Malavolta (2005), Peres (2005), Rodrigues (2003) e Souza (2005) ideias de que, sob um enfoque psicológico, a violência e a indisciplina podem ser entendidas como uma característica própria do indivídio".

Discutindo acerca da escola e a violência em seu contexto, José Sterza Justo (2010, p. 53), afirma que

> Se a agressividade não pode ser extirpada do ser humano, é imperativo, no entanto, fornecer-lhe as condições para que encontre caminhos cada vez mais amplos no plano simbólico e consiga se expressar de forma mais variada, polissêmica e consciente .

Não podendo ser extirpada do ser humano, seria então a violência inerente à sua própria condição? Qualquer que seja a resposta a essa indagação, só nos restaria a resignação em face dos conflitos de qualquer natureza? Ou o recurso a algum caminho alternativo, como nos sinaliza Justo (2010, p. 53).

Quanto a essa relatividade do conceito de violência, "não faltam intelectuais a defender ou justificar esse fenômeno como um instrumento necessário ou útil ao desenvolvimento da sociedade, a partir da negação revolucionária à ordem existente" (COSTA, 1999, p. 3).

O efeito dessa relativização pode ser encontrado em nosso Código Penal (BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940), em seu artigo 2º: “Ninguém pode ser punido por fato que lei posterior deixa de considerar crime, cessando em virtude dela a execução e os efeitos penais da sentença condenatória”.

A violência não implica, necessariamente, em crime ou criminalidade (ABRAMOVAY, 2005, p. 54), embora a maioria dos crimes ou infrações penais a ela corresponda ou dela esteja impregnada, em maior ou menor grau, quer física ou moralmente.

Na prática do desporto, por exemplo, a violência pode trazer dano irreparável ao atleta, mas nem por isso implicará em crime se o resultado danoso do comportamento violento estiver adstrito às regras que lhe são próprias, a exemplo do boxe.

E há mesmo condutas ilegais que, embora descritas na lei como infração penal, parecem absolutamente despidas de qualquer violência, como na hipótese da contravenção penal do denominado *jogo do bicho*, por exemplo, o que talvez explique a simpatia de tantos por aquela modalidade de loteria não autorizada, muito associada ao crime organizado e à corrupção de agentes públicos em passado recente, conforme amplamente noticiado pela imprensa.

Como no exemplo acima referido, o Estado reservou exclusivamente para si o direito de explorar loterias, sendo este o bem jurídico tutelado. Neste caso, ainda que infringida a norma legal e atingido bem jurídico tutelado pelo Estado, não há que se falar em violência.

A violência configurará infração penal (crime ou contravenção) se a ação ou omissão na qual ela se insere estiver definida como tal em lei anterior. Essa afirmação corresponde aos princípios da legalidade (da reserva legal), inscrito no artigo 1º do Código Penal: "Não há crime sem lei anterior que o defina. Não há pena sem prévia cominação legal", cujo postulado inclui, também, o princípio da anterioridade, que por sua vez está previsto na Constituição Federal de 1988: "Não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal" (BRASIL. Constituição, 1988, art. 5º, XXXIX).

Em outras palavras: não há crime nem pena sem lei anterior que o defina e a estabeleça. É o que à luz do direito penal se chama tipificação, ou seja, a descrição de uma conduta como infração penal, em cuja expressão inclui-se o crime – propriamente dito e a contravenção penal, que por sua vez engloba as ações de pequeno potencial ofensivo.

Esses dois princípios "representam uma conquista de índole política, pois exigem que a lei defina abstratamente uma conduta determinada, de modo que se possa reconhecer exatamente qual o comportamento tomado como ilícito, e impedem a cominação de penas relativamente indeterminadas em margens elásticas" (MIRABETE, 1990, p. 58-59).

A Lei de Introdução ao Código Penal e a Lei das Contravenções Penais (BRASIL. Decreto-Lei n. 3.914, de 9 de dezembro de 1941) estabelece precisamente a distinção:

> Art. 1º - Considera-se crime a infração penal a que a lei comina pena de reclusão ou de detenção, quer isoladamente, que alternativa ou

> cumulativamente com a pena de multa; contravenção, a infração penal a que a lei comina, isoladamente, pena de prisão simples ou de multa, ou ambas, alternativa ou cumulativamente. (BRASIL. Decreto-Lei nº 3.914, de 9 de dezembro de 1941).

Assim sendo, não estando descrita na lei como infração penal, a ação ou omissão contra a qual se queira insurgir, ainda que carregada de violência, não poderá como tal ser considerada crime ou contravenção.

Mas não há dúvida de que é a ação ou omissão impregnada da violência, audácia e a selvageria, normalmente descritas na lei como crime, que promovem a insegurança coletiva, geram o medo e comprometem a qualidade de vida das pessoas, ao mesmo tempo em que se apresentam como obstáculos ao desenvolvimento econômico e social.

Em artigo sobre a informação pública acerca do crime e da violência, Dantas (BRASIL. Ministério da Justiça, s/d) sugere que as consequências da criminalidade no Brasil e no mundo trouxeram como reflexos uma parafernália de aparatos de segurança (vigilantes, cães de guarda, grades, alarmes, cercas, etc.) que já caracteriza uma espécie de redesenho medieval da arquitetura das grandes cidades. Segundo o autor:

> Com a retração da comunidade, amedrontada, para espaços privados cada vez mais fortificados, os espaços públicos vão ficando vazios e desertos e, por isso mesmo, cada vez mais perigosos. Ganham os delinquentes, ao mesmo tempo em que perde a comunidade, já que seu lugar de socialização e articulação – o espaço público - passa a estar abandonado em função do medo e do isolamento social que ele produz.

Aquele que se detém observando os atuais índices de criminalidade – que têm alcançado números sem precedentes, o grau de violência que a cerca e os naturais reflexos de sensação de insegurança, não escapa à perplexidade da barbárie instalada nem de vislumbrar o retrato lembrado por Dantas (BRASIL. Ministério da Justiça, s/d).

Quaisquer que sejam os Estados ou nações, e os respectivos regimes de governo, a violência está presente, sendo inegável que sua manifestação mais extremada seja o homicídio, prática esta que não se detém nem mesmo diante da expectativa de severa punição, inclusive com pena de prisão perpétua ou de morte, a exemplo de países com longa e reconhecida tradição de respeito aos direitos humanos. Nesse sentido:

> É importante lembrar que a pena de morte não impede os crimes. Uma boa prova disso é que, mesmo com a pena de morte, a taxa de criminalidade dos EUA é muito alta. E a pena de morte também não pode ser relacionada com outros problemas, como a impunidade e a reincidência criminosa (BRASIL.

> Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH/Instituto de Tecnologia Social, 2009, p. 65).

Também Zehr (2008, p. 74) diz que "estudos sobre a pena de morte não conseguiram encontrar provas de que a pena de morte coíba o crime. Pelo contrário, algumas evidências demonstram que o exemplo da pena de morte na verdade leva algumas pessoas a cometer assassinato".

A tortura não é modo de proceder menos bárbaro, no entanto, ocorre em todo o mundo (BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH/Instituto de Tecnologia Social, 2009, p. 65), inclusive, no Brasil (CNBB, Relatório Sobre Tortura, PCr/, 2010, p. 7), protagonizada pelas polícias e outras forças de segurança.

Vale dizer: torturar e, pior ainda, matar, mesmo que em nome de se, supostamente, fazer justiça, parece mesmo não ser a solução para conter a onda de violência, que teima em se manifestar aqui e alhures.

Mas em razão do sentimento de insegurança, os brasileiros andam flertando com a pena de morte, a tortura e a redução da maioridade penal.

Segundo pesquisas[4] relativamente recentes (2007), 55% dos brasileiros demonstraram apoio à adoção da pena de morte, contra 49% em maio e 51% em agosto de 2006.

Infligir castigo, como método para se alcançar um objetivo qualquer, não exclui também a intenção de correção. Pesquisa recente revelou que 54% dos brasileiros são contrários ao projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional pelo Presidente Lula, que proíbe palmadas, beliscões e outros castigos físicos aplicados às crianças e adolescentes.[5]

Entre março e abril de 2007, o órgão de pesquisa do Senado brasileiro (o DataSenado) divulgou levantamento[6] em que 87% dos entrevistados defendem a redução da maioridade penal de 18 anos para 16. Esses dados estão muito alinhados com outra pesquisa

---

[4] Disponível em: <**http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=411**>. Acesso em: 02 nov. 2010.

[5] Disponível em: <**http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=1003**>. Acesso em: 2 nov. 2010.

[6] Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL23570-5601,00-PESQUISA+QUEREM+REDUZIR+MAIORIDADE.html>. Acesso em: 2 nov. 2010.

divulgada em janeiro de 2004, segundo a qual 84% dos brasileiros defendiam a mesma medida.[7]

Tal como no restante do mundo, em relação ao Brasil não é diferente. O fenômeno da violência está presente em todos os estratos sociais, inclusive nos mais privilegiados, e em suas manifestações permeia as mais diversas instituições, gerando medo, sensação de insegurança e o custo social e humano que disso advém.

A cultura do medo e a sensação de insegurança atingem 70% dos brasileiros, e é a maior do mundo. Os dez primeiros lugares do *ranking* estão divididos entre os países da África (4%) e da América Latina (6%), segundo pesquisa referida no Relatório Global sobre Assentamentos Humanos de 2007, do Programa das Nações Unidas para Assentamentos Urbanos (UN-Habitat, 2007, p. 56). Pela ordem no documento citado, os países são Brasil, África do Sul, Bolívia, Botswana, Zimbabwe, Colômbia, Tanzânia, Paraguai, Costa Rica e Argentina.

Anna Kajumulo Tibaijuka, diretora-executiva desse Programa, chama atenção para o fato de que "a violência urbana corrói o capital social dos pobres, [...] e a insegurança afeta os pobres mais intensamente, quebra os laços sócio-culturais e evita a mobilidade social, contribuindo para o desenvolvimento de guetos urbanos" [8].

A criminalidade e seus reflexos na cultura do medo e sensação de insegurança geram elevados custos sociais, diretos e indiretos, conforme conceitos adotados pelo Ministério da Justiça. Mas não há dúvidas de que a maior perda é a humana, tanto das vítimas como dos próprios criminosos.

Aguiar (2005) sugere que o aumento dos gastos do Estado, em todo o mundo, com as forças da lei e da ordem, justamente esse aparato de combate ao crime e controle da violência parece aumentar o sentimento subjetivo de insegurança.

Os conflitos ou práticas violentas também não poupam os núcleos familiares, células da sociedade organizada, e a exposição midiática as tornam rotineiras e banais, espraiando-se também para as rotinas escolares, dado que a escola não é, obviamente, impermeável aos fenômenos sociais (SPOSITO, 2001).

---

[7] Disponível em: **http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=641**. Acesso em 2 nov. 2010.

[8] Disponível em: <http://oglobo.globo.com/mundo/mat/2007/10/01/297954352.asp>. Acesso em: 03 abr. 2010.

A temática da violência é recorrente nos debates nacional e internacional, nos diferentes segmentos e instâncias, e em passado recente ganhou especial interesse no meio escolar, que não poderia mesmo se revelar impermeável àquele fenômeno, que ressona e permeia nas diversas instituições sociais.

Yves de La Taille[9], embora com pesquisas concentradas na área da psicologia moral, refletiu acerca da contribuição dos conhecimentos dessa área sobre os temas da violência e da incivilidade. O autor compartilha:

> [...] com inúmeras pessoas, sejam elas cientistas ou não... que o fenômeno da violência e, consequentemente, da segurança, tem sido alvo de debates na mídia, na política, na educação, na sociologia, etc., e isto não somente no Brasil, como no mundo ocidental como um todo (LA TAILLE, p. 9).

Apesar de a violência ser considerada um fenômeno social mundial, no Brasil foi considerada o principal problema do país (31%), superando a preocupação com o desemprego (22%). [10] Essa situação provavelmente faz refletir o resultado de outra pesquisa[11] que demonstra o apoio de 55% dos brasileiros à adoção da pena de morte em 2007, contra 51% em agosto de 2006 e 49% em maio do mesmo ano.

Tabela 1 – Principal problema do país em 2007.

	Abril/2003	Março/2007
Violência/Segurança	18%	31%
Desemprego	31%	22%
Saúde	6%	11%
Educação	4%	9%
Fome/Miséria	22%	7%
Corrupção	2%	3%
Educação Artística	1%	4,8%

Fonte: Datafolha – Instituto de Pesquisas, 26/03/2007.

---

9 LA TAILLE, Yves de. **Moralidade e Violência**: A questão da legitimação de atos violentos. Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento. X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPES. Violência e Desenvolvimento Humano: Textos Completos. Disponível em: <http://www.simpsodes.pro.br/livro/SIMPSODES_Texto_01_Yves%20de%20La%20Taille.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2008.

10 Disponível em: **<http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=400>.** Acesso em: 02 nov. 2010.

11 Disponível em: <**http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=411**>. Acesso em: 02 nov. 2010.

Confirmando essa tendência, outra pesquisa[12] divulgada recentemente revela que os brasileiros colocam a educação em 5º lugar na lista dos principais problemas do país, atrás de segurança (30%), atuação dos governantes (17%), trabalho (13%) e saúde (11%). Segundo esse mesmo levantamento, 63% da população brasileira não chamam para si a responsabilidade pela qualidade do ensino no país e tampouco participa da sua melhoria ou se sente motivado a contribuir. O estudo indica ainda que 68% dos entrevistados consideram que a educação é de total responsabilidade dos governantes.

A partir de meados da década de 1980, atingindo os últimos anos da década de 1990, a escola passou a sentir e sofrer em seu meio os efeitos do intenso e complexo fenômeno da violência, erigida à questão de segurança: é a chamada violência em meio escolar (SPOSITO e GONÇALVES, 2002).

Conquanto a escola e seus atores se revelem perplexos frente à banalização da violência e seus reflexos em meio escolar, mais do que sensibilização e mobilização, é preciso o enfrentamento da questão por um viés alternativo ao modelo vigente, que privilegia a punição em detrimento da restauração das relações sociais, a reparação do dano e a prevenção.

Tratando-se de um problema social nacional, certamente que paralelo ao debate público, resultado da disseminação, é preciso investigar a diversidade e a magnitude do complexo fenômeno, ao mesmo tempo em que buscar quais possíveis contribuições a escola pode dar para a prevenção da violência, criminalidade e a promoção de uma cultura de paz.

A intensidade e a complexidade do fenômeno demandam um intenso trabalho de pesquisa acerca do tema e de como enfrentar o problema, sem prescindir de lançar um olhar isento de paixões sobre propostas já experimentadas, considerando, também, as perspectivas e expectativas daqueles que as protagonizaram.

Da mesma forma que o recrudescimento da violência está relacionado a diversos e complexos fatores, não podemos esperar a que solução para o problema seja encontrada ou caiba em simples receita.

Em outras palavras: instalado um conflito, é possível resolvê-lo de forma não-violenta (mesmo que isso implique em algum tipo de punição), satisfazer a legítima pretensão da vítima quanto à realização de justiça e ainda assim restaurar ou reequilibrar relações sociais eventualmente atingidas?

---

[12] Disponível em: <**http://www.ae.com.br/institucional/ultimas/2008/set/15/3074.htm**> Acesso em: 15 set. 2008.

Sob o aspecto do desenvolvimento humano, certamente que o núcleo familiar tem o dever primário da formação do indivíduo que gerou; contudo, as famílias se organizaram em sociedade, e esta, através de um processo histórico e político, constituiu o Estado como hoje o conhecemos, responsável por promover os direitos sociais demandados ou conquistados, a exemplo daqueles referidos no artigo 6º da Constituição Federal – CF/88 (direito à educação, saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados).

Para sustentar esse entendimento acerca da estruturação da sociedade [que nos remete à Teoria do Contrato Social - Thomas Hobbes (1651), John Locke (1689) e Jean-Jacques Rousseau (1762) são os mais famosos filósofos do contratualismo], recuperamos uma reflexão de Justo (2010, p. 28), por nos parecer oportuna. O Autor escreve que a "sociedade funciona por meio de instrumentos denominados instituições, a exemplo dos hospitais, fábricas, sindicatos, a família nuclear e a escola, sendo que esta se desponta com destaque na organização social". Mais adiante, diz que, "na sociedade moderna, a família é a responsável pela procriação e pela socialização primária, enquanto à escola coube a tarefa da socialização secundária".

Vivemos na sociedade moderna, com necessidades diferentes das de outros tempos, em face das quais as famílias têm expectativas diversas e outras em relação à escola. Embora possa parecer contraditório fora do contexto, já que nele a importância da escola como fator de socialização é ainda reforçado, Justo (2010, p. 36), escreve que a escola está sendo expandida para acolher crianças em idades mais tenras e assumindo, além da tarefa de educar, também a de cuidar, ou seja, é a responsabilidade pela formação integral. Depois, o autor conclui que "seja como for, a escola está substituindo a família como instituição social primária encarregada do acolhimento e da formação básica do sujeito".

Cabe ao Estado, e à sociedade organizada, em segundo plano, promover a educação da pessoa humana em formação, como coadjuvante da *instituição família*, nesse processo que forma o cidadão, titular de direitos e deveres, dignidade, valores sociais, éticos e morais. Todavia, o papel do Estado deixa a desejar, na medida em que acanhadas políticas públicas não promovem de forma contundente a inclusão dos excluídos, nem desestimulam a evasão escolar.

Ao fazer esta afirmação, não estamos considerando o lugar comum da chamada universalização do Ensino Fundamental, mas nos referimos ao grupo de indivíduos

que, por diversas razões, estão fora desse mesmo universo, e que inclusive demandam, em algum momento, oportunidades em espaços destinados especialmente a jovens e adultos.

A Constituição Federal de 1988 enumerou os chamados direitos sociais, quais sejam a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, como se lê no artigo art. 6º. Antes, no artigo 1º, estabeleceu a cidadania e a dignidade da pessoa humana como um de seus fundamentos, bem como definiu os objetivos da república (art. 3º da CF/88), dentre eles a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a erradicação da pobreza e a marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL. Constituição, 1988).

Ao tratar da educação, da cultura e do desporto, a Constituição Federal estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL. Constituição, 1988, art. 205).

A educação, como direito social, além da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como tal é tratada e está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996) e outros diplomas legais infraconstitucionais.

Justamente em decorrência desse direito social, o Estado organizado tem por objetivo e dever promover a educação com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a inserção de crianças e adolescentes excluídos do Ensino Fundamental obrigatório (LDB/96 e CF/88).

Conforme veremos adiante, alguns indicadores acerca da criminalidade e também da educação, no Brasil e em nossa região, demonstram, de um lado, a gravidade do cenário no que se refere à violência, enquanto, de outro, sugerem que a sociedade não pode prescindir da escola no processo de prevenção e promoção de uma cultura da paz.

Flávia Schilling (2004, p. 49) afirma que "o número de pessoas presas (no mundo todo) cresce vertiginosamente, levando alguns autores a declarar que passamos do Estado-Social para o Estado-Penal, da Sociedade da Previdência para a Sociedade da Penitência".

A situação brasileira não é menos preocupante, já que sua população carcerária cresce em torno de 42 mil presos a cada ano. Segundo Rolim (2008, p. 30), o Brasil está se aproximando do número de 500 mil presos, que, em sua maioria, são jovens com menos de 30 anos.

Em dezembro de 2007, a população carcerária do país já era estimada em 422.590 indivíduos[13], ou seja, 0,22968% da população brasileira[14]. Esse número sugere que a criminalidade é um fenômeno social nacional, com reflexos de toda ordem e muitos prejuízos dela decorrentes.

Os dados do censo penitenciário nos trazem que a população carcerária no Estado de São Paulo em junho/2003 era de pouco mais de 94.000 indivíduos presos[15]. Sem referir a faixa etária, informa que 24,77 % deste total estão estudando.

Hoje, temos 18 presídios na região de Presidente Prudente/SP, sem contar outras 17 Unidades subordinadas à região oeste do Estado (totalizando 35) e as cadeias públicas.

O sistema prisional no Brasil e na região não é diferente, mas representa literalmente um depósito de seres humanos, na medida em que as instalações são inadequadas e as ofertas de vagas, inexoravelmente, sucumbem à demanda - superlotação.

É consenso que a violência é um fenômeno mundial disseminado na sociedade, e no Brasil, tal como ocorre em países considerados como de primeiro mundo, o fenômeno também é reproduzido na e a partir da escola (ABRAMOVAY, 2005, p. 29), havendo necessidade de enfrentamento da questão através de uma abordagem que contribua para a resolução de conflitos instalados, ao mesmo tempo em que promova a pacificação social, por meio da restauração das relações sociais comprometidas pelo ato que causou a ofensa.

A violência ganhou tal dimensão e banalização na sociedade (ABRAMOVAY, op. cit. 54), inclusive no meio escolar, que a formação da pessoa em desenvolvimento parece se ressentir do aspecto cidadania, tanto no que se refere aos direitos, quanto aos deveres.

---

[13] Disponível em: <**www.mj.gov.br/depen/sistema_brasil.htm**>. Acesso em: 30 jul. 2008.

[14] Fonte: Rio de Janeiro: IBGE, 2007 – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – população estimada: 183.987 habitantes.

[15] Disponível em: <**www.admpenitenciaria.sp.gov.br**>. Acesso em: 30 jul. 2008.

Quanto à educação, o Brasil chegou ao final do século XX com 96,9% das crianças de 7 a 14 anos de idade na escola[16], enquanto o Ensino Médio foi o que mais se expandiu a partir da década de 1980.

A universalização do acesso à Educação Básica é uma realidade, de forma que o papel da escola na formação da pessoa em desenvolvimento, como coadjuvante da instituição família, e de forma concorrente, é de extrema relevância, especialmente se encontrar e implementar competências que, além de proporcionar o domínio dos conhecimentos necessários ao crescimento individual e à participação social e política, promovam a prevenção da violência e a cultura da paz.

Segundo o estabelecido no artigo 1º da LDB/96 (BRASIL, 1996) "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana [...], nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Inspirada em princípio constitucional, a LDB/96 insere a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, que, obviamente, é titular de direito, mas também de deveres.

De fato, o espírito da LDB/96 claramente ressona com disposições da Constituição Federal de 1988 (artigo 205):

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. Constituição, 1988).

Certamente que o papel da escola no preparo do indivíduo para exercer a cidadania, enquanto titular de direitos e deveres, não prescinde de abordagens que estimulem a promoção da cultura da paz e previnam a violência em suas mais variadas manifestações. Poderia ser de outro modo?

Não se trata de mera transferência de responsabilidades para a escola ou o professor pela formação do indivíduo, ou de "reduzir tudo à educação" (ABRAMOVAY, 2002, apresentação, p. 2), mas uma exigência do papel da escola, cujos projetos pedagógicos devem levar em conta a "complexidade da sociedade estratificada, múltipla e complexa, para

---

[16] Disponível em: <**http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html**>. Acesso em 05 ago. 2008.

que a educação possa atuar decisivamente no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos" (PCN/Brasil – Ensino Fundamental, p. 13) [17].

Rolim (2008, p. 36) diz que "os estudos disponíveis a respeito das relações entre custo e benefício de programas de prevenção para o crime e a violência oferecem a certeza de que opções desta natureza são preferíveis, ainda quando comparadas aos melhores resultados obtidos por estratégias variadas como a qualificação dos policiais, o aumento do número de prisões ou a redução dos indicadores de impunidade".

Não investir no desenvolvimento do ser humano e na prevenção da violência e da criminalidade pode "gerar efeitos facilmente perceptíveis e mensuráveis social e politicamente: erosão de capital social, transmissão de violência entre gerações, redução da qualidade de vida e comprometimento do processo democrático" (Brasil. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública, p. 104)[18].

Cabe, então, investigar se a escola pode, e como, integrar os processos de encaminhamento ou de composição e prevenção dos conflitos violentos e criminalidade, promoção de uma cultura de paz, ao mesmo tempo em que promove o exercício e o resgate da cidadania.

É possível ignorar que a violência grassa no meio escolar? E que a responsabilidade pela composição dos conflitos, mais ou menos violentos, e a promoção da cultura de paz, transcende à dos atores ou agentes sociais legal e tradicionalmente envolvidos na questão?

Yves Michaud (1989, *apud* SCHILLING, 2004, p. 37), diz que a violência introduz o desregramento e o caos num mundo estável e regular. Esse quadro caótico ilustra a gravidade do tema e, ao mesmo tempo, a relevância acadêmica da pesquisa, inclusive no âmbito regional, dado que os reflexos da violência em geral são de todos conhecidos.

Embora fragmentadas e descontínuas, já temos um considerável acúmulo de experiências de políticas públicas para a redução da violência em meio escolar, as quais

---

[17] Disponível em: <**http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=264&Itemid=254**>. Acesso em: 05 ago. 2008.

[18] Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Departamento de Pesquisa, Análise da Informação e Formação de Pessoal em Segurança Pública. Disponível em: <http://2ccr.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/docs_textos_interesses/Senasp.pdf>. Acesso em 1 jan. 2011.

demandam estudos sistemáticos para avaliar sua eficácia e proporcionar elementos para a formulação de novas orientações (GONÇALVES e SPOSITO, 2002).

Dentre essas experiências, está a chamada Justiça Restaurativa, que é um modelo concebido com princípios ou práticas restaurativas para a resolução de conflitos nas Varas da Infância e Juventude, nas comunidades e nos espaços escolares (SOUZA et al, 2007).

Segundo Souza *et al* (2007, p. 15) as "práticas restaurativas são muito antigas e baseadas nas tradições de povos do Oriente e do Ocidente". Para a autora, princípios restaurativos teriam caracterizado procedimentos de justiça comunitária na maior parte da história dos povos do mundo.

A proposta da Justiça Restaurativa tem como objetivo responder à violência de uma forma não violenta, com base no diálogo conduzido por facilitadores de práticas restaurativas, que utilizam técnicas e princípios da *Comunicação Não-Violenta* na condução de um processo oral e informal, que promove a reflexão acerca do problema e suas causas, e estimulam a responsabilização do autor, o empoderamento da vítima e a construção de um acordo que importe na reparação dos danos causados e a restauração da relação abalada ou rompida pelo conflito (SOUZA et al, 2007).

Essa prática ganhou notoriedade mundial a partir da decisão do governo da Nova Zelândia, atendendo à demanda de sua população aborígine – os Maoris, e inspirada em seus mecanismos de solução de litígios, de torná-la o modelo oficial de resolução de conflitos fundados em atos infracionais cometidos por adolescentes (SOUZA et al, 2007).

O processo tem se mostrado eficaz na redução da taxa de reincidência de delitos, especialmente porque estimula, através do diálogo mediado com práticas restaurativas, a assunção de responsabilidade e alta satisfação das pessoas envolvidas.

Em 28 de julho de 1999, em razão das bem sucedidas experiências internacionais, a Organização das Nações Unidas – ONU, por meio de seu Conselho Econômico e Social, passou a recomendar a adoção da Justiça Restaurativa, conceituando-a como "processo em que todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias desse ato e suas implicações para o futuro" (SOUZA et al, 2007, p. 15).

No Brasil, a Justiça Restaurativa foi introduzida formalmente em 2004, por meio do Ministério da Justiça, através de sua Secretaria de Reforma do Judiciário, que

elaborou o projeto *Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Educação Brasileiro*, e, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, apoiou três projetos-piloto, um deles em São Caetano do Sul. Os outros dois foram implementados em Porto Alegre/RS e Brasília/DF, sendo este o único destinado exclusivamente ao público adulto (SOUZA et al, 2007).

Mais recentemente, outros projetos foram implementados em São Caetano do Sul, Heliópolis, Guarulhos e Campina, no Estado de São Paulo, utilizando a metodologia dos Círculos Restaurativos, integrados por pessoas adrede capacitadas para essa finalidade.

Os Círculos Restaurativos lidam com os conflitos que acontecem cotidianamente nas comunidades e nos espaços escolares.

Em vez de repetir o procedimento usual, de julgar e punir, culpabilizando uma determinada pessoa e deixando o estigma e uma ferida aberta na comunidade, o Círculo Restaurativo, como diz o nome, procura reconstituir relações.

Para isso, o novo modelo convida à reflexão todos os envolvidos em um conflito, e a se responsabilizarem pelo fato ocorrido, buscando, com diálogo e escuta restaurar as condições para que se estabeleça uma convivência harmoniosa.

Convém destacar que, embora em parceria com a escola, a experiência da Justiça Restaurativa é iniciativa do Poder Judiciário. Isso implica em que, enquanto o papel da escola não é exercitado, também, sob a perspectiva da prevenção dos conflitos e da promoção da cultura da paz, as iniciativas de outros atores sociais, ainda que inegavelmente legítimas, fazem reiterar, no dizer de Sposito (2001), "certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social sempre foi tratada como questão de polícia".

E, quando não for possível prevenir ou evitar a violência em quaisquer de suas manifestações, que a escola possa promover ou contribuir de qualquer forma, desde que efetiva, para a pacificação social e o preparo para o exercício ou resgate da cidadania.

O Sistema de Justiça no Brasil é moroso, indisfarçada e odiosamente leniente, caro, e pouco ou nada tem influído para impedir o recrudescimento da violência no país. Quanto de fato custa apurar a infração penal e sua autoria, o processo judicial, a execução da pena e a ressocialização do condenado?

Schilling (2004, p. 49) afirma que o número de pessoas presas em todo o mundo cresce vertiginosamente. No que respeita ao Brasil, a mais superficial reflexão sobre o número de presos no país (em torno de 422.590 indivíduos) nos leva a presumir que acreditar

e investir na escola, como parceira ou coadjuvante no encaminhamento de conflitos violentos é de longe mais proveitoso e menos dispendioso**.**

Ainda no que se refere à escola, segundo Sposito (2001), a violência naquele contexto é uma temática cujos estudos só tardiamente começaram a ser objeto de preocupação na pós-graduação, refletindo, assim, na produção discente. De acordo com a mesma autora:

> Somando-se o conjunto de teses e dissertações produzidas entre 1980 e 1998 em toda a pós-graduação em Educação no Brasil verificamos que, de um total de 8667 trabalhos, somente nove investigaram o tema violência escolar (Sposito, 2000). Em Ciências Sociais, considerada a produção de onze Programas de pós-graduação (compreendendo centros de intensa produção como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) verifica-se que nesse mesmo período nenhuma dissertação ou tese de doutorado foi defendida sobre o tema em relação a um total de 2.495 títulos objetos de exame (SPOSITO, 2001, p. 89).

Ainda acerca da escassez de pesquisa sobre o tema,

> A principal agência de pesquisas no estado de São Paulo, FAPESP, uma das mais sólidas no país, lançou um programa especial de pesquisas sobre a escola pública no início de 1996. Até fevereiro de 2001 foram contemplados 65 projetos de um total de 279 inscrições. Nenhuma das propostas encaminhadas teve como tema a violência escolar (SPOSITO, 2001, p. 89).

Silva (2004, p. 241) efetuou um levantamento, através de análise documental, dos principais projetos em vigor no Brasil para o enfrentamento da violência escolar. Ela concluiu que já havia no Brasil um considerável acúmulo de experiências voltadas para a redução da violência escolar; porém, ainda era recente a estruturação dessas propostas sob a forma de projetos educativos para desenvolvimento dentro das próprias escolas.

Sobre o tema, Gonçalves e Sposito (2002, p. 101), já afirmavam que as "primeiras ações do Poder Público para reduzir a violência em meio escolar começam a partir da década de 1980, com medidas que oscilam entre as de caráter educativo e iniciativas da área de segurança pública, conduto, demandavam ainda continuidade e maior capacidade de impacto nas escolas públicas".

Dentre os projetos encontrados, Silva (2004, p. 149) destacou apenas duas iniciativas que estavam conseguindo resultados significativos no enfrentamento da violência escolar, considerados os critérios que ela utilizou para selecionar aqueles 'bem sucedidos': "projetos voltados direta a especificamente para o enfrentamento da violência na escola e,

portanto, desenvolvem-se necessariamente dentro desta instituição; tem mais de seis meses de existência, o que nos possibilitou verificação de alguns dos seus resultados, e 'envolvem' alunos e professores".

Um referencial importante merece ser recuperado do trabalho de Silva (2004, p. 241) acerca das iniciativas de projetos ou propostas para o enfrentamento da violência escolar. Segundo a autora:

> Começaram a despontar [projetos ou propostas] a partir da segunda metade da década de 1990, com a instituição do programa nacional Paz nas Escolas, do Governo Federal, sob a gerência da Secretaria dos Direitos Humanos e Ministério da Justiça. Tais iniciativas são geridas em âmbitos estaduais, municipais e escolares. Alguns organismos não governamentais e Polícia Militar de alguns Estados estruturaram e desenvolvem seus próprios projetos. Contudo, devido a fatores variados, essas iniciativas expressaram-se de forma descontínuas e fragmentadas.

Também Zechi (2008), a partir de seu trabalho de avaliação das tendências teórico-metodológicas que informam a produção acadêmica sobre a violência e a indisciplina no cotidiano da escola, bem como das proposições para o enfrentamento da questão e da formação inicial e continuada dos professores, nos trás aquela autora que a produção de pesquisas sobre os fenômenos da violência e indisciplina na escola é bastante insipiente e suas publicações são recentes.

Se, por um lado, os estudos acerca do tema violência em meio escolar ainda são incipientes, de outro, tal circunstância encoraja avaliar projetos destinados à composição dos conflitos violentos e criminalidade nesse espaço e em seu entorno, e que tenham efeito, sobretudo preventivo e também de promoção da cultura de paz, com reflexos no exercício e resgate da cidadania de modo geral.

Não obstante o surgimento das primeiras ações ou propostas para o enfrentamento da violência em meio escolar, seja a partir da década de 1980 (GONÇALVES e SPOSITO, 2002) ou da segunda metade da de 1990 (SILVA, 2004), o fato é que a Justiça Restaurativa chegou formalmente ao Brasil em 2004, por meio do Ministério da Justiça e ainda hoje se apresenta como uma alternativa ou complemento ao sistema vigente, restando investigar os reflexos que produziu nos espaços escolares onde foi implementada, especialmente sobre os aspectos da mediação e prevenção da violência ou indisciplina grave e a promoção da cultura da paz.

1.2 – A violência no Brasil.

Rolim (2008, p. 21) afirma que "o Brasil é sabidamente um país violento, e que essa característica, que acompanha a história do país como se fosse uma sombra, tem alcançado proporções dramáticas nos últimos 25 anos". Ainda segundo o autor, "os dados disponíveis na área quase sempre são precários, incompletos ou mesmo inconfiáveis, e, não raro, se prestam a manipulações políticas ou são agregados inadvertidamente, produzindo distorções variadas".

A advertência de Rolim (2008) sugere a ocorrência da chamada subnotificação, que também pode estar presente na escola, embora o registro dos casos disciplinares na escola esteja sujeito à regras claras e bem definidas, em especial no chamado Sistema de Proteção Escolar.

Quanto ao apregoado perfil beligerante do povo brasileiro, Flávia Schilling (2004, p. 40) diz que é um mito a conclusão de que o povo brasileiro é não-violento, pacífico e ordeiro por natureza. E a autora recorre à Marilena Chauí (1996/1997, p. 120) para afirmar que "essa percepção é um dos preconceitos mais arraigados em nossa sociedade, cuja origem nos remete à época da descoberta da América, quando os descobridores julgaram haver encontrado o Paraíso Terrestre, habitado por homens e mulheres em estado de inocência".

No Brasil, o Ministério da Saúde assume a violência e os acidentes de trânsito como um conjunto de agravos à saúde, que pode ou não levar à morte, em razão de causas acidentais ou intencionais. O órgão inclui essa temática no conceito ampliado de saúde que, segundo a Constituição Federal de 1988 e a legislação dela decorrente, abrange não só as questões médicas e biomédicas, mas também aquelas relativas a estilos de vida e ao conjunto de condicionantes sociais, históricos e ambientais nos quais a sociedade brasileira vive, trabalha, relaciona-se e projeta seu futuro (BRASIL. Ministério da Saúde, 2001, p. 3).

A violência e os acidentes de trânsito atingiram tal nível que, segundo o Ministério da Saúde, configuram um problema de saúde pública de grande magnitude e transcendência, que tem provocado forte impacto na morbidade e na mortalidade da população (BRASIL. Ministério da Saúde, 2001, p. 2).

O documento *Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violência*, elaborado pelo Ministério da Saúde, assim define a violência:

> Os acidentes e as violências resultam de ações ou omissões humanas e de condicionantes técnicos e sociais. Ao considerar que se trata de fenômeno de

> conceituação complexa, polissêmica e controversa, este documento assume como violência o evento representado por ações realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, que ocasionam danos físicos, emocionais, morais e ou espirituais a si próprio ou a outros (Minayo e Souza, 1998). Nesse sentido, apresenta profundos enraizamentos nas estruturas sociais, econômicas e políticas, bem como nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre os envolvidos. Há diversas formas de expressão da violência: agressão física, abuso sexual, violência psicológica e violência institucional. Os diversos grupos populacionais são atingidos por diferentes tipos de violência com consequências distintas (BRASIL. Ministério da Saúde, 2001, p. 3).

Para La Taille (2010, p. 44), a violência é assunto cotidiano no plano nacional, e sobre esse aspecto, o autor diz que

> (...) nem é preciso lembrar as imagens da violência que marcam o cenário da vida na cidade ou no campo. No plano microssocial e político, a grande vedete é a violência doméstica produzindo algozes e vítimas entre os próprios familiares. Não poupam sequer os mais indefesos, como mulheres e crianças, e não se detêm nem mesmo pelos freios dos laços de parentesco.

Entre 1996 e 1997, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) patrocinou estudos sobre a proporção e o impacto econômico da violência em seis países latino-americanos. Cada estudo examinou as despesas resultantes da violência, incluindo serviços de saúde, cumprimento da lei e serviços judiciais, bem como perdas intangíveis e perdas por transferência de bens.

Expresso como uma porcentagem do produto interno bruto (PIB) em 1997, o custo das despesas de tratamentos de saúde causados pela violência foi de 1,9% do PIB, no Brasil, 5%, na Colômbia, 4,3%, em El Salvador, 1,3%, no México, 1,5%, no Peru, e 0,3%, na Venezuela (DAHLBERG, 2006).

No Brasil, a violência e seus naturais reflexos de sensação de insegurança, têm alcançado números sem precedentes, gerando elevados custos sociais, diretos e indiretos[19].

Custos diretos são aqueles representados pelos bens e serviços públicos e privados gastos no tratamento dos efeitos da violência e prevenção da criminalidade no sistema de justiça criminal, encarceramento, serviços médicos, serviços sociais e proteção das residências.

---

[19] Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/Eventos/Sem_Conf_Realizados/2003/pdf/CustosCriminalidade_MinisterioJustica.pdf> Acesso em: 6 dez. 2008.

Não menos importantes são as perdas de investimentos, bens e serviços que deixam de ser captados e produzidos em função da existência da criminalidade e do envolvimento das pessoas (agressores e vítimas) nestas atividades, o que se convencionou chamar de custos indiretos. Nesse sentido, é oportuno resgatar informações do documento denominado *Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violência*, segundo o qual

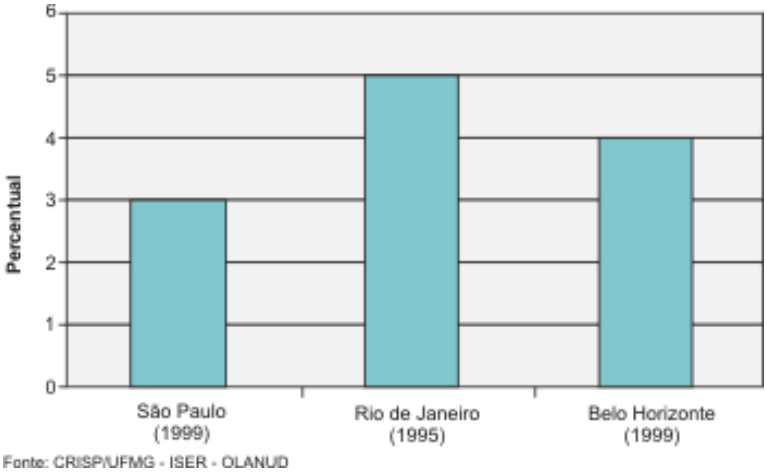
> O impacto econômico dos acidentes e das violências no Brasil pode ser medido diretamente por meio dos gastos hospitalares com internação, inclusive em unidades de terapia intensiva, e dias de permanência geral. Em 1997, o total desses gastos correspondeu a R$ 232.376.612, 16, valor que representou, aproximadamente, 8% dos dispêndios com internações por todas as causas. Embora se saiba que esses valores estão bastante subestimados, é importante assinalar que hospitalizações por lesões e envenenamentos representam um gasto/dia cerca de 60% superior à média geral das demais internações (LUNES, 1997 - *sic*). [BRASIL. Ministério da Saúde, 2001, p. 4].

Segundo Márcia Regina da Costa (1999, p. 3, *apud* AGUIAR, 2005), "a insegurança nos centros urbanos fez com que a segurança deixasse de ser um bem público para tornar-se privilégio de pessoas que podem pagar por ela".

Para se ter uma idéia do prejuízo para o país, no ano de 1999, apenas o Estado de São Paulo gastou 3% de seu PIB estadual (orçado em 310 bilhões de reais) com os custos da violência e criminalidade.

Custos da Violência e Criminalidade em relação ao valor do PIB municipal[20].

Gráfico 2 - Custos da Violência e Criminalidade em relação ao valor do PIB municipal



Fonte: Brasil. Ministério da Justiça (s/d).[21]

---

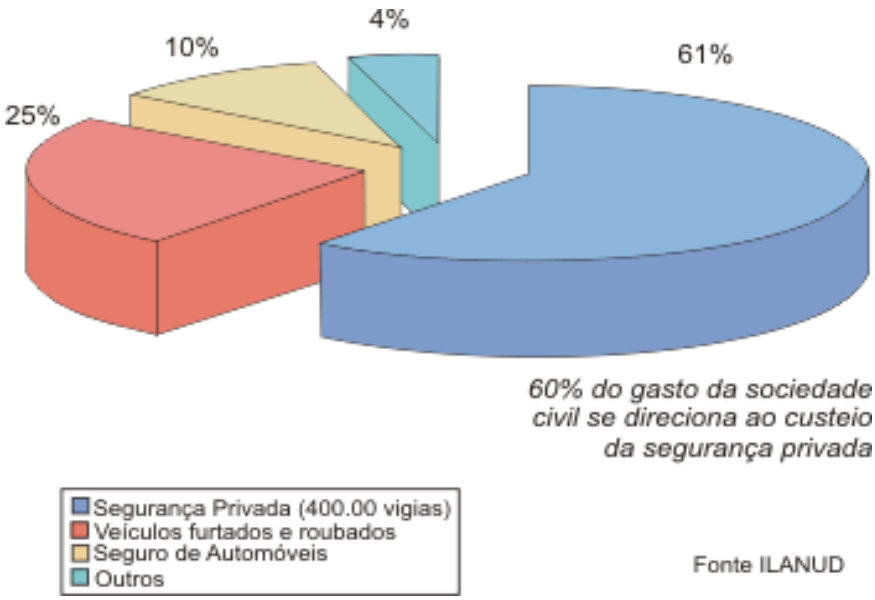
[20] Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/combatepirataria/data/Pages/MJCF2BAE97ITEMID472C81CEA9EF40649B47CE414AD28132PTBRNN.htm>. Acesso em: 04 fev. 2010.

No mesmo ano, os gastos da sociedade civil na compra de bens de segurança e com perdas geradas diretamente pelos incidentes atingiu a cifra de 4,7 bilhões de reais (Brasil. Ministério da Justiça, s/d) [22].

Ainda de acordo com o Ministério da Justiça (BRASIL, s/d), os custos Econômicos da Violência em São Paulo em 1999 foram da seguinte ordem:

- Gasto do Poder Público no combate à criminalidade: 4,2 bilhões.
- Bens e Serviços que deixaram de ser produzidos: 470 milhões.
- Gastos da sociedade civil na compra do bem segurança e perdas geradas diretamente pelos incidentes: 4,7 bilhões

Gráfico 3 – Custos econômicos da violência em São Paulo (1999).



Fonte: Brasil. Ministério da Justiça (s/d)[23].

Dados do Ministério da Saúde[24] indicam que os homicídios são a terceira maior causa de morte no Brasil, ou seja, um dado muito significativo, se considerarmos que o país não está em guerra civil.

Segundo estudo realizado pelo Laboratório de Análise da Violência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, com base em dados do Ministério da

---

[21] Brasil. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Disponível em: http://2ccr.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/docs_textos_interesses/Senasp.pdf. Acesso em: 1 jan. 2011.

[22] Brasil. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Disponível em: http://2ccr.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/docs_textos_interesses/Senasp.pdf. Acesso em: 1 jan. 2011.

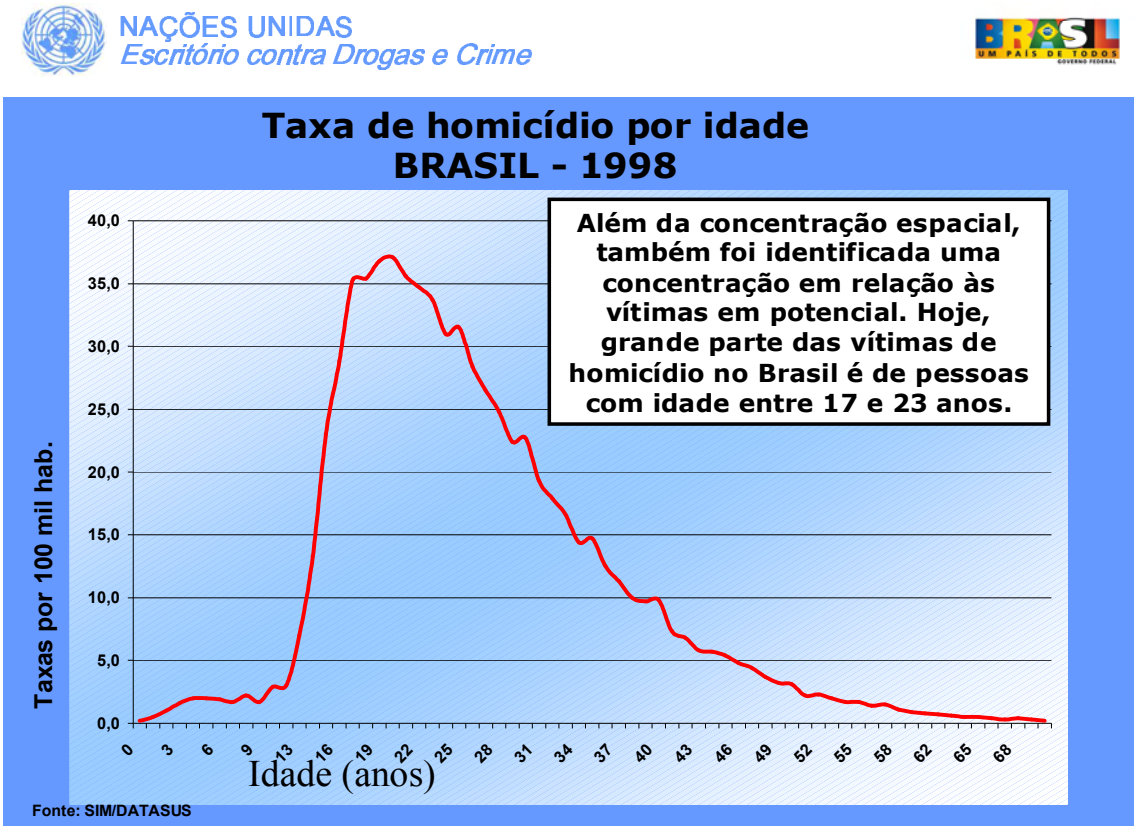
[23] Brasil. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Disponível em: http://2ccr.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/docs_textos_interesses/Senasp.pdf. Acesso em: 1 jan. 2011.

[24] Disponível em: http://sus20anos.saude.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=555%3Acom-pequena-reducao-homicidios-sao-a-terceira-maior-causa-de-morte-no-brasil&catid=30%3Asus-na-midia&Itemid=34. Acesso em 23 ago. 2009.

Saúde, os homicídios respondem por 46% das mortes de adolescentes no país e são a principal causa de óbitos nessa faixa etária, à frente de causas naturais (25%) e dos acidentes (23%). Estima-se que ocorrerão 33 mil assassinatos de adolescentes entre 2006 e 2012, se mantidas as condições atuais, o que equivale a 13 por dia[25].

O gráfico[26] abaixo ilustra bem a faixa etária em potencial das vítimas de homicídio no Brasil, com base em dados de 1998.

Gráfico 4 – Taxa de homicídio por idade. Brasil – 1998.



Fonte: Brasil. Ministério da Justiça (s/d)[27].

---

[25] Ministério da Saúde: Disponível em: <http://sus20anos.saude.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=1%3Anacionais&id=1700%3Ahomicidio-e-a-causa-de-46-das-mortes-entre-adolescentes&Itemid=34>. Acesso em 23/08/09.

[26] Ministério da Justiça - Secretaria Nacional de Segurança Pública. Depto. de Pesquisa, Análise da Informação e Desenvolvimento de Pessoal em Segurança Pública. Fontes: Ministério da Saúde/DATASUS, Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Secretarias Estaduais de Segurança Pública, United Nations Centre for International Crime Prevention (CICP) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e Polícia Militar de Minas Gerais.

[27] Brasil. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Disponível em: http://2ccr.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/docs_textos_interesses/Senasp.pdf. Acesso em: 1 jan. 2011.

O tema da violência, obviamente, não se reduz à taxa de homicídios. As manifestações do fenômeno, como se sabe, são multifacetadas e atravessam as relações sociais e as instituições brasileiras de maneira perturbadora, inclusive nossas escolas.

A violência existe, é um fenômeno complexo, tem uma dimensão socialmente relevante, mas ao contrário do que supõe o senso comum, permeia todos os estratos sociais.

Uma pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro revelou que jovens dos estratos privilegiados (A e B) relataram maior número de ocorrências de ameaças (19,2% dos estratos A e B; 18,6% C, D e E) e de lesões corporais (28% A e B; contra 23,3% C, D e E) do que os de origem popular (MINAYO, *apud* SPOSITO, 2001).

No Brasil, alguns autores sugerem que o recrudescimento da violência é contemporâneo ao período de restauração da democracia.

A discussão não é irrelevante, pois "antes de apenas ou meramente coincidir com a explosão da violência no país, é possível que a efetiva transição para o regime democrático, ela sim, tenha permitido ou favorecido a constatação e discussão do tema violência, que durante a década de 80 e início dos anos 90 predominou no debate público" (GONÇALVES e SPOSITO, 2002).

Adorno (*apud* La Taille[28]) nos remete ao seguinte diagnóstico "Não obstante os avanços democráticos e as profundas modificações pelas quais a sociedade brasileira tem passado nos últimos quinze anos, o regime democrático coincide com a ocorrência de uma verdadeira explosão da violência no seio da sociedade" (grifo nosso).

Quaisquer que sejam as causas da violência, o fenômeno ganhou em diversidade e magnitude sem precedentes na sociedade contemporânea, de tal sorte que, para encontrarmos na história inglesa uma taxa de homicídios comparável à do Brasil atual, é preciso retroceder à Idade Média (CHESNAIS, 1999).

As práticas violentas não poupam sequer os núcleos familiares, células da sociedade organizada, e a exposição midiática se encarregam de torná-las espetaculosas, rotineiras e banais (ABRAMOVAY, 2005), espraiando-se para as rotinas escolares com requintes surpreendentes, onde produzem efeitos perversos, um deles, a acomodação dos

---

[28] LA TAILLE, Yves d**e. Moralidade e Violência: A questão da legitimação de atos violentos.** Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento**.** X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPES. Violência e Desenvolvimento Humano: Textos Completos.

atores sociais envolvidos, desde a própria vítima, até aqueles com o dever legal ou moral de enfrentar a questão social posta.

Maria Léa Monteiro de Aguiar (2005) , recorre a Muniz Sodré (*A Sedução dos Fatos Violentos*, 1996), para afirmar que a violência exerce uma verdadeira sedução sobre as pessoas e, por isso, recebe tratamento privilegiado dos meios de comunicação de massa. As causas desse fenômeno seriam, entre outras, o prazer desfrutado graças ao mal de outrem ou até a função de descarga e controle equilibrador das pulsões agressivas ou sadomasoquistas dos consumidores/leitores.

Uma vez estabelecido o conflito, o Estado chamou para si o monopólio do controle da violência (acepção de Max Weber, *apud* AGUIAR, 2005, pg. 231), ou seja, a responsabilidade de dizer o direito ou fazer justiça, enquanto forma de repressão e prevenção, através do Sistema de Justiça Criminal.

No entanto, o sistema de justiça criminal atual dá mostras de exaustão, e as políticas de criação de novos tipos penais ou endurecimento de penas, que conta com simpatia da opinião pública, pouco inclui na qualidade de vida das pessoas, que continuam sentindo-se ameaçadas.

O Relatório de Desenvolvimento Humano - Brasil 2005: Racismo, Pobreza e Violência (BRASIL, 2005), sem fazer referência direta à ineficácia do modelo de controle da violência urbana a partir de leis casuísticas e penas severas, sugere que pensadores contemporâneos das ciências criminais o consideram utópico. O texto é esclarecedor e vale a pena ser transcrito:

> Quadro 1. O Estado penal e o Estado social. A expressão "lei e ordem" denomina movimentos político-criminais conservadores da década de 1960 que se consolidaram por volta dos anos 1980, particularmente nos Estados Unidos, em plena era Reagan.Compreendem o crime e a criminalidade como uma patologia do convívio social e o criminoso como um inimigo a ser combatido. Sua ideologia explora o medo, criando um clima de pânico e alarme social, e identifica o Direito Penal como o único instrumento capaz de solucionar os problemas da violência e da criminalidade. Cultivam na sociedade um sentimento de perigo constante e iminente, utilizando para isso propaganda maciça e fatos superdimensionados em torno do crime violento. Consideram que o controle da violência urbana exige leis severas, como a pena de morte e as longas penas privativas de liberdade. Na crista da onda neoliberal, esse modelo de combate à violência foi exportado pelos Estados Unidos, adaptado e adotado em várias partes do mundo, mudando os rumos das políticas de governo na área de segurança pública. Assistiu-se, então, em escala mundial, como bem registra Loïc Wacquant, ao enfraquecimento do Estado social, à supressão do Estado econômico e ao fortalecimento e à glorificação do Estado penal. No Brasil, os movimentos de lei e ordem

> também têm inspirado a adoção de programas de combate à violência. Seus resultados mais evidentes são: a proliferação de legislações de exceção – a exemplo das leis de Crimes Hediondos, de Prisão Temporária e do Crime Organizado, que têm como objetivos principais aumentar o rigor através do endurecimento de penas e regimes de execução penal –; a retirada de direitos e garantias fundamentais daqueles que cometem determinados delitos; a proliferação e o fortalecimento de discursos discriminatórios, com o conseqüente aumento da tolerância a práticas policiais e judiciais violadoras de direitos fundamentais; e a emergência de movimentos pela pena de morte, prisão perpétua e redução da maioridade penal. Por último, vale lembrar que as teses e práticas fundadas nesse conceito de lei e ordem, em que pese a aparente eficácia de sua aplicação, são fortemente criticadas por um número expressivo de pensadores contemporâneos das ciências criminais. Em geral, essas críticas consideram que a prevenção da criminalidade por meio de penas severas é pura utopia. Nessa perspectiva, os caminhos a serem trilhados devem procurar privilegiar uma política criminal que se oriente por soluções de inclusão social, pois a aplicação do Direito Penal deveria ser sempre excepcional e subsidiária. (BRASIL. PNUD, 2005, p. 86).

A expressão "lei e ordem" referida na citação acima (BRASIL. PNUD, 2005, p. 86), nos remete ao argumento de Konzen (2007, p. 76), para quem as ideias de solução dialogal dos conflitos derivam, também, da

> […] crise da plataforma de valores da modernidade, assim como da falência das ideologias com que vem sendo tratada a criminalidade, unicamente de natureza retributiva, tanto pelo modelo dissuasório ou repressivo, cuja centralidade retributiva encontra sustentação nas correntes conservadoras da Lei e Ordem ou da Defesa Social... .

Não obstante esse modelo, é inegável que a violência continua a cada dia mais mais visível, em suas diversas formas de manifestação, das quais o homicídio certamente é a mais extremada.

Isso causa sérios danos à saúde e ao bem-estar de milhões de pessoas em todo o mundo, com custos humanos, econômicos e sociais elevados, e cujo enfrentamento requer adoção de políticas públicas, muitas vezes em detrimento do investimento em outras áreas ou ações essenciais à qualidade de vida.

Aguiar (2005, p. 230) comentando acerca do medo do crime e a sensação de insegurança, e da possibilidade de uso político desse fenômeno, ousa mesmo afirmar que

> [...] crise de segurança, pois, pode mais que uma crise, ser uma construção política sobre uma situação de insegurança que é crônica no meio urbano. O medo do delito, sim, seria mais importante, social e politicamente, que o delito mesmo. 'O sentimento de insegurança se converteu em problema centralmente político, que aparece em todos os discursos e programas

> eleitorais, com escandalosa presença nos meios de comunicação de massas' (LOLA ANIYAR, 1999b, p. 5).

No que se refere ao modelo do sistema de justiça criminal, sua forma usual de resolução de conflitos segue a lógica conhecida como “retributiva”, cujo termo remete à idéia de pagamento de algo devido: é a devolução do dano a quem o praticou, por meio do castigo.

Esse processo da lógica retributiva importa em identificar o autor e reeducá-lo à força, para manter o controle, tratando-se de um modelo que nos acompanha de alcuns séculos para cá (ZEHR, 2008).

O modelo atual já deu mostras suficientes de que não responde eficazmente às necessidades da sociedade, que vem sistematicamente reclamando endurecimento da legislação e das punições aplicadas aos autores de atos violentos, enquanto, paradoxalmente, observa estarrecida ao recrudescimentoda violência.

A outra lógica, chamada Justiça Restaurativa, longe de ser condescendente, não tem foco exclusivo no autor ou visa retribuir o dano pela imposição do castigo, mas restabelecer ou restaurar relações sociais comprometidas, criando condições para a contrução coletiva de soluções sustentáveis, para além das dinâmicas da culpa e do castigo.

Situada a violência no tempo e no espaço, sem a pretensão de aprofundarmos o debate acerca de suas origens e causas, importa em verdade, para efeito deste trabalho, sua ocorrência em meio escolar e respectivo enfrentamento da questão por meio da Justiça Restaurativa, como objeto de política pública.

1.3 - A violência na escola.

Como fenômeno mundial, a violência perpassou a história, chegou aos dias atuais impactando toda a sociedade, interiorizando-se a partir dos grandes centros urbanos, e revestindo-se notoriamente como questão de saúde pública, assim tratada por organismos internacionais.

Há consenso entre os diversos autores que a violência na escola é um tema cotidiano e recorrente, que afeta a interação entre os principais sujeitos da comunidade escolar (direção, professores, alunos e funcionários) e produz reflexos negativos no ambiente de aprendizagem.

Tal qual a violência de modo geral, a indisciplina escolar não é recente, nem tampouco peculiar à sociedade brasileira (ZECHI, 2008, p. 17), havendo autores que relatam sua manifestação em período anterior à era Cristã.

Em seu trabalho sob o instigante título *Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder*, que faz apoiada na obra do pensador Michel Foucault, partir de seu conceito de poder como uma relação de forças, Marlene Guirado (1996, p. 57 - 71) conclui que o poder gera indisciplina. Ela refere como exemplos a "cola" (driblar a atenção do professor e invalidar a avaliação, dando a conhecer o que "cola") e as depredações promovidas pelos internos da FEBEM - como forma de romper a ordem - FEBEM.

No final de suas reflexões, Guirado (1996), de forma provocativa, diz que o título do trabalho bem poderia ser *o poder indisciplina*, onde o artigo *o* substancializa a palavra poder, e aí a diferencia da acepção de poder utilizada por Foucault, onde *poder* é verbo.

Se uma imagem diz mais que mil palavras, o relato de um professor do Sistema Estadual acerca do atual comprometimento do clima de cuidado e cultura da paz que deveria estar presente na escola não deixa por menos. O professor relatou que, na escola em que ele trabalha, os alunos 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 (SOUZA *et al*, 2007, p. 10).

No Brasil, tem-se como consenso que a violência é difusa por toda a sociedade civil e que repercutiu nas escolas, ambiente considerado espaço privilegiado de socialização, mas que funciona como uma espécie de caixa de ressonância das turbulências sociais que ocorrem nos diferentes meios de onde procedem (PINO, 2007).

Schilling (2004, p. 75 e 78), após refletir acerca das considerações de algumas pesquisas que tratam da "modalidade e magnitude da violência que efetivamente existe nas escolas, se pergunta: como poderia a escola ser impermeável ao ambiente em que está?".

Acerca dos reflexos da violência no cotidiano da escola, La Taille (2010, p. 47) diz que "a escola, instituição epicentro da sociedade contemporânea, padece de violência canalizada para seu interior e daquela ela gera nas suas próprias práticas".

Apesar de o senso comum e mesmo o debate acerca da violência nas escolas considerá-la como fenômeno relativamente atual, Charlot (2002) aponta que, historicamente, a questão não é nova e cita relatos de explosões violentas em escolas de nível secundário na França do século XIX, e ainda registros de modos de relacionamento violentos entre alunos de escolas profissionalizantes. Da mesma forma, já havia relatos ou notícias de práticas violentas em escolas americanas desde a década de 1950.

Em artigo em que discute o *bullying* e a indisciplina na escola, Marília Pinto de Carvalho (2007) diz que a indisciplina escolar já era objeto de estudo de sociólogos, como o francês Emile Durkheim, pelo menos desde a passagem do século XIX para o XX.

La Taille (s/d, p. 11)[29] afirma que expressões tais como ausência de limites, indisciplina e incivilidade remetem, direta ou indiretamente, ao tema da violência. Dada a complexidade em se definir e delimitar o que podemos compreender como violência, vale a pena recuperar a lição de La Taille acerca do tema:

> Posto que não raras vezes, sobretudo no campo educacional, ao lado da violência, fala-se em 'incivilidade', vale a pena verificar se tal incivilidade é uma subcategoria da violência, ou se corresponde a um outro fenômeno. Consultando os dicionários já citados, notamos que a 'civilidade' tem como sinônimo a polidez. A definição dada pelo Lexis é a mais esclarecedora: *conjunto de formalidades observadas entre si pelos cidadãos, em sinal de respeito mútuo e consideração; polidez, urbanidade, delicadeza, cortesia*. Assim definida civilidade, é claro que toda violência é prova de incivilidade. Porém, a recíproca não é verdadeira por que, na incivilidade, o emprego da força não está necessariamente presente. Por exemplo, não cumprimentar alguém não implica coagi-lo. Consequentemente, tampouco se acha, no fenômeno da incivilidade, a dimensão da liberdade. Com efeito, não cumprimentar alguém, ou falar-lhe de modo grosseiro, não implica obrigá-lo a agir contra a vontade. Logo, tudo leva a crer que violência e incivilidade são dois fenômenos totalmente distintos (p. 11).

Mais adiante, La Taille ressalva que admitir a distinção entre os fenômenos importa em não reconhecer um elemento moral importante em comum entre violência e indisciplina: o desrespeito para com o outrem. E, assim, no plano da avaliação moral, diz o autor, é possível afirmar que a incivilidade é uma forma de violência (Op. cit., p. 11). Essa conclusão, em nosso ver, não é incoerente.

Zechi (2008, p. 57) refere que a dificuldade em definir o que seja violência e indisciplina, e a respectiva multiplicidade de concepções, é o que possibilita, muitas vezes,

---

[29] La Taille, Yves. **Moralidade e Violência**: a questão da legitimação de atos violentos. Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPES *Violência e Desenvolvimento Humano: Textos Completos.*

que um fenômeno seja confundido com o outro. A autora examinou a produção acadêmica (teses e dissertações) acerca dos temas violência e indisciplina escolar em estudos realizados no período de 2000 a 2005, e acerca dos conceitos de violência e indisciplina escolar sintetizou:

> [...] encontramos nos trabalhos a presença de um conceito amplo de violência, entendendo-o como *produto do uso da força e provocação de dano ao outro*. Para além dessa definição, verificamos nas teses e dissertações um afinamento desse entendimento de violência ao encontrarmos autores preocupados em explicar os conceitos de *violência física, violência não física e incivilidades* que permeiam o cotidiano das escolas através das ações e práticas entre os sujeitos escolares. [...] Quanto à indisciplina escolar, encontramos também a presença de uma definição ampla que aponta a indisciplina como *ato atentatório à disciplina, desobediência, desordem e rebelião* (ZECHI, 2008, p. 58).

Segundo Gonçalves e Sposito (2002), o tema da violência na sociedade brasileira é parceiro do processo de democratização e, a partir do início dos anos 1980, a questão eclode com força no debate público.

Podemos considerar os anos 1990 como um momento de mudanças no padrão da violência nas escolas públicas, englobando atos de vandalismo, práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil.

A partir desse momento, a violência nas escolas foi considerada questão de segurança, com grande número de iniciativas preocupadas em reduzi-la, mas que fez arrefecer propostas de teor educativo, com raras exceções por parte de governos locais (estaduais ou municipais) de cunho mais progressista (SPOSITO, 2001).

Por ser a violência um problema da sociedade como um todo, particularmente quando atinge determinados patamares de intensidade, ela repercute logicamente no meio escolar, de várias maneiras e por várias razões.

As várias maneiras se sintetizam nos seguintes cenários: atos de violência e/ou de vandalismo contra a escola e seus integrantes, perpetrados por agentes externos a ela; atos de violência na escola, seja praticados por agentes internos a ela, seja pela presença em seu interior de agentes externos; e, enfim, atos explícitos ou implícitos de violência praticados pela escola ou seus dirigentes (PINO, 1995).

Charlot (2002) propôs um sistema de classificação dos episódios de violência na escola em que identifica três tipos de manifestação: a violência na escola, a violência contra a escola e a violência da escola.

De acordo com o autor, a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escolar (quando a escola é invadida em virtude de acertos de contas, por exemplo).

Neste caso, afirma ele, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em outro lugar. A violência contra a escola está relacionada contra a natureza e as atividades da instituição escolar e toma a forma de agressões ao patrimônio e às autoridades da escola (professores, diretores e demais funcionários).

Essa modalidade de violência decorre de ressentimentos de certos jovens e de certas famílias contra a escola e seu funcionamento.

Note-se que, na acepção de Charlot (2002), esta é uma modalidade de violência praticada principalmente por alunos e consiste em atos contra a instituição e contra aqueles que a representam.

Nesse sentido, a violência contra a escola está relacionada, no entendimento de Charlot (2002), à violência da escola: a violência institucional, simbólica, a qual se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos (modo de composição das classes, de atribuição de notas, tratamento desdenhoso ou desrespeitoso por parte dos adultos, entre outras coisas).

Abramovay (2005, p. 29) sustenta que, por se tratar de uma construção social, a escola também é lugar de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas. E o significado de violência pode variar até mesmo em face do estabelecimento escolar em que é investigado (ABRAMOVAY, 2005, p. 72).

Quer as raízes da violência deitem causa fora ou dentro da escola, conforme os modelos explicativos adotados (macrossocial ou microssocial), o fato é que o fenômeno permeia esse espaço e também ecoa a partir dele.

Segundo entende Abramovay (2002, p. 44 e 82), ao atingir a escola, a violência trouxe reflexos de toda ordem, mas seus efeitos podem ser sentidos ou percebidos especialmente nas relações sociais e no aprendizado.

Em estudo realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília[30], alguns dados sugerem que quanto maior a agressão sofrida pela escola, piores são seus índices de rendimento, atingindo, sobretudo, a 4ª e a 8ª série do ensino fundamental (GONÇALVES e SPOSITO, 2002, p. 105).

---

[30] O trabalho de campo teve início em 1997 e foi produzido com apoio da Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação – CNTE – UNICEF e CNPq.

Rolim (2008, p. 23) recorre a alguns dados de uma pesquisa da UNESCO[31] (2001) para concluir que a violência cria um ambiente desfavorável ao aprendizado, prejudica o desempenho do aluno e desmotiva professores e dirigentes. Segundo o autor,

> No Brasil, alguns poucos estudos têm se debruçado sobre o problema da violência na escola. Um trabalho de fôlego realizado pela UNESCO trouxe dados inéditos sobre a gravidade e as dimensões de um problema que segue surpreendendo professores, gestores e comunidades. Esse trabalho evidenciou que cerca de um quinto dos alunos e dos membros do corpo técnico-pedagógico, em média, relatou casos de agressões e espancamentos nas escolas.

A violência em meio escolar atinge gestores, professores e serviço de apoio; e quanto à clientela escolar, certamente ela compromete sua formação quanto aos aspectos de instrução e desenvolvimento da cidadania, pensada em termos da consciência da necessidade da apropriação dos sentimentos de direitos e deveres, necessários a uma convivência pacífica, capaz de superar conflitos e restabelecer relações.

Essa violência é tudo que não deveria se juntar a outros fatores (pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos) que, em determinadas condições, poderia favorecer aquilo que se convencionou chamar de fracasso escolar (PATTO, 1990).

Os efeitos da violência na sociedade atual, incluindo o espaço da escola, são de domínio público, de forma que já bastaria para justificar o enfrentamento da questão por meio de políticas públicas, sem a necessidade de se recorrer a muitos autores ou pesquisas na área. A realidade fala por si.

Por outro lado, contrariamente à literatura, no plano dos discursos de atores na escola, a violência e o medo que a ela se associa tem materialidade, passando-se ao largo do debate sobre possíveis "desconstruções' da violência, o que indiretamente alimenta certo sentido de "naturalização e banalização" (ABRAMOVAY, 2002, p. 84 e ABRAMOVAY, 2005, p. 54).

Considerada um espaço de construção de saberes e de convivência, onde se busca desenvolver habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos e impulsos que colaboram na formação do indivíduo e sua identidade, a escola é proposta como um espaço privilegiado de socialização. Essa conclusão pode facilmente ser percebida na

---

[31] Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas: UNESCO. Avaliação das ações de prevenção às DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras. Brasília: UNESCO, 2001.

intencionalidade da Lei n. 9.394/96 (LDB/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, 1998 e 2000).

Em trabalho acerca da violência escolar, Chrispino e Dusi (2008) recorrem à narrativa de Brunner (2000), que apresenta três revoluções que alteraram essencialmente a forma de conceber e produzir a educação e o ensino. A primeira delas foi o surgimento da escola como espaço destinado ao ensino, acarretando a sistematização do processo educacional como algo deliberado, especializado e focado.

A segunda revolução surge com a criação dos sistemas escolares públicos, num período marcado pela ação do Estado no processo de transmissão organizada do conhecimento. Passa-se do paradigma privado para o público; passa-se do princípio da gestão de muitas escolas diferentes e privadas para o princípio da concentração do ensino por meio de redes de escolas; passa-se do modelo religioso de administrar a escola para o modelo burocrático homogeneizante de controle administrativo. Esse período organiza a estrutura escolar em disciplinas e em níveis, e marca o surgimento do código de disciplina escolar.

A terceira revolução é marcada pela educação massificada que, no Brasil, caracteriza-se pelo índice médio superior a 97% de crianças no Ensino Fundamental. A massificação da educação trouxe para dentro do universo escolar um novo perfil de alunos. Acostumada a lidar com iguais, a escola não se preparou para a diversificação. Surgem os antagonismos que se transformam em conflito e podem chegar aos extremos da violência.

No mesmo diapasão, Ghedin, Almeida e Leite (2008) também descrevem a universalização do acesso à escola, ocorrida num contexto histórico marcado pela redemocratização da sociedade brasileira, e por mudanças no atendimento de demandas educacionais. E os autores concluem que "[...] a escola pública ainda não tem conseguido garantir o oferecimento de um ensino de qualidade para todos os alunos".

Refletindo acerca da escola necessária ao mundo globalizado, Di Giorgi (2004) afirma com propriedade:

> A suposição clássica de que cabia ao meio – essencialmente à família – a socialização primária (hábitos e valores), enquanto à escola caberia a socialização secundária (transmissão de informações e formação do cidadão), obviamente precisa ser repensada... Acredito que já está suficientemente argumentado que a escola tal qual está organizada e tal qual a concebeu o seu modelo histórico, republicano, não pode cumprir esse papel de formação integral... Penso que, ao não dar conta das novas condições subjetivas e das exigências educacionais colocadas pelas mudanças que experimentamos, a escola tende a ver suas patologias (**violência em primeiro lugar**) se alargarem de forma descontrolada (grifo nosso).

Embora referida como questão de saúde pública por organismos internacionais, e objeto de preocupação de política nacional, parece consenso que se trata de um fenômeno social previsível, sujeito a estratégias que permitam a composição do conflito, que exige o enfrentamento, com formulação de políticas específicas, e que pode ser prevenido.

Dahlberg (2006), com base em evidências constatadas a partir de exemplos de sucesso em todo o mundo, desde ações individuais e comunitárias de pequena escala até políticas nacionais e iniciativas do legislativo, afirma que é possível enfrentar o problema da violência.

Diferentes formas de violência estão cada vez mais presentes nas escolas brasileiras. Elas poderiam ser prevenidas, se os princípios que norteiam os Círculos Restaurativos fossem vivenciados nos espaços escolares?

Conhecer e dimensionar o problema, em nosso caso a violência nas escolas, pode ser o ponto de partida para uma possível solução (WAISELFISZ, 2007).

Contudo, a omissão e a letargia frente ao recrudescimento da violência, ou ainda o uso de formas violentas para resolver ou encaminhar cada caso, pode fazer com que se perca a oportunidade de visualizar sua causa, e talvez não se possa solucioná-la sob a ótica da prevenção e da cultura de paz.

Estudos mostram que as escolas não são obrigatoriamente violentas, mas passam por situações de violência que podem ser superadas, avançando-se na construção de uma cultura da paz, usando esse espaço como vetor de difusão e consolidação de um novo modelo de relacionamento social (UNESCO, 2002 e OLIVEIRA, 2008, p. 502).

A escola e seus agentes sociais há algum tempo se deparam com experiências de projetos de implementação de Justiça Restaurativa, uma proposta concreta que propõe interromper o ciclo de violência e estabelecer outro, com grande potencial de restauração e transformação: o Círculo Restaurativo.

E a resolução de conflitos nas escolas, pela abordagem da Justiça Restaurativa, vem ao encontro da busca por ações eficazes que favoreçam a prevenção e possibilitem a construção de uma cultura de paz, em que tenham lugar as práticas restaurativas e a restauração das relações sociais, absolutamente relevantes na construção de valores de cidadania.

Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 39) “advertem que conflito e violência não são sinônimos, pois estes têm potencial para a construção ou a destruição, dependendo de como são manejados. Se os conflitos não puderem ser evitados, é preciso reparar os danos, analisar as coisas e superá-las”.

Acerca dos conflitos ou violência no cotidiano das escolas, os diversos autores a classificam em incivilidades, transgressão, indisciplina ou violência propriamente dita, conforme já discutimos. Para efeito desta pesquisa, concordamos com Carvalho (2007) acerca da distinção entre violência e indisciplina, assumindo esta como a quebra de regras de boa convivência e civilidade, por acreditar que ambos os conceitos açambarcam a totalidade das condutas descritas como conflituosas ou violentas na escola.

Por fim, as ações voltadas para o enfrentamento dos conflitos escolares não são um fim em si mesmas, mas estão voltadas para um objetivo maior, que é a qualidade das relações entre as pessoas, a manutenção ou contrução da paz e o favorecimento de um ambiente adequado à aprendizagem. Mas qual é a concepção de paz de que estamos falando?

Em seu trabalho sobre a Mediação e a Justiça Restaurativa, Aguiar (2009, p. 42) defende que falar em paz não significa pensar ausência de conflitos. Para a autora, o grande desafio da construção da paz é justamente o aprender a lidar com os conflitos que resultam das diferenças.

A Organização das Nações Unidas (ONU) define a Cultura de Paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações, podendo assumir-se como estratégia política para a transformação da realidade social (SÃO PAULO. Estado, 2009, p. 9).

1.4 – Violência e indisciplina na escola: olhando mais de perto.

Para efeito deste trabalho, nossa ênfase está na violência escolar e a indisciplina grave tratadas com a Justiça Restaurativa, embora estejamos cientes da advertência de Debarbieux (2002, *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 23 e 24) quanto à discutível pertinência de se utilizar o termo "violência escolar", já que para alguns

soa como algo excessivo no cotidiano escolar, e ainda em razão da dificuldade em se delimitar, cientificamente, esse objeto. Os autores advertem que

> Abordar o tema da violência nas escolas é uma tarefa que exige cuidado e precisão. Cuidado para não estigmatizar os atores envolvidos e atribuir uma dimensão exagerada aos casos do cotidiano e precisão para não ignorar as sutilezas que afetam de forma negativa a comunidade escolar.

Lajonquière (1996, p. 25), discutindo acerca da indisciplina e a psicanálise da criança, afirma ser possível concluir que "o mal da educação atual não seria apenas um, mas dois, pois haveria que se acrescentar a chamada indisciplina escolar".

Vasconcelos (2009, p. 24) diz que "a disciplina é uma das maiores reivindicações dos professores em temos de temática para as capacitações na formação continuada, assim como uma das maiores queixas relativas ao trabalho em sala de aula".

Sobre essa temática, Zechi (2008, p. 17) escreveu que o fenômeno da violência e indisciplina escolar é complexo e apresenta uma variedade de concepções que variam de acordo com o período, a cultura, valores e ética de cada pessoa que o analisa. A autora recorreu a estudos que abordam a temática da violência e a indisciplina escolar, em busca de uma definição para os termos. Segundo a autora (Op. cit., p. 17), em geral os estudos não diferenciam as duas coisas, e ela recorre a Camacho (2001) para corroborar esse posicionamento:

> Em geral, podemos dizer que os estudos abordam o tema da violência e, ao mesmo tempo, questões que podem ser consideradas como indisciplina sem diferenciá-los. Segundo Camacho (2001), não é possível isolar o fenômeno da violência do da indisciplina. A autora afirma que há uma multiplicidade de aspectos analisados a respeito da violência; assim, quando se manifesta na esfera escolar, "a violência se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina" (CAMACHO, 2001, p. 128).

A autora ainda fala da confusão entre violência e indisciplina, uma vez que o entendimento dos atos vivenciados no meio escolar como violência, delinquência ou atitudes indisciplinares depende dos agentes envolvidos e das relações sociais que se estabelecem. Assim, alguns autores, procurando superar essa confusão, adotam o conceito de incivilidade para explicar os episódios escolares (ZECHI, 2008, p. 18).

Assim sendo, o conflito escolar pode implicar, dependendo do contexto e do sujeito que suporta a experiência, em violência, indisciplina ou incivilidade. Importa diferenciá-los?

Charlot (2002, apud RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 32) distingue violência, transgressão e incivilidade, pois segundo ele isso permite trabalhar melhor os fenômenos, cada qual com sua particularidade, sem delimitá-los a uma única categoria:

> O primeiro [violência] diz respeito ao uso da força ou da ameaça na prática de delitos (casos de lesão, extorsão, etc.); o segundo [transgressão] compreende os comportamentos contrários às regras estabelecidas pela escola (absenteísmo, não participação em atividades, etc.) e o terceiro [incivilidade] engloba casos que não contrariam nem lei nem as regras internas necessariamente, mas que prejudicam a boa convivência no ambiente escolar por representarem falta de respeito aos alunos, professores e funcionários (grosserias, desordens, etc.).

Após essa distinção, Charlot argumenta que a partir da identificação das origens de cada um dos problemas que ocorrem numa determinada escola, é possível pensar quais as medidas mais adequadas à prevenção.

Para Ruotti, Alves e Cubas (2006), o que é realmente grave não é o ato isolado de incivilidade, mas a sua repetição e a ausência de punição aos perpetradores, porque faz com que as vítimas acabem abandonando o corpo social ao qual pertencem para evitarem áreas coletivas que representam desordem.

Parece razoável afirmar que o objetivo da solução e a prevenção dos conflitos na escola seja propiciar um clima favorável para a aprendizagem. Nesse sentido, Vasconcelos (2009, p. 25) defende que a "disciplina é uma exigência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, seja ela considerada em termos individuais ou coletivos". Para o autor, "pode haver divergência quanto à concepção de disciplina, mas, com certeza, sua ausência inviabiliza o crescimento do sujeito, uma vez que a aprendizagem, especialmente a escolar, é um processo rigoroso, sistemático, metódico".

Também sobre o ambiente de aprendizagem, Aquino (1996, p. 40) diz que "os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais para o trabalho escolar, em razão da conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade, etc.".

Johnson e Johnson (2004, apud CHRISPINO e DUSI, 2008, p. 604) escrevem que no esforço de enfrentamento e superação das dificuldades impostas pelo clima de violência é indispensável converter as escolas em ambientes seguros de aprendizagem. É compreensível essa afirmação, mas em nosso modesto entendimento, parece que o contrário é

mais lógico: enfrentar e superar o clima de violência para converter as escolas em ambientes seguros de aprendizagem.

Em discussão sobre o papel da escola na "sociedade da insegurança", Flávia Schilling (2004, p. 70) afirma que "situações frequentes e até 'normais' nas escolas até certo tempo, hoje ganham uma dimensão enorme". E prossegue a autora em lúcida e provocativa conclusão:

> Clama-se por Polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à Grande Lei e eram tratadas com a mediação da autoridade escolar (SCHILLING, 2004, p. 70).

Concordamos que a amplitude do termo "violência" abrange desde agressões até as pequenas incivilidades que acontecem na escola, o que pode tornar o problema impensável em razão dos inúmeros tipos de situações envolvidas, ou pode, simplesmente, passar a criminalizar e estigmatizar padrões de comportamento comuns no cotidiano escolar (DEBARBIEUX, 2002, apud RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 24).

Por outro lado, segundo esses mesmos autores, uma definição excessivamente limitada pode acabar "encobrindo especificidades do fenômeno" e excluindo a experiência de algumas pessoas do processo de reflexão acerca do problema, ou seja, "silenciando a voz de vítimas que deveriam ser levadas em conta na definição de violência, que pode abranger tanto incidentes múltiplos e causadores de stress, que escapam à punição, quanto a agressão brutal e caótica (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 24 e 28).

Alguns excertos das entrevistas com os agentes da Escola Augusta e ainda respostas aos questionários aplicados bem corroboram esse entendimento, pois nos parecem profundamente impregnados de algo que poderíamos tomar como espesso ou quase palpável sofrimento.

> Fui ameaçada por um aluno do Ensino Médio, que furou os 4 pneus do meu carro (questionário P 1).
>
> Assédio moral por parte da direção e desrespeito de toda espécie por parte dos alunos (questionário P 37).
>
> Meninos me zoam por causa que eu sou homossexual; me dão tapas na cabeça, chutes e etc. (sic).[32]
>
> Apelido que machuca a alma (sic).[33]

---

[32] Fonte: Questionário. Aluno do 1º ano do Ensino Médio, com 15 anos.

Quem poderia advogar, e com base em que argumentos, que experiências como as referidas acima não causam aflição ou sofrimento?

As práticas restaurativas ou o modelo que hoje denominados Justiça Restaurativa não são um fim em si mesmo, portanto, elas existem – bem como outros projetos para tratar da violência escolar - em função da demanda representada pelos conflitos que se manifestam no cotidiano da escola e que, ao mesmo tempo, reclamam ações de enfrentamento, mais como objetos de política pública do que experiências "fragmentadas e descontínuas", no dizer de Sposito (2002, p. 102).

Corroborando esse entendimento Chrispino e Dusi (2008, p. 602) afirmam que a "violência escolar é sistêmica e complexa, e que não é razoável esperar que seja superada por ações pontuais e espasmódicas, movidas pela comoção de um fato mais contundente que fere a sensibilidade social".

Neste momento perguntamos: os conflitos no cotidiano da escola, em suas manifestações eivadas de violência ou indisciplina (grave) estariam superestimados? Não que haja consenso entre os autores ou pesquisadores, mas tomando por base a bibliografia visitada e, não menos importantes, as percepções da direção, coordenação pedagógica, corpo docente, funcionários e alunos da escola pesquisa, ousamos afirmar que não.

Não ignoramos a advertência de Debarbieux (2002, apud RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 25), para quem

> é forte a influência da mídia sobre os pesquisadores, o que acaba conduzindo as pesquisas acadêmicas a uma "pré-fabricação social da violência nas escolas", ou seja, os especialistas que ainda têm pouca informação a respeito do fenômeno acabam, em alguns casos, endossando o que lhes é apresentado, muitas vezes de forma exacerbada pela mídia.

Chrispino e Dusi, resgatando trabalho de Johnson e Johnson (2004, apud CHRISPINO e DUSI, 2008, p. 604) defendem que, dentre outras determinadas ações para se implantar programas de prevenção da violência [escolar] deve-se admitir que os conflitos destrutivos estejam fora de controle.

Mas admitir que conflitos no cotidiano da escola estejam fora de controle passa antes por percebê-los num contexto mais histórico.

---

[33] Fonte: Questionário. Aluno do 2º ano do Ensino Médio, com 18 anos.

Para Charlot (2002, apud RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 25), "a violência escolar não é recente, do ponto de vista histórico, mas o que pode ser considerado novo são as formas pelas quais ela se manifesta, e que o autor divide em quatro aspectos:

> o surgimento de formas de violência mais graves, apesar de bastante raras; a idade cada vez menor dos alunos envolvidos nos casos de violência que, nesse caso, entra em conflito com o ideal de infância como o período de inocência; a ação de agentes externos que ocupam o espaço da escola com agressões geradas fora dela; a repetição e o acúmulo de pequenos casos que não são necessariamente violentos, mas que criam a sensação de ameaça permanente.

Trabalhos brasileiros e estrangeiros sobre a manifestação da violência no cotidiano da escola têm em comum o fato de afirmarem que a violência está presente na escola e que o fenômeno se manifesta sob múltiplos aspectos (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 28).

Zechi (2008, p. 11) afirma que "o que vem ocorrendo nos últimos anos é que a violência e indisciplina escolar se tornaram explícitas e, frequentemente, a literatura – tais como livros, pesquisas científicas, jornais e até mesmo noticiários – têm ilustrado esses fatos".

Jaqueline Batista da Silva (2004) também aponta que a violência "embora presente no cotidiano da sociedade moderna e, portanto, não seja novidade no âmbito escolar, nos últimos anos vem ganhando um considerável destaque pelos meios de comunicação..." (p. 11).

A indisciplina escolar não é mesmo um fenômeno recente. Vasconcelos (2009) afirma que

> Questões de indisciplina escolar, sempre as tivemos: há registros históricos de mais de 2 mil anos antes de Cristo com queixas sobre o comportamento das crianças e dos jovens nos estudos (Estrela, 1986, p. 18; Larroyo, 1970, p. 79). Portanto, o desafio da disciplina não é novidade. Nova á a intensidade com que vem se impondo nos últimos anos. Esse aumento quantitativo provocou uma mudança qualitativa, de tal forma que já não é possível deixar de lado semelhante questão na formação inicial e continuada do professor (p. 24-25).

Silva (2010, p. 27) também chama atenção para o aspecto quantitativo do fenômeno. Segundo o autor, sempre existiram casos de violência e indisciplina na escola, contudo, não nos patamares atuais. Para o autor, "estudiosos da área concordam que o aumento significativo da ocorrência de tais fenômenos é recente na educação brasileira ou,

pelo menos, tornou-se objeto de preocupação, de maneira mais aguda, nos últimos tempos (final da década de 1970 em diante)".

Aquino (1996) diz que o fenômeno da indisciplina é um "velho conhecido de todos, embora sua relevância teórica não seja tão nítida, a cuja conclusão chegou em face das poucas obras dedicadas explicitamente à problemática" (p. 40).

Pedro-Silva (2010, p. 62 e 80-81) argumenta que é "falaciosa a afirmação de que em outros tempos não existia indisciplina", e mais adiante, o autor também afirma que "não se pode desconsiderar que atos de violência também não existiam em outros períodos, contudo, se eles não eram tão evidentes e nem o objeto de debates acalorados é porque eram menos numerosos do ponto de vista estatístico".

A ocorrência de casos espetaculares de violência nas escolas fez com que a segurança passasse a figurar como a primeira preocupação de pais, alunos, professores, diretores e políticos (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 30).

Essa preocupação está expressa na Proposta Pedagógica de 2007 da Escola Augusta, onde a violência aparece em primeiro lugar, à frente das drogas, desemprego e preconceito como o maior receio das famílias.

Quaisquer que sejam seus determinantes, o conflito escolar existe, e na condição de algo real, palpável, tem reflexos sobre o ambiente de aprendizagem, especialmente quando se manifesta em forma de violência grave.

Compreender os conflitos em suas particularidades, sem delimitá-los de forma estanque, pode favorecer com que sejam percebidos como pequenas e importantes fontes de tensão, que, por sua vez, podem ser estopim para enfrentamentos muito mais graves, como assevera Charlot (2002, apud RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 32 e 45). Para essas autoras, a violência que importa ser enfrentada é um fenômeno que tem história, o que o torna possível de ser tratado sob o aspecto da prevenção, no dia-a-dia da escola.

As mesmas autoras ainda advertem que a comunidade escolar não deve esperar ações que eliminem o conflito das escolas, até porque há casos em que eles se manifestam de forma legítima ou aceitável (Op. cit., p. 45).

Nesse sentido também Silva (2010, p. 153) advoga que "jamais conseguiremos acabar com o fenômeno da violência e indisciplina nas escolas, o que não seria de todo ruim se visto como uma tensão que leva ao crescimento".

Aquino (1996, p. 80) vai além e defende que "não existe nenhum plano que possa solucionar o problema da violência e da indisciplina, de modo a eliminá-las por completo; o conflito estará sempre presente". E mais adiante o autor afirma que é preciso deixar de acreditar que paz signifique ausência de todo conflito (p. 81).

1.5 – A violência na escola: o bullying.

Lélio Braga Calhau (2009, p. 5) diz que "os casos de *bullying* ecoam pelo país, sendo que o problema é mais grave quando envolve crianças e adolescentes, na escola". O autor tem uma obra em que condensa, de forma muito didática, informações sobre o tema.

Segundo o referido autor, o *bullying* é uma realidade mais comum do que podemos imaginar; ele sempre existiu, mas não era estudado". Segundo Calhau (2009), as pesquisas sobre o assunto começaram apenas na década de 1970, a partir dos estudos do professor norueguês Dan Olweus, da Universidade de Bergen, Noruega.

Segundo Ruotti, Alves e Cubas (2007, p. 175), atualmente, o *bullying* é reconhecido no meio acadêmico como um subconjunto de comportamentos agressivos e repetitivos. A autora define *bullying* como "um tipo de violência, física e/ou psicológica, caracterizada pela repetição de atos e pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima".

O termo já é corrente em vários meios sociais e, como tal, na escola não poderia ser diferente. Por outro lado, "o tema ainda é pouco difundido entre os profissionais da área de segurança pública e não é levado em consideração nas investigações que envolvem violência e criminalidade entre jovens" (CALHAU, 2009, apresentação).

Revisando algumas publicações sobre o *bullying*, constata-se entre os autores que não existe uma tradução exata para a palavra *bullying*. Nesse sentido, Calhau (2009, p. 6) defende que *bullying* é um assédio moral, são atos de desprezar, denegrir, violentar, agredir, destruir a estrutura psíquica de outra pessoa sem motivação alguma e de forma repetida.

Para Cleo Fante (2005, apud CALHAU, 2009, p. 6), "o *bullying* é uma palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre a violência escolar".

A definição de Cleo Fante é ampliada, mas as ações enumeradas pelos inúmeros verbos que ocorrem na manifestação da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar todas as situações de bullying, deixam poucas dúvidas em caso da necessidade de se avaliar eventual conduta.

Para a ABRAPIA, o *bullying* pode estar presente nas seguintes ações: "colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarnar, sacanear, humilhar, fazer sofrer, sicriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tiranizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar e quebrar pertences (CALHAU, 2009, p. 6).

Segundo Ruotti, Alves e Cubas (2006, p. 30), "nos casos de grande violência, com desfechos fatais, pesquisas identificaram que os alunos que provocaram as agressões, geralmente, eram vítima de assédio moral entre os colegas, sofrendo constantes piadas e gozações, recebendo apelidos e sendo discriminados pelos outros alunos".

As ações que caracterizam o *bullying* são realizadas de forma repetitiva e com desequilíbrio de poder. Sobre diferenciar o *bullying* de uma simples brincadeira, o autor diz que deve prevalecer o bom senso nessa avaliação, sempre lembrando que "não há que se falar em brincadeiras quando uma pessoa está sofrendo " (CALHAU, 2009, p. 7). O autor refere os critérios para diferenciar o *bullying* de outras formas de violência e ds brincadeiras próprias da idade:

1. Ações repetitivas contra a mesma vítima num período prolongado de tempo.
2. Desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima.
3. Ausência de motivos que justifiquem os ataques.

Calhau (2009, p. 10) diz que a "maioria dos alvos no bullying são alunos considerados pela turma como diferentes ou esquisitos. Em geral, são tímidos, retraídos, passivos, submissos, ansiosos, temeroses, com dificuldade de defesa, de expressão e de relacionamento. As pessoas ainda podem ser vítimas de bullyin em razão de doenças de raças, religião, opção sexual, desenvolvimento acadêmico, sotaque, maneira de ser e de se vestir".

O *bullying* escolar prejudica o ambiente de aprendizagem da escola, dispersando pessoas e divindo a sala, diz Calhau (2009), além de "sérias consequências, como o favorecimento de comportamentos antisociais e de não aceitação ou quebra de regras que

podem se estender para a vida adulta, e ainda maior probabilidade dos agressores se envolverem em casos mais graves, de serem presos ou de terem ocorrências criminais na vidad adulta" (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2007, p. 184).

O *bullying* no ambiente escolar pode trazer consequências também para o estabelecimento, nas pessoas de seus responsáveis legais (CALHAU, 2009, p. 25), pois, de acordo com o artigo 932 do nosso Código Civil (BRASIL. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002), também devem responder pela reparação civil de seus educandos.

O *bullying* é proibido pelo ordenamento jurído brasileiro, especialmente porque afronta os direitos fundamentais da pessoa, previstos no artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Outras normas, como o Código Civil, Código Penal, Código do Consumidor prevêem punição aos autores do *bullying*, inclusive o dever de indenizar (CALHAU, 2009, p. 15).

Quantoà falta de punição aos que perpetram *bullying*, Ruotti, Alves e Cubas (2007, p. 185) defendem que

> A ausência de sanções àqueles que seguem suas vontades individuais e não respeitam o direito à integridade física ou moral do outro pode ser a precursora de casos mais graves de incivilidades, por sinalizar que não existem limites para os atos dos agressores e que não existe defesa para as vítimas.

Ruotti, Alves e Cubas (2007, p. 185) advertem que "é preciso deixar bem claro que bullying não é uma fase de desenvolvimento da criança ou um rito de passagem. É um problema social sério que pode afetar a habilidade dos alunos e seu progresso acadêmico e social", além das implicações com "obrigação de reparação civil que podem recair sobre os responsáveis pela escola" (CALHAU, 2009, p. 15). É um problema que afeta a todos e o enfrentamento da questão, especialmente sob o aspecto da prevenção, que não pode ser negligenciado.

2. VIOLÊNCIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 – Fases da educação popular no Brasil: um breve histórico.

Antes de admitirmos a democratização do acesso ao ensino, não podemos olvidar como se desenvolveu o fenômeno do processo educacional no Brasil. A evolução da educação popular brasileira atravessou várias fases distintas, e uma detida análise revela raízes de alguns problemas educativos ainda hoje sentidos (PAIVA, 1982).

A mesma escola que não se adequou para receber a nova clientela, também é produto de um processo que se iniciou há mais de 500 anos. A educação popular colonial é praticamente inexistente, salvo a ação de jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, especialmente como instrumento de cristianização e sedimentação do domínio português. Essa fórmula sucumbe à ação de Pombal, que expulsa os jesuítas, numa tentativa de instituir o Estado laico (VIEIRA e FARIAS, 2007). Somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 é que foram criadas as escolas superiores, naquele momento com a preocupação do desenvolvimento do ensino para elites em geral, contudo, até o advento da independência, houve pouca contribuição à difusão do ensino popular.

Após 1870 começam a se multiplicar as preocupações com a instrução elementar, mas elas desempenham um papel de pequena importância nas lutas políticas que precedem à proclamação da República.

Nas primeiras décadas do século XX a educação é fortemente marcada pela precariedade (quantitativa e qualitativa) do ensino elementar e os poucos esforços políticos voltados para sua expansão, cujo progresso pode ser considerado insignificante. O entusiasmo pela educação nasce a partir da Primeira Guerra, e é arrefecido ao final dela; depois, é retomado no início da Segunda República, sob o clima revolucionário de 1930.

Medidas concretas orientadas para a difusão do ensino elementar nascem com os primeiros anos do Estado Novo, mas é a partir da década de 1940 que se observam os primeiros resultados concretos voltados para expansão quantitativa, que começa a ser conquistada a partir da década de 1970 (PAIVA, 1987).

Na última década do século XX – 1991/2000, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 20,1% para 13,6%, o que implica um universo de 25 milhões de pessoas[34].

O Brasil chegou ao final do século XX com 96,9% das crianças de 7 a 14 anos de idade na escola[35], embora o Ensino Médio tenha sido o que mais se expandiu a partir da década de 1980. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6% (BRASIL, 2001 - Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, apresentação, pg. 6)[36].

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei 10.172/2001, ao considerar o crescimento de matrículas no país, especialmente no Ensino Médio, refere que essa etapa é particularmente vulnerável à desigualdade social, com disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos. Em vista disso, recomenda que o Ensino Médio proposto deva enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda.

Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral e forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social. Preparar o jovem para a cidadania, o respeito mútuo e a solidariedade passa por aqui?

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o Ensino Médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

O Parecer CNE/CP 009/2001, ao estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

---

[34] Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>. Acesso em: 05 ago. 2008.

[35] Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>. Acesso em: 05 ago. 2008.

[36] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=407&Itemid=393>. Acesso em: 05 ago. 2008.

licenciatura, de graduação plena, refere que a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira, num cenário que apresenta enormes desafios e que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por Estados e Municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando à melhoria da Educação Básica.

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação, destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, e não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais destacamos: assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos.

Enfim, a democratização do acesso à escola reuniu um novo contingente de alunos em uma instituição que não se preparou para recebê-los, ou seja, o aluno real, que é diferente do aluno ideal, e que, de certa forma, viu frustrada sua expectativa de ascensão social.

2.2 – Escola: direito social, com segurança.

Na visão de Vieira e Farias (2007), o Brasil acorda do sonho dos 500 anos do descobrimento, pobre, urbano e violento; contudo, não parece razoável debitar-se exclusivamente à escola ou à nova clientela escolar, decorrente da democratização do acesso ao ensino, a responsabilidade pela violência em meio escolar; todavia, um e outro fenômeno não prescindem da implementação de políticas públicas voltadas à superação desses desafios.

Vitor Henrique Paro (2007) entende a educação como atualização histórica do homem, e que ela deve pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual refere-se ao provimento do saber necessário para o autodesenvolvimento e o usufruto dos bens sociais. No que respeita à dimensão social vale a pena transcrever a lição do autor:

> [...] a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus educandos, como se isso fosse atribuição apenas da família [...] Mas sem nenhuma dúvida,

> hoje a principal falha da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia. Sabendo da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira – injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos [...] que só fazem agravar com o tempo [...] Associada a essa incapacidade de realizar uma educação comprometida com o efetivo bem viver dos educandos e com sua contribuição para uma sociedade mais humana, pode-se notar certa apatia de educadores escolares, autoridades estatais e o público de modo geral (PARO, 2007, p. 18).

O tema educação foi erigido à categoria de direito social em vários diplomas legais, mas contemplado especialmente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990).

O Estado organizado tem por objetivo, entre outros, erradicar a marginalização e as desigualdades sociais, promover a educação com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a inserção de crianças e adolescentes excluídos do Ensino Fundamental obrigatório, num processo que forme o cidadão, titular de direitos e deveres, dignidade, valores sociais, éticos e morais.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana..., nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Essa norma (LDB/96) insere a educação como dever da família, e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania que, obviamente, é titular de direito, mas também de deveres (BRASIL, 1996).

Como dever do Estado, o processo de educação se desenvolve na escola, onde o professor tem um papel de primeira ordem nessa missão, especialmente se considerarmos a apregoada democratização do acesso ao ensino, a nova clientela escolar, o multiculturalismo que lhe dá contornos especiais, a violência que a permeia e, obviamente, as necessidades de formação do professor e do indivíduo alvo do processo educativo. Isso dá sentido ao conteúdo do Plano Nacional de Educação – PNE e Parecer CNE/CP 009/2001 no que se refere à aquisição de competências e habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades e, quanto professor, assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos.

O espírito da LDB ressona com disposições da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL. Constituição, 1988, artigo 205).

Certamente que o papel da escola no preparo do indivíduo para exercer a cidadania, enquanto titular de direitos e deveres, não prescinde de abordagens que estimulem a cultura da paz e assim, ainda que indiretamente, previnam a criminalidade ou violência. Acreditamos que essa afirmação encontra eco nos postulados mais gerais da LDB/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, 1998 e 2000).

Se os conflitos estão presentes na escola e produzem reflexos importantes no ambiente de aprendizagem e nas relações pessoais, de quem deveríamos esperar as ações ou iniciativas para o enfrentamento do fenômeno?

Discutindo acerca do que convencionaram chamar de "a judicialização das relações escolares" – ação da Justiça no universo da escola e das relações escolares, Chrispino; Chrispino (2008, p. 10) afirmam:

> O assunto violência escolar está na ordem do dia [...] a massificação da educação trouxe um novo conjunto de alunos para uma escola que se manteve estática na rotina e na relação, produzindo um descompasso entre o aluno real e o aluno que se imagina ter [...] A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrente desses instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos.

No que se refere às atribuições da escola, essencialmente a cargo dos professores, não se trata de mera transferência de responsabilidade pela formação do indivíduo, mas um dever legal e, antes, uma vocação da escola, cujos projetos pedagógicos devem levar em conta a complexidade da sociedade estratificada, múltipla e complexa, para que a educação possa atuar decisivamente no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (PCN – Ensino Fundamental, p. 13, BRASIL, 1997)[37].

---

[37] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=264&Itemid=254> Acesso em: 05 ago. 2008.

Sem o enfrentamento da questão da violência em meio escolar, desde a prevenção à composição dos conflitos eventualmente instalados, não é possível falar-se em uma educação de qualidade, e sem a qual seria impossível buscar novos sentidos para a escola e projetos voltados para dimensão cidadã e compromisso com uma cultura de paz.

É interessante a ponderação de Gonçalves e Sposito (2002, p. 114), segundo a qual no Brasil, durante os últimos anos, as políticas públicas de redução da violência escolar têm se originado, sobretudo, nas esferas estaduais e municipais. Em que pese muitas vezes expressarem iniciativas fragmentadas e descontínuas, em demandas claramente formuladas por profissionais de educação, existe a participação efetiva de outros atores sociais, de forma que os problemas de violência na escola são vistos mais como questão de segurança e, portanto, passíveis de intervenção policial. Segundo os autores:

> [...] os problemas de violência na escola são vistos mais como questão de segurança e, portanto, passíveis de intervenção policial. Medidas de cunho educativo ficam minimizadas, reiterando-se, assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social foi sempre tratada como questão de polícia.

Discorrendo sobre projetos e propostas para o enfrentamento da violência escolar, Silva (2004, p. 62 - 68) refere que no Brasil e diversos outros países da Europa estavam sendo desenvolvendo projetos "antiviolência" nas esferas nacional, estadual, municipal e escolar. No entanto, a autora deixa claro que o número e a variedade de projetos vão aumentando conforme a iniciativa esteja a cargo de órgãos locais, como a escola ou Organismos Não Governamentais.

A violência (e seus reflexos no meio escolar) atingiu contornos de crise, e como tal, ganhou *status* de problema de saúde pública e a necessidade de a questão ser enfrentada como objeto de política pública.

Conhecer o problema em profundidade é o primeiro passo na direção da solução. Nesse sentido, e em razão dos primeiros estudos já realizados em âmbito internacional e nacional, talvez já estejam dadas as condições e o momento oportuno da sociedade civil passar da reflexão à ação, com propostas que transcendam o mero debate acerca de origens e causas.

Os episódios de violência que se espraiam pelo Brasil e permeiam a escola são de domínio público, e a realidade fala por si, de sorte que os formuladores de política

pública educacional devem buscar a solução do problema e propor ações concretas visando a solucioná-lo ou atenuá-lo (CHRISPINO e DUSI, 2008).

No dizer de Gonçalves e Sposito (2002, p. 135), "o tema da violência em meio escolar não pode mais passar despercebido pelos formadores das políticas, sobretudo nos níveis municipal e estadual, e talvez estejam dadas as condições, pelo acúmulo de experiências, para o delineamento de ações integradas que de fato configurem políticas públicas de cunho democrático", a exemplo da Justiça Restaurativa, como veremos mais adiante.

É certamente razoável concluir que não se pode reduzir tudo ao campo da educação (ABRAMOVAY, 2002, p. 2), no entanto, políticas públicas para a escola implicam em projetos e agentes sociais para implementá-las e, nesse caso, voltamos à figura do professor, ainda que num primeiro momento isso possa representar mais uma atribuição para ele.

Ainda que outros atores sociais assumam a iniciativa das ações (GONÇALVES e SPOSITO, 2002), a parceria dos profissionais de educação é, no mínimo, esperada, e o contexto atual sugere que seja oportuna.

Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 14) dizem que aquilo que fazemos por meio de ações pessoais e institucionais é justamente o que projeta o futuro em termos do modo de ser e modelos para poder-ser mais do que aquilo que somos.

Conquanto sejam bem-vindas as iniciativas individuais, ainda que isoladas, fragmentadas e descontínuas para redução da violência escolar, elas deveriam ceder lugar às ações mais eficazes para o enfrentamento da questão.

Segundo Chrispino e Dusi (2008), propostas de políticas públicas educacionais para a mediação de conflitos e a prevenção da violência na escola devem sugerir alternativas para a condução do problema na busca de solução possível e factível, afastando propostas miraculosas e de difícil entendimento, como também as soluções rápidas e simplistas para um problema tão complexo, que embora possam eliminar uma manifestação isolada de violência, não impedem nem previnem que outras ocorram (SOUZA *et al*, 2007, p. 10).

Considerada como sistêmica e complexa, seria ingênuo esperar que a violência escolar fosse superada por ações pontuais e espasmódicas, movidas pela comoção de um fato mais contundente que fere a sensibilidade social.

Ações desse tipo requerem o desenvolvimento de uma capacidade de antecipação por meio de diagnóstico realista, análise prospectiva, planejamento com capacidade de aplicação, convergência de ações entre os diversos atores para o fim determinado, avaliação de processo e de resultado e, quiçá, responsabilização.

Se a violência foi inserida na agenda dos organismos internacionais e nacionais como questão de saúde pública, certamente que o enfrentamento do problema não prescinde da adoção de políticas públicas. Mas o desafio que se nos coloca é saber que políticas terão de ser implementadas de forma a atingirmos os objetivos de "pacificar o meio escolar" sem atentar contra os direitos humanos (GONÇALVES e SPOSITO, 2002).

Compreendida a educação como direito social inalienável, seu espaço deve ser apto ao fim a que se destina: espaço de aprendizagem e convivência, com segurança.

De acordo com o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, para a implementação de políticas que viabilizem os fins da educação – em ambiente seguro, o Estado brasileiro, que tem uma Lei Nacional de Ensino (LDB/1996), um órgão legislativo (Congresso Nacional), um órgão que normatiza todos os sistemas (CNE) e um órgão que estabelece e executa as políticas de governo (MEC), deve construir uma organização que assegure resultado eficaz (BRASIL. Ministério da Educação, 2009).

Discutindo uma proposta de modelagem de políticas públicas para a redução da violência escolar e a promoção de uma cultura de paz, Chrispino e Dusi (2008, p. 601) entendem que a expressão é:

> Parafraseando Ferge (1996), quando trata de política social, podemos dizer que não há uma definição universalmente aceita de Política Pública. Por conta disso, podemos dizer que a expressão quer significar um conjunto de expectativas dirigidas ao poder público a partir de conceitos, sentidos, ideologias e entendimentos distintos, mas nem sempre não explicitados (CHRISPINO, 2005).

Essa discussão reveste-se de toda a importância, haja vista que a cultura da paz pode ser a primeira forma de prevenção da violência. Sobre a cultura da paz e seu aspecto de objeto de política pública, dentre tantos outros, o *Documento Referência* da CONAE 2010 traz:

> A consolidação de um Sistema Nacional de Educação não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola brasileira. Por isso, sua realização – assim

> como o cumprimento das normas constitucionais que orientam essa tarefa – só será possível por meio do debate público e da articulação entre Estado, instituições de educação básica e superior e movimentos sociais, em prol de uma sociedade democrática, direcionada à participação e à construção de uma cultura de paz, sobretudo por meio do Fórum Nacional de Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (CONAE, 2010).

A violência na sociedade e na escola vai certamente além dos episódios que ganham notoriedade, o que implica na possível ocultação de outras dimensões e manifestações incorporadas ao cotidiano das relações sociais, daí o potencial e a necessidade de trabalhá-las como antídoto contra as violências, e numa perspectiva de política pública, com princípios e diretrizes que bem poderiam incluir a Justiça Restaurativa, ainda objeto de experimentações isoladas, em que pese o empenho de alguns atores sociais envolvidos com o enfrentamento da questão.

3. ESCOLA E JUSTIÇA RESTAURATIVA

3.1 – O lugar da Escola e o papel do professor.

Brenda Morrison (200, p. 295) explica que ao mesmo tempo em que a justiça restaurativa estava se consolidando pelo mundo em meados dos anos 1990, a possibilidade de aplicação desse modelo às escolas já estava tomando forma. Segundo a autora, em 1994 uma conselheira escolar, após se inteirar sobre o processo, dirigiu o primeiro encontro restaurativo em uma escola na Austrália, para tratar de questões referentes a uma agressão séria.

Desde então, segundo Morrison (2005, p. 296), o uso de encontros de justiça restaurativa em escolas tem se desenvolvido em muitos países como alternativa pedagógica de lidar com os mais diversos tipos de comportamentos, como comportamento inadequado em sala de aula, ameaça de bomba, assaltos e intimidação (*bullying*).

A educação é um direito constitucional social, no entanto, como direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esses objetivos da educação, como direito social são postulados que também comparecem no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53, Brasil, 1990), Lei das Diretrizes a Bases da Educação Nacional – LDB (art. 2º, Brasil, 1996), que por sua vez informam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998 e 2000) e Propostas Pedagógicas e Regimentos Escolares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são praticamente voltados para a solidariedade e o respeito, e nesse sentido, propõe que a escola deve se assumir como espaço de vivência privilegiado para a construção da cidadania, a compreensão mútua e a busca da paz (BRASIL, 1997, 1998 e 2000).

Justo (2001, p. 27 - 35) argumenta que as "diversas instituições existentes são instrumentos imprescindíveis para o funcionamento da sociedade, e dentre elas, a escola desponta como um estabelecimento de destaque, como se fosse o carro-chefe da organização social", "imprescindível para atender as demandas de formação intelectual e transmissão formal dos legados da cultura", e até "remédio para todos os males".

Flávia Schilling (2004, p. 61 - 63) afirma que a escola materializa a educação, potencializa talentos e constrói a democracia. A autora recupera reflexões de Durkheim em que ele, para defender o caráter plenamente social e histórico da educação, diz que "as escolas recebem 'homens médios' (crianças médias), os homens que a 'natureza' faz, e os transformam nos homens que a sociedade requer".

A mesma autora refere que, embora haja quem vislumbre na escola "um lugar da reprodução das desigualdades sociais, de gênero e raça, de produção da pobreza e da exclusão, mas também instrumento de superação das desigualdades sociais, construção da democracia e dos direitos humanos" (SCHILLING, 2004, p. 61).

É lugar comum, na fala dos diversos autores que tratam do tema, o fato de que o fenômeno da violência na escola é questão complexa e que requer a adoção de diferentes estratégias de ação, voltadas para a realidade de cada cotidiano escolar.

Neste sentido, quanto à especificidade, também Rolim (2008, p. 26) afirma que "o fenômeno da violência nas escolas deve [...] ser tratado a partir das suas especificidades e não como se fosse uma simples e natural resultante de problemas situados mais amplamente na sociedade.

Para Ruotti, Alves e Cubas (2006, p. 46) "a escola deve estar preparada para atuar como uma instituição forte, mas regida por regras livremente consentidas na administração dos conflitos, por meio da restauração da autoridade do professor e pela mediação da linguagem". E se a escola tem lugar de destaque nesse processo, o papel do professor não tem menor importância, pois, segundo as referidas autoras

> Apesar do sentimento de impotência que afeta boa parte dos educadores, há quase unanimidade entre os pesquisadores da área da educação em enfatizar o papel central desses profissionais nas ações de intervenção e prevenção da violência ou na construção da função que a escola tem na vida dos jovens. Na literatura internacional, há a convicção de que o professor tem um papel fundamental em qualquer tipo de ação preventiva e de controle da violência nas escolas (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 46).

Essa responsabilidade da escola e do professor no manejo com os conflitos naquele cotidiano nos remete a indagar se a formação do docente (inicial ou continuada) o tem capacitado para administrar crises, assumindo que superar as relações conflituosas destrutivas passa pelo preparo para a cidadania e a promoção da cultura de paz.

A Lei 9394/96 – LDB confere destaque às incumbências dos professores e professoras e toma a escola como foco de suas preocupações (art. 13), onde os educadores e

educadoras são convocados, em articulação com as famílias e a comunidade, a assumirem um compromisso ético com os alunos e alunas e as suas diferentes histórias de vida, no contexto do atendimento escolar sob a ótica do direito.

A afirmação do valor da escola e do professor e da participação da sociedade, nos termos da citada lei, retira o processo de escolarização do isolamento social e da responsabilidade individual, insistindo na dimensão coletiva do trabalho pedagógico e no caráter democrático de seus propósitos, de sua execução e avaliação.

Nesse sentido, o processo de escolarização vai adquirindo um novo significado social e cultural, claramente expresso nos princípios e fins da educação nacional, que estão inscritos nos termos da citada lei, manifestando a vontade da nação.

Trata-se de estimular formas de pensamentos e ações que conectem as instituições educacionais com as organizações da sociedade civil, possibilitando interrogar sobre as relações do cotidiano escolar, as escolhas de conteúdos, programas e atividades à luz do jogo de interesses e respectivos valores que moldam a educação e a sociedade (Parecer da Câmara de Educação Básica CEB n. 01/99).

Esse processo de escolarização fundado numa dimensão coletiva do trabalho pedagógico, se de um lado deve preparar o indivíduo para o competitivo mercado de trabalho do mundo globalizado, de outro, não pode prescindir de um projeto político-pedagógico que proporcione a aquisição de competências relacionadas ao pleno desenvolvimento da cidadania, consciência de direitos e deveres, ética, cooperação e respeito às individualidades, sem as quais seria pouco razoável conceber uma sociedade permanentemente preocupada para a construção e manutenção de uma cultura de paz.

Tal como no Sistema de Justiça Criminal, a lógica retributiva de fazer justiça também está presente na escola (advertência, tarefa disciplinar, suspensão, transferência, expulsão, etc.). Certamente que as normas disciplinares da escola são uma referência para se perceber e caracterizar a indisciplina, sob pena de, no contexto atual, imperar a desordem ou a anarquia. Instalado o conflito na escola, busca-se a identificação do autor, a culpabilização e a punição (advertência, suspensão, transferência, etc.), contudo, esse modo de proceder não parece estimular a reflexão sobre as causas subjacentes ao conflito, as quais não são consideradas na lógica retributiva, tornando o processo pouco eficaz sob o aspecto da prevenção e da restauração das relações sociais.

O professor há que ser considerado agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola (Parecer CNE/CP n. 05/2005). Nesse sentido, na construção do projeto-pedagógico dos cursos de formação de docentes serão consideradas as competências referentes à compreensão do papel social da escola (Resolução CNE/CP 1**,** de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena).

Aqui estão dadas todas as condições para se implementar um modelo de se fazer justiça que privilegie uma forma não punitiva de se lidar com os conflitos escolares: a escola e seu projeto político-pedagógico, as necessidades da pessoa em desenvolvimento e o processo de escolarização, a violência em meio escolar e seu recrudescimento, a previsão legal ou o amparo da norma vigente, etc.

O conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução (TARDIF e LESSARD, 2005). Nesse sentido, não é razoável supor que qualquer projeto ou processo que venha se somar ou modificar as práticas pedagógicas vigentes, com o objetivo de promover uma cultura de paz, sejam real e permanentemente incorporados às rotinas escolares, se o for caso, sem o engajamento dos professores.

Vale dizer: as práticas restaurativas têm cabimento na escola e seu projeto político-pedagógico, ao qual poderiam ser integradas como instrumentos para aquisição de competências e habilidades necessárias à escolarização, através dos processos de Justiça Restaurativa, como instrumento de políticas públicas para a composição de conflitos, restauração de relações sociais e promoção de cultura de paz.

Nesse sentido, acreditamos que as práticas restaurativas podem integrar a compreensão da docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, para cuja formação é central o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura).

Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 73) defendem que há convergência de objetivos entre justiça e educação, na medida em que a formação mostra-se como o elemento comum entre os propósitos da lei infanto-juvenil, de assegurar às crianças e adolescentes

todas as oportunidades e facilidades para lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade, conforme se lê no art. 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente/1990, e o papel formativo a que se atribui à educação (art. 1º da LDB/96), tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (idem, art. 2º).

3.2 – Entendendo a Justiça Restaurativa.

Souza *et al* (2007, p. 13) explicam que a "Justiça Restaurativa é um modelo alternativo e complementar de resolução de conflitos que procura fundar-se em uma lógica distinta da punitiva e retributiva. Esta lógica é baseada no princípio de que todo ato ofensivo ou violento deve ser retribuído com uma punição correspondente à intensidade da ofensa ou violência recebida".

Nesse sentido, como bem tão precioso que é a liberdade, justamente "o encarceramento é a reação normal ao crime nas sociedades contemporâneas ocidentais". Zehr (1990, p. 34) nos lembra que "funcionamos sob o pressuposto da prisão, como se um ofensor pudesse aprender padrões de comportamento não-violento enquanto esteja preso".

Recorrendo a expressões de Souza *et al* (2007) poderíamos perguntar: O que o encarceramento trás de pedagógico e positivo para a superação da violência e reconstrução do tecido social?

Passa por aqui o caminho para a compreensão do que sejam as práticas restaurativas e a Justiça Restaurativa como princípios e instrumento para o tratamento de questões relacionadas à violência. O que ela trás que pode fazer a diferença em oposição ao modelo vigente (lógica retributiva), assentado no senso comum de justiça só se faz com punição?

Qual a pertinência dessa discussão com a dimensão da educação?

Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 11) argumentam que "essa mesma lógica retributiva/punitiva está presente no discurso de educadores e chefes de família que acreditam que a indisciplina e a violência na escola se resolvem com punições mais duras aos alunos transgressores e com seu afastamento do ambiente escolar".

Seria possível resolver conflitos de modo cooperativo e não-violento, baseado numa ética de diálogo que esclarece e conscientiza, tendo como objetivo a responsabilização coletiva e participativa de todos os envolvidos?

O modelo que hoje parece satisfazer nossa concepção de justiça, em especial a criminal, convive conosco há poucos séculos. Zehr (1990) explica que não foi sempre assim, mas ao invés do modelo retributivo, as práticas de Justiça Comunitária acompanharam a maior parte de nossa história.

O modelo da Justiça Restaurativa é fundado em experiências comunitárias, muitas delas ancestrais, e pauta-se, numa de suas dimensões, pelo encontro das pessoas envolvidas e membros da comunidade atingida (incluindo família e amigos), para, juntos, identificarem as possibilidades de resolução de conflitos a partir da identificação das necessidades dele decorrentes ou que lhe deram causa (SOUZA *et al*, 2007, p. 13).

Os mesmos autores explicam que na Justiça Restaurativa promove-se o encontro entre aquele que praticou o ato que gerou um dano (autor do ato) com aquele que recebeu este ato (receptor do ato), para que o primeiro se defronte com as consequências de suas escolhas e ações. Nesse encontro, facilitado por uma pessoa capacitada em técnicas de condução de conflitos, também podem participar outras pessoas direta ou indiretamente atingidas pela ofensa e que possam contribuir para a resolução. O encontro é baseado na ética do diálogo e visa não a punição, mas a efetiva responsabilização, com atenção a que as causas que desencadearam o dano sejam investigadas, do mesmo modo que se reparem os danos e se lide com as sequelas que brotaram a partir da ofensa (SOUZA et al, 2007, p. 13).

Após consideramos um pouco das origens das práticas restaurativas, seu resgate e sistematização recentes (AGUIAR, 2009), configurando um procedimento que passou a ser denominado de Justiça Restaurativa, trataremos desse modelo como instrumento ou ferramenta de tecnologia social e sua possibilidade de ampliar o acesso à justiça, empoderar comunidades e transformar escolas públicas e comunidades em espaços de diálogo e de resolução de conflitos, como defendem Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 6).

Se o modelo, como sistematizado atualmente, é recente como forma e acesso à justiça, quanto mais no que se refere à sua experimentação no cotidiano da escola. Esta é a razão de nos basearmos em duas publicações recentes que trataram da implementação da Justiça Restaurativa na escola, como parceria entre os Sistemas de Justiça e o de Educação: *Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania* (2007) e *Justiça*

Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul. Aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania (2008).

Remetendo às lógicas que as informam e à ampliação das práticas restaurativas para além da esfera judicial, a exemplo da escola, Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 30) defendem que "deve haver espaço para a abordagem restaurativa conviver com a abordagem retributiva, materializada, na Justiça, pelas punições previstas pelo Sistema Penal, e na Educação, pelas punições previstas no Sistema Disciplinar e Regimentos Internos".

Saliba (2009, p. 143) concorda com Melo, Ednir e Yazbek (2008), pois afirma que a abolição do sistema [retributivo] "não pode ser defendida e sequer aceita como possível, porque numa época de 'modernidade tardia' ou 'pós-modernidade' os conflitos sociais exigem medidas amargas para pacificação e mantença da liberdade dentro dos grupos sociais". Para o autor, "a justiça restaurativa é uma opção ao sistema penal tradicional, mas que não o elimina, mas mitiga seu efeito punitivo e marginalizador, em respeito à dignidade do ser humano e aos direitos humanos (SALIBA, 2009, p. 144).

Além disso, especialmente no caso das escolas, regras claras quanto às condutas que podem ser consideradas como infrações disciplinares, se é que não tiverem também reflexos de natureza penal, bem como as respectivas sanções, servem de referencial no tratamento dos conflitos. Em outras palavras, deve estar claro para todos o que pode ser considerado infração e, em caso de violação da regra, qual a consequência prevista.

3.2.1 – As práticas restaurativas são muito antigas.

Os estudiosos do tema esclarecem que as práticas restaurativas já eram exercitadas em comunidades ancestrais, portanto, não há nada de original em adotar esses postulados como fundamentos para a resolução pacífica e dialogada de conflitos.

Aguiar (2009, p. 109) defende que “a justiça restaurativa apresenta-se como um resgate às formas tribais de resolução de conflitos, reconduzindo á prática comunitária de justiça”.

Saliba (2009, p. 146) diz que “a justiça restaurativa não é criação da modernidade ou pós-modernidade, já que a restauração é um processo que existiu nas mais antigas sociedades e ainda vigente em diversos sistemas sociais e comunitários”.

Aguiar (2009, p. 78) justifica o que pode haver de novo. A autora propõe que a Justiça Restaurativa, tal qual a Conciliação com Capacitação e a Mediação sejam denominadas novas formas de resolução pacífica de conflitos. Ela explica que, a despeito de as práticas restaurativas remontarem à antiguidade, é o fato de terem sido resgatadas e sistematizadas recentemente que lhes dá a roupagem de novas propostas.

Segundo Mylène Jaccoud (2005, p. 163-164), as práticas restaurativas têm origem nas sociedades comunais pré-estatais européias e nas coletividades nativas, as quais privilegiavam as práticas de regulamentação social centradas na manutenção da coesão do grupo, onde os interesses coletivos superavam os interesses individuais e a transgressão de uma norma causava reações orientadas para o restabelecimento do equilíbrio rompido e para a busca de uma solução rápida para o problema. Acerca dos registros históricos, a autora relata que

> Os vestígios das práticas restaurativas, reintegradoras, consuetudinárias e negociais se encontram em muitos códigos decretados antes da primeira era cristã. Por exemplo, o código de Hammurabi (1700 a.C) e de Lipit – Ishtar (1875 a.C) prescreviam medidas de restituição para os crimes contra os bens. O código sumeriano (2050 a.C) e o de Eshunna (1700 a.C.) previam a restituição nos casos de crimes de violência (Van Ness e Strong, 1997). Elas podem ser observadas também entre os povos colonizados da África, da Nova Zelândia, da Áustria, da América do Norte e do Sul, bem como ente as sociedades pré-estatais da Europa.

Saliba (2009, p. 147) diz que a justiça restaurativa foi quase esquecida, com raras exceções. Com base em Jaccoud, esclarece que o afastamento da justiça restaurativa se deu com os processos de colonização, mas as reivindicações dos colonizados restabeleceram, em determinadas situações, esse procedimento, e impediram sua extinção. Ainda com base em Jaccoud, ele afirma que não se trata de um procedimento de tribos ou povos nativos, mas das sociedades comunais em geral.

Mylène Jaccoud (2005, p. 164) explica que "o movimento de centralização dos poderes, principalmente pelo advento das monarquias de direito divino, e o nascimento das nações-estado modernas vão reduzir consideravelmente as formas de justiça negociadas. O nascimento do Estado coincide com o afastamento da vítima no processo criminal e com a quase extinção das formas de reintegração social nas práticas de justiça habitual (DUPONT-BOUCHÂT, 1999)".

As razões utilitaristas para o negligenciamento histórico das práticas restaurativas são importantes também para se compreender o movimento de retomada desse modelo de solução negociada de justiça. Nesse sentido, recuperamos a explicação de Jaccoud (2005) que orientou Saliba (2009) e outros autores:

> Nos territórios colonizados, tornou-se necessário a criação de nações-estado pelos colonizadores, para a neutralização das práticas habituais através da imposição de um sistema de direito único e unificador (Jaccoud, 1992). Apesar dessa imposição, não foram completamente extintas as práticas tradicionais de resolução de conflitos destas sociedades. Aliás, o ressurgimento contemporâneo dos modelos restaurativos nos estados formados durante um processo de colonização está em parte ligado aos movimentos reivindicatórios dos povos nativos, que demandaram que a administração da justiça penal respeitasse suas concepções de justiça (Jaccoud, 1999), mas também os problemas endêmicos de superpopulação dos nativos nos estabelecimentos penais e sócio-protetivos (p. 164).

Ferreira (2006, p. 21) esclarece sobre o ressurgimento do movimento restaurativo. Segundo o autor,

> Em finais do séc. XIX, o movimento restaurativo parecia querer dar os seus primeiros passos ao aplicar-se a disputas laborais (nos caminhos de ferro dos Estados Unidos). No séc. XX, os seus programas e instrumentos aplicar-se-iam, sucessivamente, a conflitos comerciais, a discriminações e a conflitos étnicos, de cor de pele ou de origem nacional, a questões de ordem sexual, familiar, penal, ambiental e de consumo. Na década de oitenta, assistir-se-ia a um significativo incremento da mediação vítima-agressor e, na de noventa, à sua internacionalização em larga escala: inicialmente, suscitado pelo interesse em promover um paradigma menos repressivo e punitivo do sistema global de reeducação dos jovens agressores e na premente necessidade de reparação das vítimas do crime; mais tarde, adaptando aos infractores adultos essas mesmas concepções e estruturas restaurativas".

Amparada em Faget (1997), Jaccoud (2005, p. 164) sustenta que três correntes de pensamento favoreceram o ressurgimento da justiça restaurativa e dos processos que a ela estão associados (em especial a mediação) nas sociedades contemporâneas ocidentais:

1. O movimento de contestação das instituições repressivas.
2. O movimento da descoberta da vítima.
3. O movimento de exaltação da comunidade.

Revisando o tema a partir de diversos autores, Konzen (2007, p. 73) relata a identificação de práticas restaurativas no contexto contemporâneo das populações aborígenes

do Canadá e na tradição Maori da Nova Zelândia, bem como entre povos africanos e indígenas do Brasil (tribo Nhambiquara). Quanto ao resgate das práticas restaurativas, Konzen (2007, p. 75) conclui que

> Nessa linha caberia a compreensão de que as práticas restaurativas, como modalidade de solução pacífica e dialogada do conflito pelo envolvimento dos direta e indiretamente interessados, são, antes de uma nova dimensão, a recuperação de uma dimensão perdida. Não se trata de voltar às práticas do passado, mas de aproveitar a experiência de outras tradições como fonte de inspiração tanto para a revisão crítica das formas de proceder havidas como conquistas da modernidade, assim como para a concepção de procederes em outras dimensões.

Esse ressurgimento histórico sugere um processo dialético favorecido por sociedades mais democráticas, a tomar pelos países que em maior ou menor grau, tem incorporado os postulados restaurativos em suas práticas de fazer justiça.

3.2.2 - O resgate das práticas restaurativas. Tempos modernos.

Segundo Aguiar (2009, p. 112), "a partir da década de 1970, várias abordagens e programas surgiram em resposta às frustrações dos profissionais da área do Direito com a ineficiência do processo de justiça convencional, que por vezes aumenta as feridas e os conflitos sociais, em vez de contribuir para sua cura ou transformação".

Souza *et al* (2007, p. 15) também referem que "o resgate das práticas restaurativas tem início no Canadá, em 1975, quando o primeiro modelo restaurativo de reconciliação vítima ofensor foi introduzido no Sistema Criminal em Ontário. A partir daí, projetos semelhantes surgiram nos EUA e na Europa (Áustria, Alemanha e Inglaterra) no final da década de 1970".

O modelo do Canadá ficou conhecido como Programa de Reconciliação Vítima-Ofensor (VORP, em inglês). Segundo Zehr (2008, p. 149), ele nasceu do movimento de reconciliação entre vítimas e ofensores do Canadá, onde, em maio de 1974, dois jovens de Elmira, Ontário, haviam se declarado culpados de vandalismo contra 22 propriedades. No curso do processo, foi proposto ao juiz do caso que os ofensores se encontrassem com as vítimas para combinar o ressarcimento. O juiz, que inicialmente não havia concordado, determinou que se fizessem encontros presenciais entre vítima e ofensor a fim de chegar a um acordo de indenização. Acompanhados de um dos oficiais de condicional, os dois jovens

visitaram todas as vítimas, exceto duas que haviam se mudado, negociaram o ressarcimento, e dentro de alguns meses, a dívida tinha sido paga. Assim nasceu o movimento de reconciliação entre vítimas e ofensores no Canadá.

Nos Estados Unidos, o movimento começou com um projeto em Elkhart, Indiana, em 1977. Embora as abordagens e nomes variem, há hoje mais de cem programas nos Estados Unidos usando algum tipo de mediação vítima-ofensor, um elemento básico do VORP (ZEHR, 2008, p. 150).

O modelo VORP "evoluiu bastante desde a primeira experiência no Canadá, onde os primeiros encontros estavam muito focados no acordo financeiro (ressarcimento). O procedimento do VORP consiste em encontros presenciais entre vítima e ofensor, em casos nos quais foi dado início ao processo penal e o ofensor admitiu ser o autor do dano. Nesses encontros são enfatizados três elementos: os fatos, os sentimentos e o acordo. O encontro é facilitado e presidido por um mediador treinado, de preferência um voluntário da comunidade" (ZEHR, 2008, p. 151).

Em 1990, segundo Souza *et al* (2007, p. 15), surgiu um modelo de prática restaurativa na Nova Zelândia, denominado Conferência de Grupo Familiar, a partir da necessidade de diminuir o número de jovens maoris (habitantes nativos do país) nas prisões e da crítica do povo maori ao Sistema de Justiça Criminal Ocidental, em que o ofensor é tratado como um indivíduo isolado.

Sem mencionar aspectos quantitativos, Aguiar (2009, p. 112) diz que as práticas restaurativas na Nova Zelândia repercutiram com sucesso na prevenção e diminuição da reincidência de infratores, a ponto de a experiência ser tentada com adultos, alguns deles envolvidos em crimes graves e violentos.

Souza *et al* (2007, p. 74) explica que os maoris (aborígenes da Nova Zelândia) entendem que indivíduos são produtos de seu grupo, e que a falha de um indivíduo reflete as falhas da família e da comunidade. Esse conceito é semelhante à concepção filosófica de práticas restaurativas de povos africanos, denominada Ubuntu, para a qual há um vínculo orgânico da humanidade, um vínculo realizado dentro e através das pessoas. Konzen (2007) explica que Ubuntu é comumente descrito através da fala: “eu sou porque você é” ou “minha humanidade está vinculada com sua humanidade”.

Inspirados no modelo da Nova Zelândia, a Inglaterra e País de Gales também experimentaram as práticas restaurativas, que orientaram outros modelos seguidos

pela África do Sul, Austrália e Estados Unidos. Outros modelos também surgiram na América do Sul, como é o caso da Argentina, Chile e Colômbia (o único que incluiu a Justiça Restaurativa em sua Constituição), além do Brasil.

Souza *et al* (2007, p. 15) defendem entusiasmadamente que, "após 30 anos de aplicação prática, com resultados positivos documentados em centenas de estudos de casos e pesquisas, a pergunta não é mais se a abordagem restaurativa funciona, pois já ficou provado, mesmo em casos extremos como abuso sexual e assassinato".

3.2.3 – Justiça restaurativa e a experiência brasileira.

No Brasil, a Justiça Restaurativa foi introduzida formalmente em 2004, por meio do Ministério da Justiça, através da Secretaria da Reforma do Judiciário, que elaborou o projeto "Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro" e, juntamente com o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, apoiou três projetos-piloto de Justiça Restaurativa, sendo um deles no Estado de São Paulo, na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São Caetano do Sul, outro no Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirantes, em Brasília/DF e o último na 3ª Vara da Infância e da Juventude de Porto Alegre/RS (SOUZA *et al*, 2007, p. 16; AGUIAR, 2009).

Por seu turno, Vasconcelos (2008), também defendendo que a experiência brasileira no campo da Justiça Restaurativa é recente, afirma que a fonte mais autorizada para o conhecimento de Projetos já implantados é o Relatório do Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – ILANUD, e que os programas de Justiça Restaurativa do Distrito Federal, Porto Alegre e São Caetano do Sul deram os primeiros passos na consolidação da Justiça Restaurativa no Brasil (VASCONCELOS, 2008, p. 125, 129 e 132).

Em abril de 2005, foi promovido o I Simpósio Nacional de Justiça Restaurativa em Araçatuba/SP, cujo evento resultou na chamada "Carta de Araçatuba", em que foram estabelecidos princípios norteadores das práticas restaurativas (AGUIAR, 2009, p. 112).

Mais recentemente, foram lançados os projetos *Projeto Justiça, Educação, Comunidade: parcerias para a cidadania*, implementado em São Caetano do Sul/SP desde julho de 2005 (MELO, EDNIR e YAZBEK, 2008, p. 6), e *Justiça e Educação em Heliópolis*

e Guarulhos: parceria para a cidadania, a partir de 2006 (SOUZA *et al*, 2007, p. 16). O primeiro projeto contemplou 12 escolas em São Caetano do Sul/SP (MELO, EDNIR e YAZBEK, 2008, p. 20 e 26), e o segundo, 19 escolas (11 em Guarulhos e 8 em Heliópolis, em São Paulo/SP – SOUZA et al, 2007; AGUIAR, 2009, p. 137).

Nossa pesquisa direcionou os trabalhos para uma dessas escolas, após identificar uma unidade que tivesse dado continuidade ao projeto e fosse receptiva à pesquisa e seus objetivos. Essa busca exigiu esforço razoável, pois, a exemplo do que ocorreu em São Caetano do Sul, embora todas as escolas da rede pública tenham ingressado no Projeto, nem todas efetivamente realizaram os círculos restaurativos (MELO, EDNIR e YAZBEK, 2008, p. 20).

3.2.4 – Referenciais normativos.

3.2.4.1 – Marcos normativos internacionais.

Um primeiro movimento de relativa normatização em âmbito internacional, com o objetivo de estabelecer parâmetros do que se deva entender por Justiça Restaurativa quando relacionada ao direito criminal, pode ser encontrada em Resoluções da Organização das Nações Unidas – ONU (MELO, EDNIR e YAZBEK, 2008, p. 34).

Revisando esse tema, Aguiar (2009, p. 112) diz que

> O marco inicial da regulamentação da Justiça Restaurativa pela ONU foi a Resolução 1999/26, de 28 de julho de 1999, que dispôs sobre o *Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e de Justiça Restaurativa na Justiça Criminal*. Depois veio a Resolução 2000/14, de 27 de julho de 2000, reafirmando a importância do tema; e em seguida, a Resolução 2002/12 do Conselho Social e Econômico da ONU, que definiu as bases principiológicas para um programa de Justiça Restaurativa, tornando-se o documento de referência internacional na matéria".

No Brasil, como já foi dito, aconteceu o I Simpósio Nacional de Justiça Restaurativa, realizado em Araçatuba/SP, em 2005, ocasião em que foi elaborada uma *Carta de Princípios*, chamada de Carta de Araçatuba. Os debates em Araçatuba tiveram continuidade em Santo Domingo de Heredia, na Costa Rica, no seminário *Building Restorative Justice in Latin América*, realizado entre 21 e 24 de setembro de 2005, ocasião em que foi lançada a *Declaração da Costa Rica sobre Justiça Restaurativa na América Latina* (AGUIAR, 2009, p. 113 e 158).

Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 36) trazem outros documentos norteadores da Justiça Restaurativa. Primeiro, referem a *Convenção das Nações Unidas sobre direitos das crianças,* de 1989 (está em sintonia com os valores restaurativos; expressa uma visão holística). Depois, as *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude* – Regras de Beijing, e a *Diretrizes das Nações Unidades para a prevenção da delinquência* – Diretrizes de Riad. Segundo os autores, essas normas permitem embasar uma estrutura alargada de justiça restaurativa e acenam para a possibilidade de conciliação dos princípios restaurativos com as ações voltadas à prevenção, com a participação das famílias, comunidades e escolas. Segundo aqueles autores, todas essas normas estabelecem alguns postulados importantes na compreensão da justiça restaurativa:

1. Ênfase às medidas preventivas em oposição às que têm potencial para criminalizar ou penalizar o jovem.
2. Entrar em conflito é parte do processo de aprendizagem e crescimento.
3. Rótulos eternizam uma situação transitória.
4. Abrir ao jovem a possibilidade de participar na administração da justiça, como facilitadores de justiça.
5. Garantir os direitos individuais de adolescentes envolvidos em atos tidos como infracionais e empoderar as vítimas.
6. Mobilizar escola, família e comunidade em ações preventivas.
7. Novo papel do Judiciário, focado na justiça social para todos os jovens.
8. Educação e disciplina escolar fundadas no desenvolvimento da personalidade em todo seu potencial.

A esses pactos internacionais, Konzen (2007) acrescenta ainda as *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados da Liberdade*.

3.2.4.2 – Referencial normativo nacional. Brasil.

Renato Sócrates Gomes Pinto (2005, p. 29) afirma que o modelo restaurativo é perfeitamente compatível com o ordenamento jurídico brasileiro, apesar de

ainda vigorar em nosso direito processual penal o princípio da indisponibilidade e da obrigatoriedade da ação penal pública. O autor advoga que as inovações da Constituição de 1988 e o advento, principalmente, da Lei 9.099/95 (Juizados Especiais Criminais), abriu-se uma pequena janela, no sistema jurídico do país, ao princípio da oportunidade, permitindo certa acomodação sistêmica do modelo restaurativo, mesmo sem a mudança legislativa.

Pinto (2005) cita alguns exemplos previstos na norma vigente, inclusive na Constituição Federal de 1988, que podem assumir uma forma restaurativa:

> 1. A possibilidade de conciliação em procedimento oral e sumaríssimo, de causas cíveis de menor complexidade e infrações penais de menor potencial ofensivo (art. 98, I da CF/88).
> 2. A audiência preliminar prevista nos artigos 70, 72 e 73 da Lei 9.099/95. O artigo 73 fala da conciliação.
> 3. Possibilidade da suspensão condicional do processo para os crimes em que a pena cominada for igual ou inferior a um ano (art. 89 da Lei 9.099/95).
> 4. A Lei n. 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) enseja e recomenda implicitamente o uso do modelo restaurativo, especialmente quando trata da remissão (art. 126).
> 5. Mesmo nos crimes contra idosos, o processo restaurativo é possível, por força do art. 94 da Lei n. 10.741/03 (Estatuto do Idoso), pois essa norma prevê o procedimento da Lei 9.099/95 para o caso de crime contra idosos em que a pena privativa de liberdade não ultrapasse 4 anos.

Renato Sócrates Gomes Pinto (2005, p. 32) faz uma advertência muito oportuna acerca da compatibilidade das práticas restaurativas no ordenamento jurídico brasileiro. Diz o autor que "é preciso ter sempre presente que o procedimento restaurativo não é, pelo menos por enquanto, expressamente previsto na lei como um devido processo legal no sentido formal".

Nesse sentido, o mesmo autor lembra que as diretrizes da ONU podem ser um norte para trilharmos o caminho para uma Justiça Restaurativa adaptada ao contexto brasileiro.

3.2.5 - Justiça Restaurativa: conceito e valores.

Não foi por acaso que deixamos o tema da conceituação da Justiça Restaurativa para depois. Suas origens, características e diferenças com o modelo atual de pensar justiça podem explicar a dificuldade em definir um conceito e o próprio dissenso que está presente nesse processo.

A amplitude da conceituação da ONU foi proposital, diz Vasconcelos (2008, p. 126) para que não se tolhesse o desenvolvimento espontâneo da Justiça Restaurativa com a adoção de parâmetros excessivamente restritivos Em vista dessa fluidez, diz o autor, "talvez seja mais apropriado, para a efetiva compreensão da Justiça Restaurativa, deslocar o foco da análise da sua conceituação para os fins a que ele se propõe".

3.2.5.1 - Conceituando Justiça Restaurativa.

Ferreira (2006, p. 25) afirma que "a Justiça Restaurativa não deve ser entendida como uma forma privada de realização da justiça, nem como uma justiça pública ou oficial, tal como a que resulta do funcionamento do sistema judicial, mas como uma justiça tendencialmente comunitária, menos punitiva, mais equilibrada e humana".

Segundo Saliba (2009, p. 144), "não há uniformidade conceitual quanto à definição de justiça restaurativa, estando o conceito num processo de discussão e desenvolvimento". E se não há consenso no conceito, por outro lado, "existe dissenso até mesmo na definição terminológica de justiça restaurativa, pois alguns preferem chamá-la de justiça restauradora, justiça reparadora, justiça reintegradora, justiça conciliadora, entre outras".

Depois de justificar a dificuldade em esboçar um conceito, Saliba (2009, p. 148) diz que a justiça restaurativa pode ser conceituada como

> 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, os desviantes e a comunidade, numa concepção de direitos humanos extensíveis a todos, em respeito ao multiculturalismo e à autodeterminação.

Quanto à definição de justiça restaurativa, Aguiar (2009) recorre àquela elaborada por Tony Marshall (1999, *apud* AGUIAR, p. 109): "A justiça restaurativa é um

processo através do qual todas as partes interessadas em um processo através do qual todas as partes interessadas em um crime específico se reúnem para solucionar coletivamente como lidar com o resultado do crime e suas implicações para o futuro".

Aguiar (2009, p. 109) argumenta que

> Podemos entender a Justiça Restaurativa como uma reformulação de nossa concepção de Justiça, com o objetivo de trabalhar a compreensão das pessoas sobre a situação conflituosa em busca da humanização dos envolvidos e possibilitar a identificação das necessidades geradas pelo conflito e a consequente responsabilização de todos os afetados, direta ou indiretamente, com a sua resolução.

Vasconcelos (2008, p. 126), com fundamento no Relatório do Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – ILANUD, diz que a definição mais consensual de justiça restaurativa, até porque contemplada pela ONU, é aquela adotada na Resolução 2002/12, emitida pelo Conselho Econômico e Social. O autor entende que de forma um tanto tautológica (redundante), "a ONU define a Justiça Restaurativa como todo o programa que se vale de processos restaurativos para atingir resultados restaurativos".

Vasconcelos (2008) faz considerações muito interessantes acerca dos processos restaurativos e resultados restaurativos:

> Processos restaurativos seriam aqueles nos quais vítimas, ofensores e, quanto apropriado, outros indivíduos ou membros da comunidade, afetados pelo crime, participam juntos e ativamente na resolução das questões provocadas pelo crime, geralmente com a ajuda de um facilitador (mediador) – uma terceira pessoa independente e imparcial, cuja tarefa é facilitar a abertura de uma via de comunicação entre as partes. São mencionados como exemplos de processos restaurativos a mediação, a conciliação, as conferências e os círculos de sentença.
> Resultados restaurativos, por sua vez, seriam os acordos resultantes dos processos restaurativos, que podem incluir a reparação do dano, a restituição de algum bem e a prestação de serviços à comunidade, sempre com o fim de atender as necessidades individuais e coletivas de todas as partes, bem como de demarcar as suas responsabilidades, visando à reintegração da vítima e do ofensor (VASCONCELOS, 2008, p. 126).

Para Melo, Ednir e Yazbek (2008), a ONU adota uma terminologia, segundo a qual o processo restaurativo significa qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quanto apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade

afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador.

3.2.5.2 – Valores da Justiça Restaurativa.

A concepção de justiça que informa o modelo convencional (punitivo/retributivo), e que segundo Zehr (2008, p. 93) monopolizou nossa visão nos últimos séculos, é a mesma que orienta o regime disciplinar escolar, que naquela parece se espelhar.

Vasconcelos (2008, p. 127) diz que o sistema de justiça brasileiro, bem como as instituições encarregadas da repressão criminal, dentre elas o Poder Judiciário, vivem um momento de descrença perante a opinião pública, relacionada a um sentimento de que a justiça é ineficaz e morosa em dar a resposta esperada pela sociedade.

Uma vez que a lógica que está presente no sistema de justiça tradicional (o ato ofensivo ou violento deve ser retribuído com uma punição correspondente à intensidade da violência/ofensa) é a mesma adotada pelo sistema disciplinar da escola, nas palavras de Melo, Ednir e Yazbek (2008), não deveria causar estranheza que as ações de enfrentamento e prevenção à violência no cotidiano da escola não estejam surtindo o efeito esperado.

Nesse momento, têm grande importância os valores presentes na Justiça Restaurativa, cujo processo busca fundamentalmente um resultado restaurativo.

Zehr (2008, p. 173) entende que o crime (embora ele mesmo preferisse outro termo alternativo) é uma violação de pessoas e relacionamentos. Essas violações, que precisam ser sanadas, representam as quatro dimensões básicas do mal cometido:

1. À vítima.
2. Aos relacionamentos interpessoais.
3. Ao ofensor.
4. À comunidade.

Na sequência desse raciocínio, e remetendo à posterior análise dos valores encontrados ou considerados na justiça restaurativa, é útil recuperar as reflexões de Zehr (2008, p. 174) acerca do lugar das partes num dado conflito:

> A lente retributiva se concentra basicamente na última [à comunidade], nas dimensões sociais. E o faz tornando a comunidade algo abstrato e impessoal. 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. Os crimes, portanto, estão em outra categoria, separados dos outros dois tipos de dano.

Daí a importância de se compreender a justiça restaurativa como processos e resultados restaurativos, na dimensão ampliada do conceito sugerida pela ONU (Resolução 2002/12), considerando-a em torno de seus valores.

Segundo Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 31), "há uma grande controvérsia na literatura especializada quanto aos fundamentos da Justiça Restaurativa, embora haja uma tendência forte a considerá-la em torno de seus valores, processos e/ou resultados/objetivos, tornando-a um conceito aberto", ou, nas palavras de Vasconcelos (2008, p. 126), um conceito ampliado.

Os valores que regem a Justiça Restaurativa são: o 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 (SOUZA *et al*, 2007, p. 13).

Em relação ao empoderamento, e embora estejamos falando de violência de maneira geral, recuperamos as reflexões de Zehr (2008, p. 24) sobre o trauma que o crime faz abater sobre a crença na autonomia pessoal. Segundo o autor, é intensamente degradante e desumanizador perder o poder pessoal contra a própria vontade e ficar sob o poder dos outros contra a própria vontade. Exatamente sobre o empoderamento, Zehr (2008, p. 27) diz que

> 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 seu ambiente. [...] Precisam igualmente de uma sensação de controle e envolvimento com a solução de seu caso. Necessitam sentir que têm escolhas, e que tais escolhas são reais.

Na forma como acabou sistematizada recentemente, a justiça restaurativa foi pensada em contraposição ao modelo tradicional, baseado em concepções retributivas ou reabilitadoras. Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 32) explicam que essas contraposições eram realizadas em três grandes campos: no modo de entender o crime, da responsabilidade e da própria justiça.

Souza *et al* (2007, p. 68), defendem que "os procedimentos atuais de resolução de conflitos, tanto na delegacia de polícia e no tribunal, quanto na escola, seguem uma lógica conhecida como 'retributiva', ou seja, as respostas aos conflitos são dadas como o pagamento de algo devido". Os autores explicam que as respostas retributivas cobram algo do

autor de um ato danoso, mas, em geral, não implicam em benefícios à vítima, a qual pouco contribui e é 'curada' no processo.

O processo restaurativo, portanto, não visa pagar o que é devido, mas restabelecer o que foi perdido ou quebrado. Souza *et al* (2007, p. 68) diz que a diferença entre as lógicas retributivas e restaurativas está entre "culpar alguém pelo que fez no passado e responsabilizar-se por fazer as coisas direito no futuro".

A lógica da retribuição procura promover a justiça por meio da devolução do dano a quem o praticou, por meio do castigo. Nesse modelo, sustentam Souza *et al* (2007, p. 69), "a sociedade paga três vezes: pelo crime, pelo criminoso e pela estória de insegurança que a vítima e comunidade tornam a contar, instalando ou aumentando o clima de medo".

A justiça, pela via restaurativa, segue um caminho diferente, propondo o retorno ao diálogo, reintegração de poder e responsabilidade, enquanto procura buscar o sentido do ato ofensivo, suas causas subjacentes e as consequências. Aqui estão dadas as condições para uma construção coletiva de soluções sustentáveis.

Souza *et al* (2007, p. 70) argumentam que "o subproduto pedagógico de um processo restaurativo é o resgate da história dos seres humanos por trás do acontecido e do seu poder de recomeçar e construir segurança". Recuperamos daqueles autores um quadro que permite vislumbrar algumas diferenças importantes entre as lógicas retributivas e restaurativas:

Quadro 1: Diferenças entre a lógica retributiva e a restaurativa.

Área de Atenção	Cultura Retributiva	Cultura Restaurativa
Foco de Apuração	Identificar quem errou	Identificar necessidades não atendidas
Foco de resposta	"Reeducar" à força	Restaurar harmonia dos envolvidos
Aspecto Social	Manter o controle	Restabelecer o equilíbrio

Fonte: Souza *et al* (2007, p. 69).

3.2.6 – Olhando para as diferenças: retributiva x restaurativa.

Feitas as considerações iniciais acerca dos valores e fundamentos da Justiça Restaurativa, vamos recuperar de Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 32) a síntese de referenciais acerca das formas de entender o crime, a responsabilidade e a justiça de acordo com a

abordagem adotada. Essas informações têm o objetivo de ilustrar de forma didática como as lógicas retributivas e restaurativas se opõem.

As ilustrações de Melo, Ednir e Yazbek (2008) foram elaboradas com base em Zehr (2008, p. 174, 190 e 199), contudo, aqueles autores as condensaram e ajustaram ao contexto da justiça restaurativa na escola. Daí, nossa opção por aqueles autores, ao invés da fonte primária, ressalvando o resgate de algumas expressões ou textos mais didáticos em Zehr.

A lente restaurativa identifica as pessoas como vítimas e reconhece a centralidade das dimensões interpessoais. As ofensas são definidas como danos pessoais e como relacionamentos interpessoais. O crime é uma violação de pessoas e relacionamentos.

Quadro 2: Entendimento ou formas de ver o crime.

Justiça Tradicional	**Justiça Restaurativa**
Crime definido como violação de regra	Crime definido pelo dano às pessoas e às relações
Crime visto como categoricamente diferente de outros danos	Crime reconhecido como relacionado a outros danos e conflitos
Estado como vítima	Pessoas e relações como vítimas
Estado e ofensor vistos como partes primárias	Vítima e ofensor vistos como partes primárias
Necessidades e direitos das vítimas ignorados	Necessidades e direitos das vítimas como centrais
Dimensões interpessoais irrelevantes	Dimensões interpessoais como centrais
Natureza conflitual do crime obscurecida	Reconhecida a natureza conflitual do crime
Feridas do ofensor periféricas	Feridas do ofensor importantes
Ofensa definida em termos técnico-jurídicos	Ofensa entendida em seu amplo contexto: moral, social, econômico e político

Fonte: Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 32).

A responsabilidade é multidimensional e transformadora, diz Zehr (2008, p, 19). Para ele, "os ofensores devem responder por seus atos, mas a sociedade também, inclusive, em relação às vítimas, ajudando a identificar e atender suas necessidades, da mesma

forma que a dos ofensores. O objetivo da comunidade não é apenas restaurar, mas transformar".

Quadro 3: Compreendendo ou entendendo a responsabilidade.

Justiça Tradicional	Justiça Restaurativa
Os erros geram culpa	Erros geram dúvidas e obrigações
Culpa é absoluta (sim/não)	Graus de responsabilidades diferenciados
Culpa é indelével	Culpa é removível através de arrependimento e reparação
Dívida é abstrata	Dívida é concreta
Débito pago pelo recebimento da punição	Débito pago pela ação reparadora
Dívida devida à sociedade abstratamente	Débito devido primeiramente à vítima
Responder pelos seus atos aceitando o "remédio"	Responder pelos seus atos assumindo a responsabilidade
Presume que o comportamento foi escolhido livremente	Reconhece a diferença entre realização potencial e atual da liberdade humana
Livre arbítrio ou determinismo social	Reconhece o papel do contexto social nas escolhas sem negar a responsabilidade pessoal.

Fonte: Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 32).

Para Zehr (2008, p. 199), a justiça deve buscar, em primeiro lugar, atender as necessidades e endireitar as situações. Esse modelo, segundo o autor, é muito diferente da justiça que tem como cerne a culpa e a dor.

Quadro 4: Concepções de justiça.

Justiça Retributiva	Justiça Restaurativa
A apuração da culpa é central	A solução do problema é central
Foco no passado	Foco no futuro
Necessidades não são secundárias	As necessidades são primárias
Modelo de batalha, adversarial	Diálogo é a norma
Enfatiza as diferenças	Procura traços comuns
A imposição de dor é a norma	A restauração e a reparação são a norma
Um dano social é somado ao outro	Enfatiza a reparação de danos sociais
O dano praticado pelo ofensor é contrabalanceado pelo dano imposto ao autor	O dano praticado é compensado pela reparação
Foco no ofensor; ignora-se a vítima	As necessidades da vítima são centrais
Estado e ofensor são os elementos-chave	Os elementos-chave são a vítima e o ofensor
Falta de informação às vítimas	As vítimas recebem informações
A restituição é rara	A restituição é normal
A "verdade" das vítimas é secundária	Vítimas têm oportunidade de dizer a "sua" verdade
O sofrimento das vítimas é ignorado	O sofrimento da vítima é lamentado e reconhecido
O Estado age em relação ao ofensor; o ofensor é passivo	O ofensor tem participação na solução
O Estado monopoliza a reação ao mal feito	A vítima, o ofensor e a comunidade têm papéis a desempenhar.

Fonte: Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 33).

3.2.7 – Punir não tem cabimento?

Como já foi dito (SOUZA *et al*, 2007, p. 12), impera entre nós a ideia de justiça como equivalente de punição, e isso já está assentado no senso comum, ou, em outras palavras, se tornou cultura.

Mas diante de outra proposta de se fazer justiça, que pugna pelo diálogo, a reparação e a restauração das relações, como perceber sua realização ainda sob o monopólio da justiça tradicional punitiva?

A revisão da literatura a respeito das práticas restaurativas como resolução e prevenção de conflitos, inclusive em meio escolar, revelam seu potencial transformador e, ao mesmo tempo, complementar à lógica vigente - focada no autor e na punição, que só tem feito agravar o problema.

A essência do processo restaurativo está em passar, primeiramente, pela capacidade do agressor de entender o que ocorreu, de se conscientizar dos danos causados e de assumir uma responsabilidade perante a própria conduta (autorresponsabilização).

Ao contrário do modelo retributivo que acaba estigmatizando o agressor, sem provocar necessariamente reflexão sobre a própria conduta, aumentando ainda mais a distância que o separa da vítima, a Justiça Restaurativa não descuida da preocupação com a responsabilização do autor do dano, porém, muda o foco, com um chamamento à responsabilidade pessoal, voltada à resolução do conflito e reparação do dano.

O objetivo não é somente a redução da violência ou criminalidade, mas transformar o impacto do conflito sobre as pessoas, ressaltando o lado humano uma das outras e, com isso, criar caminhos para a construção e promoção da paz.

Nesse novo processo, espera-se chegar à reparação dos danos causados (emocionais e/ou materiais) por meio do conhecimento do porquê dos atos cometidos, e das consequências desses atos. E mais: pretende-se desenvolver habilidades para evitar nova recaída na situação de conflito e atender, com suporte social, através das redes de apoio, às necessidades desveladas.

Konzen (2007) fala da transição de uma cultura da culpa para uma cultura de aprendizado fundada em uma virtude ética voltada para o futuro. Mas o autor adverte que "um sistema dedicado à responsabilidade ativa pela prevenção, com base em uma teoria que sustenta que a Justiça Restaurativa não é uma zona livre de punições" (p. 92). Ele explica que o que ela [justiça restaurativa] faz é

> [...] transferir o foco da punição pelo cometimento do crime para a punição por não ter se empenhado na prevenção do crime. Um sistema de justiça emocionalmente inteligente, fundada na visão de que a prevenção faz a vítima mais segura, assim como todos na comunidade (*inclusive eu*) a experimentam como justa (grifo do autor, p. 92).

Zehr (2008, p. 197) defende que "a punição não deveria ser o foco na justiça restaurativa. Para ele, assumir responsabilidades é algo necessariamente compreendido como punição, da mesma forma que o isolamento de pessoas tomadas como perigosas, mesmo que nas melhores condições de isolamento".

Especialmente acerca da punição, inclusive na justiça restaurativa, Zehr (2008) faz algumas reflexões e argumenta que

> A dor deve ser infligida apenas como punição, não como forma de atingir outro objetivo, como reabilitação ou controle social. Infligir dor com propósitos utilitários é desonesto e é usar as pessoas como coisas. (...) Talvez seja impossível eliminar inteiramente a punição dentro da abordagem restaurativa, mas ela não deve ser normativa, e sua utilização e propósitos deveriam ser indicados com cuidado. (...) Quando nós punimos, enquanto sociedade, devemos fazê-lo no contexto do que é justo e merecido. Para que a punição pareça justa e legítima, o resultado e o processo precisam ter uma ligação com o mal cometido. Se há lugar para punição na abordagem restaurativa, ele não deve ser um lugar central. A punição precisaria ser aplicada sob condições em que o nível de dor é controle e reduzido a fim de manter a restauração e a cura como objetivos. Talvez possa existir uma punição restaurativa.

Souza *et al* (2007, p, 59) defendem que devemos reconhecer que a punição com rigor cada vez maior aos adolescentes infratores não contribui para evitar a reincidência no comportamento ofensivo. Para os autores, a alternativa à punição não é a impunidade, mas a responsabilidade, ou seja, possibilitar que quem praticou o ato ofensivo assuma responsabilidade diante daquele que o recebeu (receptor do ato), compreendendo as consequências para o outro e para si mesmo, das escolhas feitas.

A literatura tem sido cuidadosa a esse respeito, não havendo quem pregue a abolição pura e simples da punição.

3.3 – A abordagem de reconstrução.

Na Justiça Restaurativa há o encontro entre aquele que praticou o ato que gerou o dano (autor do ato) com aquele que recebeu o ato (receptor do dano), para que o primeiro defronte com as consequências de suas escolhas e ações. Esse encontro é facilitado por pessoas capacitadas em técnicas de condução de conflitos, e dele também podem participar outras pessoas que foram indiretamente atingidas pela ofensa e que possam contribuir para a resolução do conflito.

Souza *et al* (2007, p. 13) explicam que o encontro é baseado na ética do diálogo, e que seu objetivo não é a punição, mas a efetiva responsabilização. Propõe-se investigar as causas que desencadearam o ato danoso, do mesmo modo que os danos sejam reparados e se lide com as eventuais sequelas que tenham brotado a partir da ofensa.

A reparação dos danos implica em aceitação de responsabilidade pela ofensa, troca de experiência entre "vítima" e "ofensor", com efetivo envolvimento deles; um acordo ou plano reparador dos danos causados; construção ou reconstrução de relações (SOUZA *et al*, p. 14).

O encontro entre a vítima, o ofensor e outras pessoas direta ou indiretamente interessada na resolução do conflito ocorre nos Círculos Restaurativos, que são os espaços de diálogo e de resolução não-punitiva de conflitos que buscam promover a reparação de danos, a autorresponsabilização e a restauração das relações sociais com base nos seguintes postulados:

1. Horizontalidade entre as partes envolvidas.
2. Cooperação voluntária no processo.
3. Reconhecimento da humanidade de todos.
4. Reconhecimento dos anseios dos envolvidos por valores que todos têm em comum.
5. Respeito pelas fortes emoções que pessoas vítimas de transgressões podem experimentar.
6. Empatia para com os valores desconsiderados por uma transgressão.
7. Responsabilidade de todos pelas futuras consequências de transgressões.
8. Ações que curam e restauram o valor simbólico e real do que foi perdido ou quebrado.

3.4 – O processo de Justiça Restaurativa.

Aguiar (2009, p. 115) explica que o processo restaurativo acontece por meio de encontros mediados por um ou mais facilitadores capacitados para tanto, que ajudam as pessoas a conversarem sobre seus sentimentos, a partir de alguns combinados pré-estabelecidos, como: guardar respeito ao outro, falar de seus sentimentos, evitar julgamentos e acusações, quando um fala, o outro escuta.

Dois requisitos de suma importância para uma prática restaurativa é que haja concordância dos interessados em participar dos círculos, e que o autor tenha assumido a autoria do ato.

Os encontros no processo de Justiça Restaurativa são orientados e dirigidos por uma ou mais pessoas capacitadas. Esse terceiro que conduz o encontro é denominado facilitador, que deve saber trabalhar com as ferramentas da mediação, para tratar os sentimentos que afloram durante os Círculos e evitar palavras e gestos que podem se constituir em obstáculos na comunicação.

No Brasil, os projetos de Justiça Restaurativa contaram, além da capacitação em mediação, com o treinamento dos facilitadores em *Comunicação Não-Violenta*, que é uma teoria desenvolvida pelo psicólogo Marshall Rosenberg, que morava num bairro muito violento em Chicago (EUA). O objetivo da *Comunicação Não-Violenta* é a transformação de agressões, julgamentos e acusações nas relações interpessoais ou em grupos, em ações construtivas, capazes de resolver conflitos, comunicar os próprios interesses e satisfazer as necessidades sem usar a violência contras as pessoas.

3.5 – O processo de Justiça Restaurativa na escola.

A Justiça Restaurativa nas escolas da rede pública de São Paulo que aderiram ao projeto representado pela parceria entre os Sistemas de Justiça e o de Educação não se circunscreve no âmbito escolar. Os resultados são formalmente relatados e encaminhados ao Fórum da respectiva Comarca ou onde acordado. Esse processo de Justiça Restaurativa está bem caracterizado pela oficialidade, ou seja, tudo é reduzido a escrito e depois encaminhado ao Poder Judiciário.

No caso dessa parceria, foi decidido que as escolas da Região Metropolitana de São Paulo realizariam os Círculos Restaurativos em casos de infrações meramente disciplinares (desentendimento, rebeldia) ou atos infracionais de natureza leve (SOUZA et al, 2007, p. 50). Os atos infracionais de natureza leve são aqueles equiparados aos delitos de menor potencial ofensivo, ou seja, delitos para os quais a pena máxima não seja superior a um ano ou, mesmo que exceda a um ano, não tenham graves consequências.

Souza *et al* (2007, p. 50) explicam que são tidos como leves os atos infracionais que configurem agressões sem lesões, injúria, pichação, desacato a funcionário

público e dano ao patrimônio público. Os autores esclarecem como os casos são tratados na escola e pelo Sistema de Justiça:

> Se a escola realizar o Círculo Restaurativo relativo a caso meramente disciplinar, encaminhando o relatório ao Círculo ao Fórum, o Ministério Público (promotor de justiça) promoverá o arquivamento, submetendo-o à homologação do juiz. Se a escola realizar o Círculo Restaurativo referente a ato infracional considerado leve, encaminhando o relatório do Círculo ao Fórum, o Ministério Público (promotor de justiça) poderá conceber a remissão, uma espécie de perdão, como forma de exclusão do processo. Em havendo homologação judicial, o caso será, em seguida, arquivado. (...) Se a intervenção pela via do Círculo Restaurativo na escola não se relevar adequada, o procedimento para apuração do ato infracional pelo Poder Judiciário terá lugar, após o oferecimento de representação (espécie de denúncia), pelo promotor de justiça.

3.6 – Entendendo como funciona o procedimento restaurativo.

Segundo o *Manual de Práticas Restaurativas* (2008, p. 11), "o procedimento restaurativo é um espaço de diálogo e comunicação, em que a linguagem tem grande significado, e compõem-se de três etapas ou encontros: O Pré-Círculo, o Círculo e o Pós-Círculo.

Os encontros são orientados pelo *facilitador*, "um terceiro que auxilia,organiza e facilita a conversa entre os participantes presentes" (AGUIAR, 2009, p. 116), após prévia capacitação para apoiar todos os participantes na transição de uma experiência negativa de conflito, para a experiência da possibilidade de mudança, aprendizado e convivência futura.

As palavras usadas para descrever os três grupos de participantes nos encontros restaurativos têm a especial função de indicar a função de cada um nos procedimentos de resolução do conflito. Assim, no processo restaurativo, quem praticou o ato é o autor, quem foi direta ou mais imediatamente prejudicado pelo ato é o receptor, e quem foi indiretamente impactado é designado como comunidade ou rede primária de convivência.

3.6.1 – O Pré-Círculo.

O primeiro dos encontros, o Pré-Círculo, é realizado no contexto do estabelecimento de um vínculo de confiança dos participantes como facilitador. Os objetivos desse momento do processo restaurativo são: o ato cometido; as consequências desse ato; o

restante do Processo Restaurativo, os outros participantes e a vontade de continuar (SOUZA *et al*, 2007, p. 71).

O procedimento é deflagrado quanto alguém, afetado por um conflito, deseja resolver o desequilíbrio na convivência social por meio do processo restaurativo. O receptor ou interessado na solução do caso pode procurar a Justiça Restaurativa, ou ser procurado por alguém que lhe apresente a proposta.

O Pré-Círculo é o primeiro contato do facilitador com os possíveis participantes do Círculo, em que ele procura se inteirar de todas as situações disponíveis sobre o fato que promoveu o conflito. Os Círculos não têm como objetivo descobrir culpados ou investigar como os fatos ocorreram. Assim o encontro só ocorre se os fatos estiverem claros, de antemão, e o autor admitir tê-los praticados. Em suma, nesta etapa (do Pré-Círculo) o facilitador está cuidando das pré-condições que permitirão a convergência de todos os participantes do Círculo a um mesmo fato, que será o foco dos encontros entre eles (Manual de Práticas Restaurativas, 2008, p. 11).

Posto de outra forma, o Pré-Círculo propicia condições para que o Círculo possa acontecer. O facilitador prepara-se para encontrar os envolvidos; escutá-los de maneira empática; definir junto com eles o tema a ser abordado no Círculo; apresentar os caminhos do procedimento oferecido, e sua meta, o "Acordo" sua respectiva avaliação no Pós-Círculo e colher o consentimento dos participantes para ir adiante com o processo (SOUZA *et al*, 2007, p. 73).

Há três encontros no Pré-Círculo: um com o receptor ou receptores do ato; um com o autor ou autores do ato; e um com todos os membros da comunidade (colegas, parentes, outras de alguma forma afetados).

Ainda durante o Pré-Círculo, o facilitador perguntará: "*O que foi feito ou dito que você gostaria de tratar no Círculo?*", e a resposta fundamentará o processo restaurativo até o fim.

3.6.2 – O Círculo.

Souza *et al* (2007, p. 73) explicam como é o trabalho no Círculo Restaurativo, em que ocorre o encontro entre pessoas diretamente envolvidas em uma situação de violência ou conflito, seus familiares, seus amigos e a comunidade. Esse encontro, orientado por um facilitador, segue um roteiro pré-determinado, proporcionando um espaço

seguro e protegido onde as pessoas podem abordar o problema e construir soluções para o futuro. Esse momento do processo restaurativo se caracteriza por ser espaço de poder compartilhado, com base na idéia de participação comunitária e de horizontalidade da justiça e a construção cooperativa da solução. Essa característica é bem explicada por Souza *et al* (2007, p. 79):

> O Círculo é um espaço de poder compartilhado, onde as relações se organizam horizontalmente. Todos estão presentes em sua dimensão pessoal, despidos de seus papéis profissionais e sociais. Como disse um participante: "Aqui, ninguém tem crachá de autoridade". Sem relações de poder verticais, as possibilidades de atitudes punitivas diminuem. O encontro procura não "o culpado" e "sua pena", mas ações concretas que beneficiem a todos os envolvidos.

O facilitador, fortalecendo a horizontalidade do encontro, apoia todos para que mantenham o foco nas dinâmicas consentidas no Pré-Círculo. O objetivo é que o Círculo termine num Acordo construído de forma cooperativa.

O Círculo não se destina a apontar culpados ou vítimas, nem a buscar o perdão e a reconciliação, mas a percepção de que nossas ações nos afetam e afetam aos outros, e que somos responsáveis por suas consequências.

O Círculo deve propiciar condições para que todos:

1. Possam expressar-se.
2. Saibam que foram ouvidos a contento.
3. Revelem e contextualizem suas escolhas.
4. Demonstrem que estão cientes das consequências das suas escolhas, neles e nos outros.
5. Elaborem ações para transformar seu conflito e propô-las.
6. Firmem um Acordo com prazos para a realização das suas ações.

O Círculo é constituído de três momentos (SOUZA *et al*, 2007, p. 75), conforme segue (Manual de Práticas Restaurativas, 2008, p. 14): Compreensão mútua (foco nas necessidades atuais); Autorresponsabilização (foco nas necessidades ao tempo dos fatos); e Acordo (foco em atender as necessidades).

3.6.2.1 – Primeiro momento: **COMPREENSÃO MÚTUA / foco nas necessidades atuais**.

Para Souza et al (2007, p. 84), "a visão de conflito própria aos Círculos Restaurativos presume que, antes de haver uma agressão, a linha de comunicação entre as pessoas cai. A comunicação interrompida pode ser a primeira manifestação dessa agressão. Assim, o Círculo começa com uma dinâmica estruturada para restabelecer a comunicação entre as pessoas presentes, possibilitando que voltem a fazer sentido umas para as outras".

A dinâmica desse momento ocorre da seguinte forma (Manual de Práticas Restaurativas, 2008, p. 14):

- O facilitador pergunta para a pessoa ***A***: Como você esta, neste momento, em relação ao fato e suas consequências?
- O facilitador pergunta para a pessoa ***B***: O que você compreendeu do que ele disse?
- O facilitador pergunta para a pessoa ***A***: Você se sente compreendido?

Depois, a dinâmica se repete iniciando agora com a pessoa B. Depois, a comunidade é convidada a falar. Os comentários gerais são ouvidos por todos e traduzidos pelo facilitador quando necessário. Quanto aos específicos, também podem ser traduzidos pelo facilitador e deve-se confirmar se foram ouvidos pelas pessoas para quem foram ditos, sempre mantendo o foco no fato em questão. O processo continua até que todos dizem: sim, é isso que eu tenho para falar e fui ouvido (Manual de Práticas Restaurativas, 2008, p. 14).

3.6.2.2 – Segundo momento: AUTORRESPONSABILIZAÇÃO / foco nas necessidades ao tempo dos fatos.

Neste momento, segundo Souza *et al* (2007, p. 85), "a pergunta procura revelar as necessidades que cada um estava procurando atender, e as necessidades que cada um deixou de atender, ao fazer o que fez na hora do ocorrido. Em linguagem simples, o facilitador convida os participantes a voltarem a atenção para aquilo que procuravam, e aquilo que perderam. A pergunta é esta: "O que quer que o outro saiba sobre o que você buscava ou pretendia na hora do ocorrido"?

Segundo o Manual de Práticas Restaurativas (2008, p. 14), a dinâmica nesse segundo momento é a seguinte:

- O facilitador pergunta para a pessoa ***B***: O que você estava precisando no momento do fato?

- O facilitador pergunta para a pessoa A: O que você compreendeu do que ele disse?

- O facilitador pergunta para a pessoa B: Você se sente compreendido?

Essa dinâmica se repete, iniciando com a pessoa ***A***. Após, a comunidade é convidada a falar. Os comentários gerais são ouvidos por todos e traduzidos pelo facilitador quando necessário. Quanto aos específicos, podem também ser traduzidos pelo facilitador e deve-se confirmar se foram ouvidos pelas pessoas para quem foram ditos, sempre mantendo o foco no fato em questão. O processo continua até que todos dizem sim, é isso que tenho para falar e fui ouvido.

3.6.2.3 – Terceiro momento: ACORDO / foco em atender as necessidades.

Já no Pré-Círculo, segundo Souza et al (2007, p. 85), "as pessoas envolvidas no conflito foram informadas de que o objetivo do Círculo é possibilitar que elas cheguem a um acordo que beneficie a todos. No Círculo, os dois momentos anteriores (compreensão mútua e autorresponsabilização) devem criar, nos participantes, a capacidade de se entender, e os critérios para agir em consenso, necessários para que seja formulado um Acordo, que é o terceiro momento do Círculo".

De acordo com o Manual de Práticas Restaurativas (2008, p. 15), esse momento segue a seguinte estrutura:

- Facilitador pergunta para todos os participantes: O que vocês querem pedir ou oferecer?

- Nesse momento, o facilitador deve estar atento para que sejam contempladas as necessidades não atendidas que sugiram nos momentos **1** e **2**. Com base nas propostas apresentadas, o Acordo é construído e registrado, e o Pós-Círculo é agendado.

Souza *et al* (2007, p. 86) argumenta que "se os dois primeiros momentos (compreensão mútua; autorresponsabilização) forem percorridos com sucesso, os participantes do Círculo Restaurativo devem estar preparados para decidir como irão reparar o dano provocado pelo conflito e prevenir novos episódios de violência". Segundo os autores, o "Acordo não é promessa vaga, mas deve ter um núcleo básico, com ações concretas, factíveis

e exequíveis, com prazo determinado para serem realizadas". Souza *et al* (2007, p. 86) explicam que o Acordo deve descrever ações que

> - São elaboradas a partir das necessidades identificadas no decorrer do Círculo, às quais pretendem atender.
> - Têm um prazo definido para sua realização (torna-se, portanto, mensurável).
> - São exequíveis – podem ser realizadas com recursos já disponíveis ao seu realizador.
> - São concretas, reais – reparam o dano.
> - Têm valor simbólico – restauram aspectos imateriais que se quebraram ou perderam com o conflito.
> - São diferentes de um "combinado", ou uma promessa, pois trazem especificados no maior detalhe possível, quem irá realizá-las, com quem, quando/por quanto tempo, onde, como.
> - Podem começar a ser realizadas tão logo sejam planejadas.

Depois de elaborados os Planos de Ação, o Acordo é redigido pelo facilitador e repassado a todos, para receber as assinaturas de confirmação (SOUZA *et al*, 2007, p. 86). Agenda-se o Pós-Círculo.

3.6.3 – O Pós-Círculo.

A última parte do procedimento restaurativo é o Pós-Círculo, que deve acontecer depois de esgotado o prazo para a realização das ações previstas o Acordo. Em síntese, é um momento de avaliação e verificação dos níveis de satisfação dos envolvidos. "Se as ações previstas no Acordo não foram cumpridas, é no Pós-Círculo que serão descobertas as necessidades não atendidas, e como as propostas de ação podem ser adaptadas para dar contas disso e, em seguida, realizadas" (SOUZA *et al*, 2007, p. 89).

O eventual êxito dos Planos de Ação do Acordo de um Círculo Restaurativo deve ser comunicado para a comunidade em que o conflito se deu. Sobre isso, Souza *et al* (2007, p. 91) dizem que a comunidade quer ser informada a respeito da resolução do problema que a impactou, mesmo que de forma livre. Segundo os autores, o processo é comunitário, e é para lá que precisa retornar com seus resultados.

Acerca do aspecto da publicidade dos resultados de um Círculo Restaurativo, nossa pesquisa encontrou elementos que reforçam sua importância no contexto da escola, conforme demonstraram diversos professores entrevistados, e que se ressentiam da falta de informação.

3.7 – Alguns indicadores de experiências de JR no Brasil e no mundo.

Em Heliópolis (SP/Capital), dos 125 processos que deram entrada no Fórum local, 49 foram encaminhados para Círculo Restaurativo até junho de 2007, tendo sido realizados 17 Círculos nesse período, com Acordo em 16 deles. No Fórum de Guarulhos houve tempo para 10 Círculos, com o resultado de 7 Acordos no período (SOUZA *et al*, 2007, p. 108-109).

A partir de alguns resultados obtidos em Guarulhos, e apesar do reduzido número de casos tratados (7 de agressão e 3 de ofensa contra a honra, com 7 acordos), Souza *et al*, (2007, p. 109) defendem que o nível de satisfação das pessoas envolvidas em conflito e que participaram de Círculos, sugere a viabilidade da iniciativa e seu potencial como pacificador social no enfrentamento da violência e conflitos interpessoais.

Os dados em São Caetano do Sul também são positivos. Segundo o juiz Egberto Penido, os acordos ocorrem em 90% dos casos, e 97% são cumpridos. Na capital paulista, 80% dos casos chegam a acordo e 85% são cumpridos. [38]

De acordo com o juiz Eduardo Rezende Melo, o projeto de São Caetano do Sul tornou-se referência no Estado de São Paulo, e daí disseminado, já em 2006, para outras cidades. Em três anos de projeto, mais de mil pessoas foram atendidas, com índices de acordo de 88% e, destes, 96% foram cumpridos[39] (MELO, EDNIR e YAZBEK, 2008).

Pesquisa realizada na Áustria, por Pelikan (2000), encontrou que 96% das vítimas de jovens infratores participaram de processos restaurativos, sendo que 75% dos casos redundaram em acordos bem sucedidos. Entre os casos em que se tratou de crimes praticados por adultos, os graus de satisfação foram "altos" ou "muito altos" em 83% dos participantes. O mesmo estudo encontrou altas taxas de satisfação entre as mulheres vítimas de violência

---

[38] Um outro paradigma de justiça. Disponível em: <**http://www.forumseguranca.org.br/artigos/um-outro-paradigma-de-justica**>. Acesso em: 08 nov. 2009.

[39] MELO, Eduardo R. in Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal, Porto Alegre, ano IX, n. 51, ago./set. 2008, pp. 150-154.

doméstica. Estatísticas austríacas também demonstram que no tratamento de crimes praticados por jovens apenas 15% dos procedimentos restaurativos falham; entre os adultos, o percentual de insucesso beira os 30% dos casos, sendo re-encaminhados ao processo penal. Em outros países, taxas ainda maiores de satisfação entre vítimas e autores têm sido encontradas. Este é o caso, por exemplo, da Noruega onde 98% dos autores e 95% das vítimas se declaram satisfeitos com o processo[40].

3.8 – No meio do caminho, o Professor-Mediador Escolar e Comunitário e o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE.

A Resolução SE n. 19/2010 (SÃO PAULO, 2010) instituiu o Sistema de Proteção Escolar no Sistema Estadual de ensino de São Paulo, criando a função do *Professor-Mediador Escolar e Comunitário* e ainda regulamentou o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE (Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 13/02/2010, Seção I, p. 29).

Resolvemos abordar rapidamente esse tema em razão dos reflexos que essa nova função docente, bem como o registro (ou notificações) das ocorrências na escola podem produzir sobre a experiência da Justiça Restaurativa na escola.

O objetivo do Sistema de Proteção Escolar é coordenar o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar, conforme consta no artigo 1º da Resolução SE n. 19/2010.

O assunto é relevante na medida em que uma das atribuições do Professor-Mediador Escolar e Comunitário, que poderá contar com um professor auxiliar, será a adoção de práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa (art. 7º, inciso I da Resolução SE n. 19/2010).

3.8.1 – O Professor-Mediador Escolar e Comunitário.

---

[40] Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/ancelmo/reporterdecrime/posts/2008/12/15/pesquisador-defende-justica-restaurativa-para-reducao-de-crimes-146649.asp>. Acesso em: 08 nov. 2009.

Aguiar (2009) diz que "as palavras estão sempre carregadas de significados, portanto, há que se ter cuidado com a denominação que vem sendo dada às outras formas de resolução de conflitos, que não as apresentadas pelo sistema judiciário" (p. 78). Essa advertência da autora é muito oportuna neste momento em que, em pleno curso da Justiça Restaurativa na escola, o Estado de São Paulo criou e implementou a figura do *Professor-Mediador Escolar e Comunitário*. Mas que professor é esse? Qual seu papel? E como fica a Justiça Restaurativa?

Paralelamente ao projeto resultante da parceria ou colaboração entre os sistemas de Justiça e Educação, com experiências importantes em São Caetano do Sul/SP (implementado a partir de 2005)[41], Heliópolis (SP/Capital) e Guarulhos/SP (trabalho iniciado em 2006)[42], onde diversas escolas passaram a trabalhar com a Justiça Restaurativa, o governo do Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE nº 19/2010 da Secretaria da Educação (São Paulo, 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, e ainda, no mesmo dispositivo legal, regulamentou o "Sistema Eletrônico de Registro de ocorrências Escolares - ROE".

A figura do Professor-Mediador Escolar e Comunitário foi contemplada com inúmeras atribuições, dentre elas a mediação de conflitos em ambiente escolar e o apoio às ações ou programas de Justiça Restaurativa.

A essência do novo modelo, que tem o objetivo de proteger as escolas da rede estadual de fatores de risco e vulnerabilidade e aproximar a comunidade da escola, é a segurança e a convivência pacífica, desdobrado nos seguintes aspectos:

> – o exercício do direito público subjetivo do aluno à educação deve-se efetivar em ambiente escolar democrático, tolerante, pacífico e seguro;
> – é responsabilidade da Administração Pública zelar pela integridade física dos alunos e servidores nos estabelecimentos da rede estadual de ensino, assim como pela conservação e proteção do patrimônio escolar;
> – as escolas devem promover modelos de convivência pacífica e democrática, assim como práticas efetivas de resolução de conflitos, com respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias. (SÃO PAULO. Estado, 2010. Imprensa Oficial, 13 fev. 2010, Seção I, p. 29).

---

41 Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul. Aprendendo com os conflitos a respeitar e promover cidadania, p. 12.

42 Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania, p. 33.

Conforme o estabelecido no artigo 7º da Resolução SE n. 19/2010, as ações específicas do Sistema de Proteção Escolar serão implementadas pelo Professor-Mediador Escolar e Comunitário, cujas atribuições foram assim estabelecidas:

> 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 nas práticas de seus estudos.

Os critérios para a seleção das Unidades Escolares para atuação dos docentes com atribuições de Professores-Mediadores foram estabelecidos na Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 9 de abril de 2010 (Diário Oficial do Estado de São Paulo, Seção I, p. 105).

A seleção dos Professores-Mediadores levou em conta a análise do perfil dos docentes interessados, aos quais foi exigida uma carta de motivação em que apresentassem, de forma sucinta, as razões pelas quais desejavam atuar na função, além de certificados de cursos ou comprovação prévia de participação em ações e projetos relacionados à proteção escolar, como mediação de conflitos, justiça restaurativa, *bullying*, articulação comunitária, entre outros.

O objetivo do Sistema de Proteção Escolar era dotar, inicialmente, 1000 das 5300 escolas da rede estadual com o trabalho desses professores, sendo que poderiam ser selecionados para a função até 2000 docentes da rede com, no máximo, dois professores por unidade, em caso de escolas que funcionassem no mínimo em três turnos, com pelo menos 10 classes em cada período.

As unidades escolares foram selecionadas a partir do mapeamento das escolas e regiões de maior vulnerabilidade, com recorrência de situações de conflito e grave

indisciplina, o que reforça a necessidade e a importância do registro oficial das ocorrências escolares no ROE.

Quando da publicação Resolução RE n. 19/2010, ficou estabelecido que a capacitação se desse posteriormente ao processo seletivo, e que a metodologia de trabalho dos docentes (Professor-Mediador Escolar e Comunitário) ainda seria definida (art. 6º, § 2º).

A atuação dos Professores-Mediadores foi precedida de um "1º Encontro sobre Mediação Escolar e Comunitária" realizado em Serra Negra/SP, entre os dias 8 e 10 de junho de 2010. Foram apresentadas diversas oficinas sobre temas de alguma forma relacionados às atribuições do Professor-Mediador (gestão pacífica de conflitos, mediação, justiça restaurativa, uso e abuso de drogas, diversidade sexual, conflitos na escola democrática) [43].

Considerando que uma das atribuições do Professor-Mediador contempla apoio às ações e programas de justiça restaurativa, justamente por isso a medida é relevante, já que não especifica como se daria esse apoio. Na prática, a confusão de atribuições do Professor-Mediador Escolar e Comunitário com os facilitadores de Justiça Restaurativa não pode ser descartada em razão das necessidades imediatas, e que, institucionalizadas, poderiam suprimir a instância da Justiça Restaurativa.

Assim, a forma de atuação desses docentes poderá impactar positiva ou negativamente experiências de Justiça Restaurativa que estejam em andamento.

A fala de uma das Professoras-Mediadoras (P-M) que trabalham na escola em que desenvolvemos a pesquisa revela, de um lado, que a capacitação inicial foi muito superficial, e de outro, que a atuação imediata no conflito, ainda que com práticas restaurativas, pode descaracterizar o modelo de Justiça Restaurativa até então experimentado:

> A princípio teve um primeiro ensaio pra gente, lá em Serra Negra, e foi muita informação. Jogaram muitas informações pra gente, sobre Polícia, sobre Conseg, sobre Conselho Tutelar, sobre ECA, Políticas Educativas; foi uma pincelada de coisas, uma coisa muita ativa, muita palestra, muita coisa... não deu pra captar muito... Lá nos foi dito assim, que depois dessa capacitação, eles iriam expandir para nós continuarmos sendo Mediadores-Comunitários [...] Então, talvez vai ser estendido à comunidade essa nossa função, mas a princípio é para atender problemas de indisciplina na escola, e ajudar na parte da Coordenação; e creio eu que ajuda bastante, que **enquanto eu to aqui conversando com os alunos, as Coordenadoras estão**

[43] **Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=mediacao>. Acesso em: 13 nov. 2010.**

> **realmente fazendo o trabalho delas**, que é a Coordenação Pedagógica, para atender os professores. (P-M).

A Mediação e a Justiça Restaurativa são formas alternativas de solução de conflitos. Embora os dois institutos "se desenvolvam por meio de processos conversacionais com o intuito de ajudar as pessoas a organizarem e perceberem a forma como se comunicam" (AGUIAR, 2009, p. 80), e até guardem alguma semelhança, a Justiça Restaurativa opera com características bem definidas. A primeira é a participação ativa da comunidade em todo o processo, e a segunda, é a sequência integrada Pré-Círculo, Círculo e Pós-Círculo, em parâmetros paralelos na Mediação (SOUZA *et al*, 2007, p. 23).

Aguiar (2009, p. 84) defende que a "Mediação e Justiça Restaurativa não buscam eliminar conflitos, mas oferecer ajuda para pensar e conversar sobre os mesmos".

Vasconcelos (2008, p. 36) define a mediação como "um meio não hierarquizado de solução de disputas em que duas ou mais pessoas, com a colaboração de um terceiro, o mediador (apto, imparcial, livremente escolhido ou aceito), expõem o problema, são escutadas e questionadas, dialogam construtivamente e procuram identificar os interesses comuns, opções e, eventualmente, firmar um acordo".

Aguiar (2009, p. 96) diz que a mediação sempre esteve presente em quase todas as culturas do mundo. Segundo a autora, as religiões judaicas, cristãs, hinduístas, budistas, confucionistas e muitas culturas indígenas têm longa tradição na prática da Mediação.

Vários países já dispõem de legislação específica sobre a mediação, mas no Brasil ela ainda não é normatizada (VASCONCELOS, 2008, p. 49), embora se possa perceber a tentativa de implementação desse instituto na Justiça do Trabalho quando da edição do Decreto n. 88.984, de 10 de novembro de 1983, que instituiu o Sistema Nacional de Relações do Trabalho, criando o Sérico Nacional de Mediação e Arbitragem – SNMA (AGUIAR, 2009, p. 98).

A experiência brasileira, conforme referida por Aguiar (2009), também foi mencionada pelo autor português Francisco Amado Ferreira (2006, p. 65), em sua obra *Justiça Restaurativa: natureza, finalidades e instrumentos*[44].

---

[44] FERREIRA, Francisco Amado. Justiça Restaurativa: natureza, finalidades e instrumentos. Coimbra/Portugal: Coimbra Editora, 2006).

Aguiar (2009, p. 99-100) pondera que o mediador, despido de autoridade, não tem o propósito nem de julgar nem de procurar culpados, mas criar um espaço de diálogo, por meio de um processo sigiloso e voluntário, para facilitar que as partes identifiquem seus interesses e necessidade e, juntas, encontrem meios criativos de lidarem com seus conflitos e favorecerem a relação entre elas.

Em razão das atribuições do Professor-Mediador e Comunitário, conforme relacionamos acima, nos pareceu oportuno resgatar algumas considerações acerca do instituto da mediação, em face da relação conceitual que está presente na função e a expectativa de atuar com a Justiça Restaurativa.

Os professores-mediadores iniciaram suas atividades em agosto de 2010, sendo que tivemos a oportunidade de entrevistar um deles durante nossa estada na Escola Augusta. As observações que fizemos em campo sugerem que a atuação desse novo profissional docente implicará reflexos sobre a experiência da Justiça Restaurativa. Mais do que mera conjectura nossa, a fala da Professora-Mediadora (P-M) ressona com a da diretora (D) e descortina possíveis impactos naquela proposta:

> [...] a educação, ela precisa de uma série de coisas para somar, porque sozinha ela não consegue exercer a função para a qual ela se propõe. E aí, na educação, a gente precisa desse suporte. Então, é por isso que esse projeto da justiça é um projeto... eu falo com o [Vice-Diretor], eu falo com o pessoal: - Olha esse é um projeto que a gente não vai abandonar, nem que o Estado abandone. Porque o Estado, praticamente agora, colocando o professor mediador, ele tende a substituir a justiça restaurativa. Mas nós, que aprendemos a fazer, nós não pretendemos ficar só com o mediador, e deixar que a Justiça e os círculos não existam mais. O meu grande objetivo é, e eu já comecei a fazer reuniões, que essas mediadoras também recebam a formação, para que elas possam ser mediadoras da justiça restaurativa (D).

Enquanto estávamos na escola, e ali permanecemos desde a manhã até a noite, observamos a movimentação das Professoras-Mediadoras, sempre empenhadas em questões relacionadas à indisciplina. Em nenhum momento as vimos ociosas, e isso refletiu até mesmo na concessão da entrevista por uma delas, que teve de aguardar um momento oportuno em meio às suas atribuições.

Podemos concluir, a partir dos excertos das falas da Professora-Mediadora e da Diretora, e também em razão de nossas observações no cotidiano da escola, que se não forem criadas condições de fortalecimento da Justiça Restaurativa naquela realidade, o mediador tente a ocupar o espaço reservado à Justiça Restaurativa, não obstante a disposição da equipe gestora em dar continuidade ao trabalho.

3.8.2 – O Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE.

Segundo o disposto no artigo 9º da Resolução SE n. 19/2010, o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE se constitui em um instrumento de registro *on-line*, acessível pelo portal da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, para o registro das seguintes informações:

> I – ações ou situação de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;
> II – danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;
> III – casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;
> IV – ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira.

Mais que uma opção ou faculdade da equipe gestora da escola, o registro das situações elencadas nos incisos do artigo 9º da Resolução SE n. 19/2010 é compulsório, e deverá ser efetuado em até 30 dias da data da ocorrência, sob pena de responsabilidade, em tese. Diz o § 2º da referida norma que caberá ao Diretor da Unidade Escolar, a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados, podendo, discricionariamente, conceder ao Vice-Diretor e/ou ao Secretário de Escola autorização de acesso ao sistema.

A responsabilidade do Diretor da Unidade Escolar em notificar as autoridades competentes acerca de violências na escola está prevista, também, no artigo 2º da Resolução Conjunta CC/SE/SSP/PGE n. 1, de 5 de março de 2009 (estabelece os procedimentos relativos à apuração preliminar e à aplicação de sanções administrativas para condutas que tenham por objeto o tráfico de drogas e a violência física, psicológica e sexual contra alunos da rede estadual escolar, praticadas por servidores da Secretaria da Educação).

A omissão daqueles que tenham o dever legal de promover o registro das informações necessárias no ROE pode acarretar-lhes responsabilidades, dependendo do caso concreto, incorrendo, em tese, em crimes de prevaricação e/ou condescendência criminosa, sem prejuízo de eventuais reflexos de natureza disciplinar e civil.

Os crimes de prevaricação e de condescendência criminosa estão previstos no Código Penal (BRASIL, 1940), e assim dispostos:

Prevaricação:

Art. 319 – Retardar ou deixar de praticar, indevidamente, ato de ofício, ou praticá-lo contra disposição expressa de lei, para satisfazer interesse ou sentimento pessoal:

Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa.

Condescendência criminosa.

Art. 320 – Deixar o funcionário, por indulgência, de responsabilizar subordinado que cometeu infração no exercício do cargo ou, quando lhe falte competência, não levar o fato ao conhecimento da autoridade competente:

Pena – detenção, de 15 (quinze) dias a 1 (um)mês, ou multa.

Segundo se observa da Resolução SE n. 19/2010, a comunicação das situações ali previstas não é mera faculdade nem está na órbita da discricionariedade da equipe gestora da escola. Conforme foi dito acima, o registro é compulsório, não havendo espaço para discutir de sua oportunidade ou conveniência, mas promovê-la nos termos da imposição legal.

Tão importantes são esses registros, que a própria instituição do Sistema de Proteção Escolar, a criação da função de Professor-Mediador Escolar e Comunitário levou em conta o mapeamento das escolas e regiões de maior vulnerabilidade e fatores de risco, a partir da análise das ocorrências registradas no ROE.

O Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo dispõe que a responsabilidade administrativa é independente da civil e da criminal (art. 250, § 1º da Lei 10.261/68). Esse assunto é de grande importância e deveria interessar sobremaneira ao corpo de funcionários da escola porque, além da responsabilidade objetiva a qual, em tese, estão sujeitos na administração das atividades que lhe são peculiares, pode ser o caso de, residualmente, lhes ser imputada infração disciplinar e a consequente punição.

Considerando a imperatividade da norma e, neste caso, o artigo 9º da Resolução SE n. 19/2010, segundo a qual o registro das ocorrências escolares é compulsório, poderá incorrer em infração disciplinar o servidor que deixar de promovê-la, sujeitando-se, após regular processo administrativo, às penas que passam pela repreensão, suspensão, multa, demissão, demissão a bem do serviço público e cassação de aposentadoria ou disponibilidade (art. 251 da Lei 10.261/68).

Especialmente no caso da escola, se a omissão em registrar as ocorrências implicar em crimes de prevaricação e/ou condescendência criminosa, ambos capitulados

como crimes contra a administração pública, tal modo de proceder consubstancia, também, grave descumprimento de dever (art. 241, incisos II e XIII da Lei 10.261/68 – Estatuto dos Funcionários Públicos), podendo sujeitar o infrator à pena de demissão a bem do serviço público, nos termos do art. 257, inciso II da mesma norma legal:

Art. 257 – Será aplicada a pena de demissão a bem do serviço público ao funcionário que:

II – praticar ato definido como crime contra a administração pública, a fé pública e a Fazenda Estadual, ou previsto nas leis relativas à segurança e à defesa nacional.

Daí o perigo de ser ver tentado a não registrar oficialmente as ocorrências escolares, especialmente para não revelar os fatores de risco e vulnerabilidade em que eventualmente se encontre a escola. Tal modo de proceder pode revelar sentimento ou interesse pessoal não escusável para a lei penal, com suas praticamente irreversíveis consequências.

4. METODOLOGIA

Nosso problema de pesquisa foi elaborado em torno do tema Justiça Restaurativa e seu experimento em ambiente escolar como modelo alternativo ou complementar de solução de conflitos violentos ou indisciplina grave, com base em princípios e práticas restaurativas e de comunicação não violenta.

O problema de pesquisa e as questões que dele decorrem foram pensados para se investigar em que medida aquele modelo funciona e os processos mais gerais dentro dos quais se insere a partir da implementação da Justiça Restaurativa no espaço escolar, como proposta para a mediação de conflitos, a prevenção de violência e a promoção da cultura da paz.

Em sua dissertação de mestrado, Juliana Aparecida Matias Zechi (2008) examinou 21 dissertações e teses relacionadas aos temas da violência e indisciplina na escola. A autora concluiu que

> [...] a ênfase maior dada nos trabalhos foi a abordagem sociológica, que investiga a problemática no interior da instituição, relacionando-a a sociedade, aos aspectos culturais, econômicos e políticos e, também, as relações de sociabilidade entre os pares escolares. Esses trabalhos analisam o *fenômeno violência e/ou indisciplina* e não o *sujeito violento e/ou indisciplinado*. Portanto, há uma carência de estudos psicológicos que considere a subjetividade dos envolvidos em episódios de violência e indisciplina escolar (ZECHI, 2008, p. 135 – grifo da autora).

Certamente que conhecer como e quanto os sujeitos interiorizam uma visão diferente de se mediar e resolver conflitos é questão da maior importância; contudo, no presente trabalho, o enfoque é outro, qual seja o de verificar o efeito prático daquele modelo. O que mudou ou não a partir da instalação da Justiça Restaurativa?

Alinhados com a advertência de Alves-Mazzotti (2001, p. 40-41), procuramos não descuidar do conhecimento acumulado na área para sustentar teoricamente os referenciais conceituais disponíveis, bem como nos preocupamos com autores que já se ocuparam do tema, num esforço de teorização que permita estender nossas reflexões a outras situações e de contribuir para a construção de conhecimentos relevantes.

Sérgio V. de Luna afirma que o "referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades" (LUNA, 1988, p. 74). Esse autor refere-se à pesquisa como "uma atividade de investigação

capaz de oferecer (e, portanto, produzir) um conhecimento 'novo' a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito da área ou fenômeno" (LUNA, 1988, p. 71-72).

Alves-Mazzotti (2001, p. 42) enfatiza a importância de se contextualizar o problema na discussão mais ampla sobre o tema focalizado e o diálogo com estudos anteriores e, ao fazê-lo, adverte que não se refere "à 'revisão da bibliografia', que arrola autores e mais autores, usando a fórmula burocrática 'segundo fulano', 'para beltrano', deixando de fora o autor da pesquisa e não evidenciando sua funcionalidade na discussão dos resultados". Para a autora:

> Quando falo em diálogo, refiro-me à comparação e à crítica que explicitam inicialmente a necessidade e pertinência do estudo proposto, e, ao final, apontam corroborações e discordâncias entre os resultados obtidos e os estudos anteriores. Tais procedimentos não são formalismos acadêmicos, são condições necessárias à cumulatividade e transferibilidade do conhecimento, assim como à formulação de teorias (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 42).

Analisando a produção acadêmica (teses e dissertações) acerca dos temas violência e indisciplina escolar, Zechi (2008, p. 55) conclui, talvez sinalizando para essa preocupação com o diálogo referido por Alves-Mazzotti (2001), que "a maioria das dissertações utiliza como referência outros estudos sobre a violência e sua relação com a escola e sobre indisciplina e disciplina escolar".

Os conflitos e a violência escolar se multiplicam a cada dia e são assuntos de domínio público, e por isso, "os formuladores de política pública devem buscar as hipóteses do problema e propor ações concretas visando a solucioná-lo ou atenuá-lo" (CHRISPINO e DUSI, 2008, p. 598). Os autores recorrem a um trabalho anterior (CHRISPINO, 2007, p. 12) para defender

> [...] que os problemas novos da violência escolar no Brasil são um problema antigo em outros países como Estados Unidos, França, Reino Unido, Espanha, Argentina e Chile, dentre outros, onde já se percebe um conjunto de políticas públicas mais ou menos eficientes dirigidas aos diversos atores que compõem este complexo sistema que é o fenômeno violência escolar. Estes países possuem já alguma tradição em programa de redução da violência escolar como apontam Debarbieux e Blaya (2002) e, no Brasil, é possível enumerar alguns estudos pontuais até aproximadamente 2000, quando passamos a contar com um número maior de estudos e pesquisas sobre os diversos ângulos da violência escolar como, por exemplo, Abramovay e Rua (2002), Ortega e Del Rey (2002), Chrispino e Chrispino (2002), dentre outros. [...] No rastro dessas iniciativas, a produção acadêmica brasileira já começa a demonstrar bons resultados no tema, apesar de serem encontrados apenas 7 grupos de pesquisa no Diretório Lattes, quando

> consultado utilizando as palavras chave "violência escolar" e "violência na escola", o que indica que a produção deve estar vinculada a grupos com linhas de pesquisa e temas de pesquisa outros que absorvem os assuntos correlacionados com o universo da violência escolar (CHRISPINO e DUSI, 2008, p. 600).

As informações que nos trazem Chrispino e Dusi (2008) são importantes porque nos dão um referencial quanto à ocorrência de programas de prevenção em outros países, e especialmente quanto à produção de conhecimento sobre o tema no Brasil que, segundo os autores, eram pontuais até 2000.

Em trabalho acerca do rigor na pesquisa em educação, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2001) nos traz que, a partir dos anos de 1980, os temas antes centrados na análise das variáveis do contexto e no seu impacto sobre o processo, "vão sendo substituídos pelos que investigam, sobretudo, o processo..." (ANDRÉ, 2001, p. 53). Ainda segundo a autora

> [...] passa-se de uma maior atenção ao peso dos fatores intra-escolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o **cotidiano escolar**, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico (ANDRÉ, 2001, p. 53 – grifo meu).

Guiomar Namo de Mello (1983) chama atenção para o equívoco de se "supor ou de querer fazer supor que seja possível um conhecimento livre, descomprometido e neutro a respeito dos fatos humanos" (MELLO, 1983, p. 68). No mesmo sentido, Alves-Mazzotti (2006, p. 638) recorre a Popper (1978) para defender que

> [...] a maioria dos cientistas admite que nenhum conhecimento é inteiramente objetivo e que os valores e crenças do pesquisador podem interferir no seu trabalho e, nesse caso, a única objetividade a que podemos aspirar é aquela que resulta da exposição de nossas pesquisas à crítica da comunidade científica.

Gomes (2001), tal como Mello (1983) e Alves-Mazzotti (2006) sustenta que "o trabalho do pesquisador reflete invariavelmente sua visão de mundo, isto é, a sua experiência de vida, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que o orientam" (p. 8) e recorre a Gamboa (1991) para concluir que, qualquer que seja a abordagem metodológica escolhida, o pesquisador revelará suas intenções sobre o objeto pesquisado.

O estudo de que se constitui este trabalho congrega os esforços possíveis para favorecer a construção coletiva do conhecimento, ou, no dizer de Alves-Mazzotti (2001, p. 45), buscar "conhecimentos 'transferíveis', isto é, conhecimento que possam ser aplicados a outras realidades...".

Não obstante a violência em meio escolar e algumas propostas para seu enfrentamento já estejam sendo estudadas desde algum tempo, esse tema, especialmente quanto ao foco na mediação, prevenção e a promoção da cultura da paz, constitui uma dimensão relevante, ainda aberto à investigação e à produção de novos conhecimentos, quem sabe úteis à "transferibilidade" e à "construção coletiva do conhecimento" (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 45) .

Nesse sentido, Alberto Albuquerque Gomes adverte que a produção do conhecimento científico se ressente da construção do novo, e que a alternativa para essa questão seria "abrir mão do 'orgulho acadêmico', permitindo-se ensinar ao outro e aprender com o outro" (GOMES, 2001, p. 2).

Maria Cecília de Souza Minayo (2007, p. 61) ensina que

> O *trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os 'atores' que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz a pesquisa social (MINAYO, 2007, p. 61 – grifo da autora).

Franco (1988, p. 78) afirma que "a realidade não se dá a conhecer imediatamente", e mais adiante defende que "o ponto de partida é sempre o empírico, mas o empírico revela apenas o aparecer social e nem sempre possibilita a apreensão de seu real significado através da observação imediata.

Para Luna (1988), se o problema que gera a pesquisa não pode ser respondido diretamente, implica afirmar que a realidade não pode ser apreendida diretamente, mas depende de um recorte que faça sentido. Para o autor

> Este recorte é garantido pelo procedimento que seleciona as informações necessárias para uma leitura pelo pesquisador. Diferentes tendências farão recortes diferentes, mas não poderão prescindir de procedimentos de coleta de informações (LUNA, 1988, p. 72).

E é justamente sob essas orientações que nos esforçamos em elaborar o problema de pesquisa acerca do tema proposto, pensar um conjunto de passos ou o procedimento para buscar a resposta (ou respostas) à indagação inicial e demonstrar, com

base na teorização e na justificativa da adequação dos instrumentos de coletas de dados, sua confiabilidade ou fidedignidade (LUNA, 1988, p. 72).

Duarte (2002, p. 140) refere que o sujeito investigador muitas vezes vasculha lugares já visitados, contudo, interpreta determinada realidade a partir de uma experiência e apropriação do conhecimento bastante pessoal. Nesse mesmo sentido, Marli André (2001) lança uma provocação ao examinar questionamentos como o propósito da pesquisa e seu destinatário (para que e para quem ela é produzida). Em resposta, ela pondera que "se para alguns, a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos (**novos?**) gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros, ela busca o questionamento sistemático, crítico e criativo" (ANDRÉ, 2001, p. 55 – grifo meu).

As práticas restaurativas informam o modelo de Justiça Restaurativa experimentado em algumas escolas, e havendo de investigarmos o efeito da proposta naquele espaço, nos preocupamos em pensar uma metodologia, com abordagem adequada e instrumentos pertinentes à coleta de dados, e o campo, definido a partir de um recorte e dos atores que com ele interagem; tudo em busca de informações o quanto possível relevantes, que representem um "avanço ao já conhecido ou sabido" (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia que orientou a condução de nossa pesquisa, que teve como objetivo geral investigar os reflexos da Justiça Restaurativa na escola, a partir de uma dada realidade, como fator de prevenção da violência e indisciplina grave e a promoção da cultura de paz. Esse objetivo geral foi desdobrado em três outros objetivos específicos:

1. Investigar e analisar a concepção de justiça que orienta a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar no tratamento dos conflitos escolares na Escola Augusta.
2. Identificar a concepção de violência escolar presente na percepção dos sujeitos da Escola Augusta.
3. Investigar e analisar os reflexos da Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz na Escola Augusta.

4.1 – O delineamento do caminho metodológico da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2010) advertem que "... *não há ciência sem o emprego de métodos científicos*" (p. 65 – grifo dos autores).

Nossa investigação foi orientada por uma metodologia de base qualitativa, sem desprezar possíveis aspectos quantitativos, ainda que em caráter secundário, mas que puderam ser contemplados, até porque, segundo Alves-Mazzotti (2001, p. 74), "é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados.

Minayo (2007) afirma que "o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*" (p. 14 - grifo da autora), e refere que "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, e nas Ciências Sociais se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado" (p. 21). Mais adiante, a autora defende que a abordagem qualitativa é adequada ao aprofundamento da busca de significados, e que a diferença em relação à base quantitativa é simplesmente de natureza, não de hierarquia (p. 22).

Ainda defendendo a opção por esse enfoque, recorremos a Thiollent (1984, p. 45), que afirma que na concepção das pesquisas social e educacional a metodologia pode abranger aspectos qualitativos e quantitativos, e "ser aplicada à realidade escolar: descrever a realidade escolar, avaliar as atividades educacionais e construir ou reconstruir a escola".

O rigor científico de um trabalho exige que explicitemos como os dados foram obtidos e ainda os procedimentos adotados em sua análise e interpretação. Essa advertência está associada à confiabilidade ou fidedignidade da resposta. Sobre esse tema, Luna (1988, p. 72), defende que "o pesquisador não pode ser furtar à dívida de expor os meios de transformação da informação em dado e de argumentar a favor da sua adequação".

Rosália Duarte (2002), afirma que "a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final" (p. 140). E a autora ainda recorre à advertência de Brandão (2000), segundo o qual "a tão afirmada, mas nem sempre praticada 'construção do objeto' diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto.

Então, definir os caminhos da pesquisa nem sempre é tarefa simples, e em nosso caso em especial, não há nenhum constrangimento em afirmar que o grau de dificuldade aumentou à medida que nos aprofundamos na reflexão acerca da metodologia a

ser empregada no trabalho de campo e na identificação dos instrumentos mais adequados à coleta de dados. As discussões acadêmicas acerca do tema (ALVES-MAZZOTTI, 2001; André, 2001; GATTI, 2001; LÜDKE, 1984; THIOLLENT, 1984; FRANCO, 1988; LUNA, 1988 e MARCONI e LAKATOS, 2010a:147) nos encorajam a fazer essa íntima confissão e nos caem até mesmo um alento. Do contrário, não se justificaria toda aquela produção acadêmica e tantas outras relacionadas ao tema.

Thiollent (1984, p. 46) afirma que a metodologia não consiste num pequeno número de regras, mas "um amplo conjunto de conhecimentos como qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas".

Então, qual o risco? Conduzir a pesquisa com base em pressupostos teórico-metodológicos frágeis ou inadequados à coleta de informações ou à análise e interpretação dos dados, levando o pesquisador, incauto ou mal preparado, a engrossar a fileira de equívocos retratados por Luna (1988) e Franco (1988)!

Alves-Mazzotti (2001) recorre às principais análises sobre a qualidade da pesquisa em educação no Brasil para sustentar que "todas as deficiências observadas são, ao mesmo tempo, decorrentes e realimentadoras da pobreza teórico-metodológica apontada nessas pesquisas" (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 39). Mais adiante, a mesma autora destaca as deficiências apontadas nas pesquisas produzidas:

> (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou "exploratórios";
> (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos;
> (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos;
> (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e
> (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 40).

Para Luna (1988, p. 73), a realidade empírica é ao mesmo tempo complexa e objetiva, por isso, não há nela ambiguidades. Mais adiante, ao lembrar o papel da teoria dentro da ciência, ele escreve que

> Uma vez elaborada, a teoria passa a servir a dois propósitos importantes à nossa discussão: ela indica lacunas em nosso conhecimento da realidade e, com isso, gera novos problemas de pesquisa: ao mesmo tempo, apesar de parcial, ela serve de referencial explicativo para os resultados que vão sendo

> observados. Uma teoria que não sirva a estes propósitos terá muito pouca utilidade e tenderá a ser reformulada ou mesmo abandonada.

Thiollent (1984, p. 46) defende que, do ponto de vista geral da ciência, particularmente na pesquisa em educação, o ideal seria pensarmos que uma articulação entre os aspectos qualitativos e quantitativos seria mais satisfatório. Para o autor, "qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (tamanho da população, repartição por categorias, frequência ou intensidade dos acontecimentos observados, etc.) e em termos qualitativos (significação, compreensão, 'rotulagem', etc.).

Thiollent (1984, p. 47) também nos lembra que "os fatos ou o real não falam sozinhos" e que as particularidades do sujeito pesquisador influem no que é dito e no que fica oculto, acarretando distorções tanto nas orientações quantitativas quanto nas qualitativas.

Entendemos que, se de um lado, essas advertências de Thiollent e outros autores podem conduzir a equívocos, de outro, chamam atenção para o aspecto ou a condição humana do sujeito que um dia se apresenta pesquisador, trazendo consigo seus valores e crenças.

A investigação em educação, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), “alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, e a isto, designaram “investigação qualitativa”.

Dado o problema e o contexto da pesquisa, partilhamos da convicção de Bogdan e Biklen (1994, p. 49 e 50), segundo a qual:

> A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional [...]. Os investigadores qualitativos tendem a analisar dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando.

No mesmo sentido, recorremos novamente ao pensamento de Thiollent (1984, p. 48-49), porque defende que

> Em particular no caso de pesquisas sobre opiniões ou de representações, é claro que os cálculos de frequência ou os diversos sistemas de ponderação devem ser discutidos. Do ponto de vista crítico, não se pode admitir um "peso" social que seja proporcional à frequência das opiniões do público. Pois, desta maneira, só chegaríamos a confirmar que as ideias dominantes dominam ou são majoritárias. A significação ou o "peso" social de certas ideias inovadoras não são determinados pela frequência. Ideias pouco difundidas podem vir a ter um papel mais importante do que as ideias majoritárias.

Refletindo acerca da relação entres os aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa social e educacional, Thiollent (1984, p. 45) diz que tais pesquisas podem ter diversos tipos de objetivos, entre eles, a descrição, avaliação ou (re)construção. Sobre o mesmo tema, Gil (2010, p. 27) argumenta que, em relação aos objetivos mais gerais, as pesquisas podem ser classificadas em exploratórias, descritivas e explicativas.

Gil (2010, p. 27), afirma que a maioria das pesquisas realizadas com propósitos acadêmicos, pelo menos num primeiro momento, assume o caráter de pesquisa exploratória, que proporcionam maior familiaridade com o problema, favorecem sua explicitação e a construção de hipóteses. Ainda segundo o autor, seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Essa afirmação de Gil (2010, p. 27) é aparentemente conflitante com Triviños (2009, p. 110), para quem "a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva".

Sob essa orientação, optamos por uma metodologia de natureza exploratória, com o objetivo mais amplo de investigar em que medida a experiência da Justiça Restaurativa implementada em determinada escola da rede pública de um município da região metropolitana de São Paulo impactou a mediação de conflitos violentos e a indisciplina grave, a prevenção de conflitos e a promoção da cultura da paz, desdobrado este nos objetivos específicos já enunciados acima.

4.2 – A organização dos instrumentos da pesquisa.

Estamos cientes de que, em termos de pesquisa científica, a realidade não se dá a conhecer imediatamente e os fatos não falam por si, mas precisam ser apreendidos pelo sujeito cognoscente, e para isso, há que se cuidar da adequação, rigor e precisão das técnicas de coleta e interpretação dos dados que elas proporcionam.

Procuramos não descuidar da lição de Minayo (2010, p. 15) acerca dos instrumentos de pesquisa. Segundo a autora, "o endeusamento das técnicas produz um formalismo árido ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis".

Nosso estudo foi orientado por uma investigação empírica, com trabalho de campo numa escola da rede pública de ensino, situada na região metropolitana de São Paulo.

Triviños (2009, p. 138) afirma que "os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo talvez sejam a *entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico* e o método *de análise de conteúdo*".

A prática de coleta de dados que se revelou adequada a presente investigação empírica se valeu dos instrumentos de levantamento bibliográfico-documental, entrevistas, questionários e a observação, abarcando o processo que Marconi e Lakatos (2010b, p. 43) chamam de "documentação direta". Os dados foram buscados em pesquisa de campo, que, segundo os referidos autores podem se utilizar "das técnicas de observação direta intensiva (observação e entrevista) e de observação direta extensiva (questionário, formulário, medidas de opinião e atitudes técnicas mercadológicas).

4.2.1 – Levantamento bibliográfico-documental.

Lakatos e Marconi (1991, p. 174) entendem ser “o levantamento de dados, o primeiro passo de qualquer pesquisa científica”. Para os autores (op. cit. p. 158) a pesquisa bibliográfica consiste em “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”.

Já Rampazo (2005, p. 53), esclarece que “A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas já publicadas (em livros, revistas, etc.). Pode ser realizada independentemente, ou como parte de outros tipos de pesquisa”.

Um levantamento bibliográfico preliminar e, também no decorrer dessa fase exploratória, a consulta a trabalhos já produzidos sucedeu à escolha do tema, ao mesmo tempo em que nos familiarizou com ele, orientou a definição do problema e a reformulação dos objetivos específicos e o recorte da área de estudo, confirmando, talvez outra vez, a advertência de Gil (2010)

> O levantamento bibliográfico preliminar é que irá delimitar que a área de estudo seja delimitada e que o problema possa finalmente ser definido. O que geralmente ocorre é que, ao longo desta fase, o estudante acaba selecionando uma subárea de estudo que, por ser bem mais restrita, irá possibilitar uma revisão mais clara do tema de sua pesquisa e

> consequentemente o aprimoramento do problema de pesquisa. Pode ocorrer, também, que esse levantamento bibliográfico venha a determinar uma mudança nos propósitos iniciais da pesquisa, pois o contato com o material já produzido sobre o assunto poderá deixar claro para o pesquisador as dificuldades para tratá-lo adequadamente (GIL, 2010, p. 47).

O recurso à literatura, aos trabalhos já produzidos e a outros artigos sobre o tema pesquisado, e que dão que suporte teórico à investigação, ocorreu em todo o período de realização da pesquisa, sempre procurando "ter em mente que o discurso teórico e conceitual não é um jogo de palavras", haja vista que pode se constituir em tentação e armadilha aos menos experientes ou incautos (MINAYO, 2010, p. 20).

Gil (2010, p. 50-51) aponta que o recurso às teses e dissertações "podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas deles são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas". É a mesma advertência que, em outras palavras, nos faz Alves-Mazzotti (2001, p. 42) acerca de um habitual e relevante desprezo acadêmico aos trabalhos já produzidos.

Alguns documentos fornecidos pela escola onde se desenvolveu a pesquisa serviram como referência à elaboração dos instrumentos de pesquisa, em especial o Regimento Escolar, a Proposta Pedagógica, dados sobre as ocorrências registradas nos diários de classe e registros acerca da realização dos procedimentos de Justiça Restaurativa naquele[45].

Também identificamos no site oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e da Imprensa Oficial de São Paulo outros documentos relacionados ao tema de nossa investigação. São documentos relacionados à capacitação inicial do Professor-Mediador Escolar e Comunitário, ocorrida em Serra Negra/SP, nos dias 8 e 10 de junho de 2010, e ainda as normas relativas ao chamado Sistema de Proteção Escolar, como as Normas de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania e as Normas Gerais de Conduta Escolar, cuja leitura foi orientada sob a teoria que informa as práticas e a Justiça Restaurativa.

As outras técnicas de coleta de dados utilizadas neste trabalho foram a entrevista, o questionário e a observação.

4.2.2 – A entrevista e seus porquês.

Minayo (2010, p. 63) afirma que, "embora hajam (sic) muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de

---

[45] Esses documentos estão no APÊNDICE E.

trabalho: a observação e a entrevista". A autora explica que "Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas (sic) pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores".

Marconi e Lakatos (2010a, p. 179) "referem que "alguns autores consideram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social". As autoras definem a entrevista como

> [A entrevista] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI e LAKATOS, 2010a, p. 178).

Mais adiante, as mesmas autoras recorrem a Best (1972:120, apud MARCONI e LAKATOS, 2010a, p. 179), para afirmarem que "quando realizado por um investigador experiente, 'é muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados'. Essa ponderação é alinhada com o pensamento de Camargo (1984, *apud* DUARTE, 2002, p. 147), que "concebe esse formato de entrevista [semi-estruturada] menos como técnica de pesquisa do que como opção metodológica, pois implica uma teoria...".

Rosália Duarte (2002), p. 141, discutindo acerca da seleção de sujeitos em abordagens qualitativas, afirma que, de um modo geral, pesquisas desse cunho exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas.

Triviños (2009, p. 145-146) também defende que a entrevista semi-estruturada é "um dos principais meios de que dispõe o investigador para a coleta de dados em alguns tipos de pesquisa qualitativa".

Os diversos autores classificam a entrevista segundo os propósitos do entrevistador ou como são desenvolvidas. Sob esse enfoque, preferimos aquela que a diferencia como estruturada, não-estruturada e semi-estruturada.

Em face dos objetivos estabelecidos em nossa pesquisa, e sob inspiração da teoria à qual pudemos ter acesso, acreditamos que a entrevista semi-estruturada seria a opção mais adequada, pois, segundo Minayo (2007, p. 64), é aquela "que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada".

Triviños (2009, p. 146) entende por entrevista semi-estruturada, em geral, "aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que

interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante".

As definições de Triviños (2009) e Minayo (2007) talvez caibam no que Marconi e Lakatos (2010a, p. 180) denominaram entrevista focalizada:

> Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. (...) Em geral, é utilizada em estudos de situações de mudança de conduta.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134) esclarecem que,

> seja para "constituir uma estratégia dominante para a recolha de dados ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas... em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo".

E por fim, ressonando com os quatro autores imediatamente acima referidos, Gil (2010, p. 105) define como parcialmente estruturada a modalidade "guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso".

As entrevistas foram realizadas sob orientação de nossos referenciais teóricos, que por sua vez informaram nosso roteiro de entrevista; contudo, essa cautela não nos poupou de encontrar dificuldades pelo caminho, como a disposição do "informante" em participar da pesquisa, divagações intermináveis, a (re)formulação das perguntas e, não raras vezes, sua exclusão do roteiro.

Não há como não associar a realidade do campo ao quanto profetizado por Duarte (2002, p. 149-150):

> De maneira geral, a realização de entrevistas nos obriga a rever o roteiro. Uma das razões é, por exemplo, quando o entrevistador sente necessidade de explicar a pergunta ao entrevistado, ou seja, todas as vezes em que é formulada, tal pergunta suscita tantas dúvidas que é preciso reiterar sempre o que se quer, de fato, saber. Nesse caso, é melhor retirá-la do roteiro, pois, quando se tenta explicar demais, acaba-se dizendo, de um modo ou de outro, o que se espera que o outro responda.
> Algumas perguntas levam a divagações intermináveis e precisam ser repensadas, sob pena de acrescentarem ao material 'bruto' uma enorme quantidade de informações 'descartáveis', que dificultarão, em muito, o processo analítico.

Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2010a, p. 181) relacionam uma vantagem da entrevista, entre diversas outras: "Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido".

Nossa experiência em campo testemunha em favor das conclusões acerca das limitações da entrevista, enumeradas por Marconi e Lakatos (2010a). Parece pouco crível que um pesquisador, mesmo experiente, não se depare com elas:

- Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
- Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
- Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões, etc.
- Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.
- Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
- Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.
- Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada.

Triviños (2009, p. 146) observa que "as perguntas fundamentadas que constituem a entrevista semi-estruturada, sob enfoque qualitativo, não nascem a priori, mas não resultados da teoria que alimenta a ação do investigador e ainda de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas".

Inicialmente, pensamos em entrevistar membros da equipe gestora e professores da escola; contudo, já em campo, duas Agentes de Organização Escolar desempenhando a função de "Inspetor de Alunos" foram convidadas, justamente em face da especificidade da função, e ambas aquiesceram em nos conceder entrevista.

Observando acerca do informante adequado, Triviños (2009, p. 144) admite que "em algumas oportunidades, o investigador deve buscar novas pessoas para entrevistar". E foi justamente o caso das Agentes de Organização Escolar, cuja contribuição ao trabalho só percebemos quando do trânsito pelo campo.

As entrevistas foram todas realizadas na própria escola e, exceto a da diretora, que foi concedida em seu gabinete, as demais ocorreram na sala destinada exclusivamente à Justiça Restaurativa, por se tratar de um espaço mais reservado.

Tanto em relação às entrevistas quanto aos questionários, foi de suma importância a aproximação proporcionada pelos coordenadores pedagógicos e alguns professores com os sujeitos informantes. Nesse sentido, Minayo (2007, p. 67) afirma que "nada substitui a introdução (explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha do entrevistado, garantia do anonimato e de sigilo dos dados) feita por alguém de confiança de ambas as partes que possa fazer a mediação entre o pesquisador e seus interlocutores".

Optamos pela gravação das entrevistas. Os entrevistados não demonstraram nenhum incômodo com a presença (discreta) do gravador nem demonstraram a menor resistência ao nosso pedido de autorização para o registro daquele momento em áudio.

Triviños (2009, p. 148) recomenda essa opção, ainda que seja cansativa a transcrição, tal qual Marconi e Lakatos (2010a, p. 183). O autor defende que "a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio" e que, "se a entrevista é gravada e acompanhada de anotações gerais sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode contribuir ainda melhor aos esclarecimentos que o cientista persegue" (TRIVIÑOS, 2009, p. 148).

Os arquivos de áudio, ao invés das transcrições, foram encaminhados a cada entrevistado, para que analisassem o conteúdo e fizessem as observações que julgassem necessárias. Nesse sentido, concordamos com Triviños (2009, p. 148), pois, para esse autor "[...] e isto tem dado para nós muitos bons resultados, o mesmo informante pode ajudar e completar, aperfeiçoar e destacar etc. (sic) as ideias (sic) por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras".

As especificidades com as quais nos deparamos no trabalho de campo estão relatadas juntamente com a apresentação dos dados obtidos.

4.2.3 – O questionário e sua razão de ser na pesquisa.

Outro instrumento que compôs a metodologia que inspirou o trabalho de campo foi o questionário[46], definido por Lakatos e Marconi (1991, p. 201) e Marconi e

[46] O modelo do questionário apresentado aos professores e alunos da escola, com as respectivas notas explicativas relativas ao objeto da investigação e o compromisso com a ética e o sigilo encontram-se nos APÊNDICES A e B .

Lakatos (2010a, p. 184) como "um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Gil (2010, p. 102-103) é mais sucinto, nem por isso, menos esclarecedor: "um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado" (p. 102), mas acrescenta que sua elaboração "consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos".

Embora não existam normas rígidas para a elaboração do questionário, procuramos fazê-lo orientado pela "perspectiva teórica" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 52) que animou nossa investigação e sob as advertências acerca das vantagens e desvantagens elencadas por Marconi e Lakatos (2010a, p. 184-185) e ainda a partir de "regras práticas" definidas por Gil (2010, p. 104), com base na experiência dos pesquisadores.

Sob a orientação de alguns autores que se dedicam ao assunto (Marconi e Lakatos (2010a, p. 184-186) e Gil (2010, p. 102-104), cuidamos que as perguntas dos questionários para os professores e os alunos contemplassem o tema abordado no trabalho, de acordo com os objetivos geral e específicos, que fossem claras e objetivas, sem ambiguidades, que partissem das mais gerais para as específicas, com um número limitado de perguntas, que não exigissem muito tempo para ser respondido, começando com uma nota explicativa sobre a investigação.

O questionário pensado para o professor foi elaborado com 22 perguntas, sendo que 7 delas são do tipo abertas (permite ao informante responder livremente), 6 do tipo fechadas (o informante escolhe sua resposta entre duas opções), 6 de múltipla escolha (perguntas fechadas, mas com uma série de possíveis respostas) e 3 que combinavam respostas fechadas com respostas abertas.

As perguntas abertas "possibilitam investigações mais profundas e precisas, mas dificultam o processo de tabulação, tratamento estatístico e interpretação, com análise complexa, cansativa e demorada". "As respostas às perguntas fechadas são mais objetivas, e facilitam a tabulação e o trabalho do pesquisador". "A técnica de múltipla escolha é facilmente tabulável e proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas" (MARCONI e LAKATOS, 2010a, p. 187-188).

O processo de elaboração levou em conta a condição do sujeito informante (professores ou alunos da escola escolhida para a pesquisa) e as perguntas foram pensadas de

modo a contemplarem o objetivo geral e os específicos do problema de pesquisa, sempre com esforço para evitar o que Gil (2010, p. 104) chamou de "possibilidade de contágio".

O questionário elaborado para o aluno observou os mesmo critérios dedicados ao do professor, sem descuidar da faixa etária e da desenvoltura dos respectivos informantes, circunstância essa que exigiu ainda mais clareza na formulação das perguntas.

Esse questionário (alunos) foi elaborado com 20 perguntas, sendo que 6 do tipo abertas, 10 do tipo fechadas e 4 do tipo múltipla escolha.

Uma das dificuldades encontradas no tratamento das respostas obtidas com os questionários devolvidos pelos professores e pelos alunos (em maior escala) foi a assinalação, em alguns casos, de mais de uma alternativa em perguntas de múltipla escolha, quando a resposta deveria indicar apenas uma, de acordo com o enunciado da questão.

Não obstante o cuidado com a técnica do instrumento de pesquisa (questionário), essa dificuldade decorreu da falha de não explicitarmos na pergunta que apenas uma resposta era desejada, conforme ensina Marconi e Lakatos (2010a, p. 189).

Essa e outras especificidades foram relatadas com mais detalhes no capítulo em que tratamos da análise e interpretação dos dados do trabalho de campo.

4.2.4 – A observação também conta.

Triviños (2009, p. 153) adverte que "observar não é simplesmente olhar, mas destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente", e que "a observação livre satisfaz as principais necessidades da pesquisa qualitativa".

Ao tratar dos possíveis papéis dos observadores, Bogdan e Biklen (1994, p. 125) acentuam que eles se situam em dois extremos. "De um lado, o investigador não participa de nenhuma das atividades do local onde decorre o estudo; apenas contempla a cena. No extremo oposto, está o observador que se envolve completamente com a instituição, de forma que a diferença entre os comportamentos dele e os do sujeito é sutil".

Em nosso caso, dado a orientação da pesquisa, ficamos do lado daqueles que apenas contemplam; contudo, percebemos e apreendemos detalhes que acreditamos transcender o discurso e as aparências.

Marconi e Lakatos (2010a, p. 173-174) definem a observação como "uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de

determinados aspectos da realidade". Ainda segundo o autor, e sua anotação merece destaque pela simplicidade e profundidade, "a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento".

Minayo (2007, p. 61 e 63) não se detém de afirmar que a "observação é um dos dois instrumentos principais de realizar o trabalho de campo". Para a autora, "o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual ele formulou uma pergunta e também com os atores que conformam essa realidade, e com isso a construção de um conhecimento empírico importantíssimo".

Não convém que a observação (enquanto técnica de coleta de dados) seja aplicada sozinha (MARCONI e LAKATOS, 2010a, p. 174). No presente trabalho, isso nunca foi nossa intenção, até porque os passos da investigação privilegiaram a entrevista e o questionário. Nem por isso nos descuidados daquilo que pôde ser registrado, para não transformar os possíveis dados naquilo que Marconi e Lakatos (2010a, p. 174) chamaram de "uma série de curiosidades interessantes.

Gil (2010, p. 121) compreende a observação em três modalidades: espontânea, sistemática e participante.

Mas ousamos concordar com a classificação de Marconi e Lakatos (2010a, p. 175) que, conforme os meios utilizados, a participação do observador, o número de observações e o lugar onde é realizada a observação, a divide nas seguintes modalidades: observação não estruturada (assistemática), observação estruturada (sistemática), observação participante, observação não participante, observação individual, observação em equipe, observação efetuada na via real (trabalho de campo) e observação efetuada em laboratório.

Marconi e Lakatos (2010a) definem a observação assistemática como a técnica "que consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou que precise fazer perguntas diretas". Segundo as autoras, mas amparadas em Rudio (1979:35, *apud* Marconi e Lakatos, 2010a, p. 175), "o que a caracteriza é o fato de o conhecimento ser obtido através de uma experiência casual, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observá-los.

Nossa observação em trabalho de campo foi orientada sob essa perspectiva, e com os cuidados para que eventuais dados apreendidos, desde a aproximação com a escola, seus atores, o próprio espaço e a dinâmica da investigação fossem de utilidade e fidedignos.

4.2.5 – Pré-teste: não, porquê?

A literatura recomenda que, depois de redigido o questionário, o formulário e o roteiro da entrevista, seja realizado o procedimento denominado "pré-teste", aplicando os instrumentos a uma pequena população escolhida, com o fim de que sejam validados para o levantamento, segundo Marconi e Lakatos (2010a) e Gil (2010).

Para Gil (2010),

> Na análise, procura-se verificar se todas as perguntas foram respondidas adequadamente, se as respostas dadas não denotam dificuldade no entendimento das questões, se as respostas correspondentes às perguntas abertas são passíveis de categorização e de análise, enfim, tudo o que puder implicar a inadequação do questionário enquanto instrumento de coleta de dados.

E para Marconi e Lakatos (2010a, p. 186)

> A análise dos dados, após a tabulação, evidenciará possíveis falhas existentes: inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante; se as questões obedecem a determinada ordem ou se são muito numerosas, etc.".

O objetivo do pré-teste, em suma, é avaliar a fidedignidade, a validade e a operatividade dos instrumentos (MARCONI e LAKATOS, 2010a, p. 186) ou a clareza e precisão dos termos, a quantidade e a forma das perguntas, a ordem das perguntas e a possibilidade de contágio de uma pergunta sobre a outra e, finalmente, a adequação das notas explicativas na introdução (GIL, 2010, p. 108).

Embora não tenhamos subestimado o pré-teste enquanto instrumento para validar as técnicas da entrevista e do questionário em campo, confiamos que o roteiro e as perguntas estivessem adequadamente formulados.

Sem a menor pretensão de querer reconhecer no procedimento um pré-teste, aplicamos o questionário a dois alunos do 9º do Ensino Fundamental. Solicitamos aos dois alunos que lessem as notas explicativas e, depois, respondessem as perguntas. Ambos

responderam as perguntas no tempo entre 5 e 10 minutos, sem qualquer dificuldade para a compreensão dos enunciados.

Marconi e Lakatos (2010a, p. 186) observam que um questionário deve conter entre 20 e 30 perguntas e demorar em torno de 30 minutos para ser respondido.

Não deparamos com grandes dificuldades para conduzir a entrevista e o questionário, em especial; todavia, nossa experiência em campo recomenda que essa cautela não deva mais ser negligenciada em trabalhos futuros, até mesmo enquanto reconhecimento da importância e das necessidades do sujeito do informante da pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2010b, p. 133).

As especificidades do resultado da aplicação desse instrumento de coletas de dados serão tratadas no capítulo dedicado à análise e interpretação dos dados.

4.3. – A população do campo e a seleção da amostra.

Acerca da descrição da população ou a determinação dos sujeitos, Marconi e Lakatos (2010b, p. 112) conceituam população como o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum, e Gil (2010, p. 76), como o número total de elementos de uma classe.

Dada a natureza e o tempo para a conclusão da pesquisa, não seria razoável incluir todos os atores sociais da escola pesquisada como "sujeitos incluídos na pesquisa", para utilizarmos um termo de Minayo (2007, p. 48).

Assim sendo, não havendo possibilidade de considerarmos o universo de elementos em sua totalidade, trabalhamos com uma amostra, ou seja, "uma pequena parte dos elementos que compõe o universo (GIL, 2010, p. 109).

Para Marconi e Lakatos (2010b, p. 112), "amostra é uma pequena parcela ou porção conveniente selecionado do universo (ou população); é um subconjunto do universo".

Para conhecer o perfil, a opinião e a expectativa dos atores sociais envolvidos no processo de Justiça Restaurativa na escola pesquisada, utilizamos as técnicas de questionário e entrevista semi-estruturada para serem respondidos pela equipe gestora e por uma amostragem de 10% dos alunos e dos professores, escolhidos aleatoriamente, por acreditar que seja representativa do todo.

Marconi e Lakatos (2010b, p. 112) afirmam que há duas grandes divisões no processo de amostragem: a não-probabilista e a probabilista. A primeira é pouco utilizada, e quanto à segunda, "baseia-se na escolha aleatória dos pesquisados, significando o termo *aleatório* que a seleção se faz de forma que cada membro da população tinha a mesma probabilidade de ser escolhido" (grifo nosso).

A escola contava com 96 professores. A maioria foi contatada em duas reuniões de HTPC, sendo que 40 deles se dispuseram a responder ao questionário e 14 aceitaram conceder a entrevista. Outro professor foi convidado por um daqueles que já haviam concedido a entrevista.

Além dos professores, propriamente ditos, entrevistamos um Vice-Diretor e dois Coordenadores Pedagógicos da escola.

Finalmente, quanto às entrevistas, percebemos a importância de duas Agentes de Organização Escolar e as convidamos para serem entrevistadas.

O número de alunos na escola era de 1688 distribuídos entre o Ensino Fundamental (1094) e o Ensino Médio (594). Elaboramos 286 questionários, ou seja, para uma amostra de 16,94% daquela população.

Apesar da previsão inicial de 10%, os questionários foram distribuídos aos alunos, aleatoriamente, sendo que dos 286 entregues, houve a devolução de 247, ou seja, o correspondente a 14,63% da população.

Quanto aos professores, 40 questionários foram entregues em dois horários de HTPC que, juntos, somaram pouco mais de 50 docentes. Todos os questionários foram devolvidos, e implicam em 41,66% do corpo docente da escola.

4.4 – A seleção dos sujeitos "informantes" da investigação.

Triviños (2009, p. 144) nos adverte que "o investigador nunca terá informantes ideais e perfeitos".

E mais uma vez recorrendo a Duarte (2002, p. 141) para justificar nossa opção pela entrevista semi-estruturada, aquela autora nos trás que "as pesquisas de cunho qualitativo quase sempre exigem a realização de entrevistas longas e semi-estruturadas", e no caso de nossa pesquisa, optamos ainda pela aplicação de questionário.

Entrevistas e questionários implicam, então, num universo de sujeitos informantes aos quais recorremos em diversos momentos do trabalho de campo, em busca das respostas às nossas indagações iniciais.

Para Duarte (2002), é de suma importância, e como tal tem de ser imediatamente enfrentado o problema, a definição de critérios para selecionar os informantes e a delimitação da população, assim como seu grau de representatividade no campo.

Triviños (2009, p. 144) certamente compartilha dessa preocupação, ao afirmar que "a escolha dos sujeitos mais capacitados para prestar ajuda à pesquisa não é tarefa fácil.

É no campo que nos "aproximamos da realidade sobre a qual formulas uma pergunta", e também onde estabelecemos uma "interação com os atores que conformam aquela realidade", construindo, assim, o conhecimento empírico (MINAYO, 2007, p. 60).

Minayo (2007, p. 63-64) observa que o que torna o "trabalho interacional" um instrumento privilegiado de informações é a possibilidade que tem "a fala" de revelar as condições de vida, as crenças e valores, e ao mesmo tempo de "transmitir", por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro do mesmo contexto.

Sob essa perspectiva, os sujeitos ou atores da realidade investigada são obviamente os protagonistas do processo em campo, sejam como informantes da entrevistas ou respondentes dos questionários, e nessa condição foram eleitos e por ela mesma (condição) devem merecer especial atenção, como nos advertem Marconi e Lakatos (2010b, p. 133).

Uma vez elaborado o projeto de pesquisa e determinada minuciosamente a metodologia, as mesmas autoras questionam: "Mas e o entrevistado? Tomará contato com o assunto no momento da pesquisa. Só pensará nele quando um pesquisador o estiver entrevistando?" (MARCONI e LAKATOS, 2010b, p. 133).

Procuramos conduzir nossa pesquisa sob o referencial teórico-metodológico encontrado nos diversos autores já referidos neste trabalho, embora, com relação às entrevistas e ao questionário, tenhamos nos alinhado com as recomendações de Minayo (2007), Bogdan e Biklen (1994), Marconi e Lakatos (2010a), Marconi e Lakatos (2010b), Gil (2010), Triviños (2009) e Duarte (2002).

Especialmente no que se referem às entrevistas, as leituras de Minayo (2007), Triviños (2009) e Duarte (2002) foram de grande ajuda.

Triviños (2009, p. 144) recorre a Spradley (1979, p. 2) para referir as condições mínimas que devem ser observadas para a escolha de um bom informante, quando se deseja estudar um fenômeno social:

a) antiguidade na comunidade e envolvimento desde o começo no fenômeno que se quer estudar;
b) conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise;
c) disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros;
d) capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e o detalhe que enriquece a compreensão do mesmo.

Para o autor, "as duas primeiras condições são essenciais para o investigador obter do informante os significados mais genuínos do fenômeno social estudado" (TRIVIÑOS, 2010, p. 145).

Em nossa pesquisa, justamente as pessoas com as características acima foram as que nos acolheram naquele grupo, desde os contatos iniciais por telefone, e depois nos guiaram no trânsito entre os membros daquela comunidade.

O trabalho de campo foi realizado numa escola da rede estadual, situada num dos 39 municípios que formam a Região Metropolitana de São Paulo, na qual os dados empíricos foram coletados por meio das entrevistas (semi-estruturadas), questionários, observação assistemática e documentos fornecidos, que somados à pesquisa bibliográfica, foram analisados e interpretados privilegiando-se técnicas qualitativas de análise.

A escola de Ensino Fundamental e Médio pesquisada pertence ao Sistema Estadual e, doravante, será chamada de Escola Augusta, para mantermos o sigilo das fontes de informação.

A Escola Augusta foi escolhida em razão da experiência já acumulada com o projeto Justiça Restaurativa, conforme noticiado na imprensa, registro em publicações oficiais e contato prévio que fizemos com agentes daquele estabelecimento.

As entrevistas (individuais) foram realizadas nos dias 13, 14, 15 e 16 de setembro de 2010, todas pessoalmente, e envolveram 19 participantes da Escola Augusta: a direção (a Diretora e um Vice-Diretor), a coordenação pedagógica (uma Professora Coordenadora), o corpo docente (7 professores e 7 professoras) e duas Agentes de Organização Escolar (ambas designadas para a função de Inspetor de Alunos.

Para manter o anonimato das fontes de informação, além do nome da escola, os entrevistados e os respondentes dos questionários foram identificados pelas iniciais das

funções de exercem naquela realidade, seguidas de números, na ordem crescente, quando necessário. Dessa forma, os sujeitos informantes foram assim identificados: Diretora (D), Vice-Diretor (VD), Coordenador Pedagógico (CP), Professores (P), Agente de Organização Escolar (AOE) e Alunos (A).

Antes de visitarmos pela primeira vez a Escola Augusta, estabelecemos inúmeros contatos por telefone com os dois vice-diretores daquela unidade, cada um deles com envolvimento diferente em nossa área de interesse, mas desde logo receptivos à nossa pretensão, o que de alguma forma foi decisivo e nos incentivou a percorrer, por diversas vezes, o longo caminho até lá, praticamente a 630 quilômetros.

Após os contatos iniciais, nos quais demos a conhecer nossa pesquisa, seus objetivos e o interesse pela escola, lá estivemos em junho, julho e agosto de 2010, tratando da autorização para visitar oficialmente o campo, com pedidos oficiais endereçados à direção da própria escola e à Diretoria de Ensino da respectiva circunscrição.

Depois de processado nosso pedido, a própria Escola Augusta nos encaminhou por e-mail a autorização para realizarmos a pesquisa, de forma que permanecemos em trabalho de campo nos dias 13, 14, 15 e 16/09/2010.

As visitas anteriores e informais à Escola Augusta tinham ocorrido sempre no período da noite, coincidindo com a chegada e entrada dos alunos desse período ou troca de professores em sala de aula e as particularidades desses momentos.

Um clima inicial de desconfiança do serviço de apoio (secretaria e auxiliares de serviço), desde a primeira visita à escola, em junho de 2010, foi sendo substituído, naturalmente, por um tratamento cordial, receptivo e de confiança.

Na ocasião da coleta de dados, segundo semestre de 2010, a Escola Augusta funcionava em 3 (três) turnos: manhã (8º e 9º anos), tarde (6º e 7º anos) e noite (Ensino Médio).

Quando da coleta de dados, a escola tinha 1688 alunos, sendo 1094 do Ensino Fundamental e 594 do Ensino Médio. Desse total (1688) 824 eram do sexo feminino e 864 do sexo masculino.

Os questionários foram aplicados a 40 alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e a 207 alunos do Ensino Médio (105 do 1º ano, 74 do 2º ano e 28 do 3º ano). Nós mesmos levamos o questionário à escola; todavia, contamos com a ajuda da Vice-Direção, de uma Coordenadora Pedagógica e de diversos professores para a entrega aos alunos, que

responderam em seguida aos esclarecimentos que solicitamos que fossem feitos, em prejuízo das notas explicativas no próprio texto. Depois de preenchido pelos alunos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, os mesmos colaboradores nos devolveram os impressos.

Havíamos preparado 286 questionários para aplicação; contudo, após a distribuição aos destinatários, retornaram 247 daquele total. A devolução do questionário atingiu um percentual relevante (86,36%), pois, segundo Marconi e Lakatos (2010a), "em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução (p. 184). Certamente que o fato de estarmos presentes na escola influenciou em grande parte o índice de devolução do questionário, nem por isso deixa de ser um dado animador.

Zechi (2008, p. 117) afirma que "os estudos atuais estão 'escutando' também a voz dos alunos, principais envolvidos nos episódios de violência e indisciplina escolar, e não enfocando apenas o olhar do professor como autoridade e detentor do saber na sala de aula".

Quando da realização do trabalho de campo (segundo semestre de 2010), o corpo docente da escola era composto de 96 professores, sendo que desse total, 62 eram professoras e 34 professores.

O questionário elaborado para os professores foi entregue em duas reuniões de HTPC, onde pudemos, com apoio dos coordenadores pedagógicos, falar de nossa proposta de pesquisa, seus objetivos e solicitar-lhes a cooperação. Havíamos preparado 40 questionários, sendo que conseguimos a devolução de 100% deles.

Enfim, as entrevistas envolveram a Direção e um Vice-Diretor, a Coordenação Pedagógica (uma Coordenadora e um Coordenador), o corpo docente (7 professoras e 7 professoras) e duas Agentes de Organização Escolar.

Os questionários foram respondidos por 40 professores e por 247 alunos, sendo 40 do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 207 do Ensino Médio (1º ao 3º ano).

4.4.1 – A direção da Escola Augusta.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade da direção, da coordenação e da equipe docente, em razão das especificidades de uma Unidade Escolar, em especial os horários e as atividades rotineiras de cada um, estas, nem sempre previsíveis.

Com o conhecimento e expressa anuência da diretora da escola, fomos recebidos nos diversos momentos pelos vice-diretores, um deles envolvido mais diretamente com a Justiça Restaurativa, os quais demonstraram receptividade, cordialidade e disposição em nos conduzir pelo ambiente e proporcionar a necessária aproximação com os sujeitos informantes.

A escolha diretora da escola como informante de nossa pesquisa se justifica pela natureza das informações que ela poderia proporcionar à investigação, na condição de gestora da unidade, especialmente porque já era sua sede de exercício quando da implementação da Justiça Restaurativa.

Interessavam-nos informações acerca do cotidiano da escola, o contexto em que se insere na comunidade local, concepção oficial de registro e solução de conflitos violentos ou indisciplina grave, a natureza da Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, e os reflexos da Justiça Restaurativa naquela realidade.

Essas indagações consubstanciaram os eixos temáticos e, a partir dele, um roteiro para a condução da entrevista com a direção da escola, em busca de informações ou dados relevantes e confiáveis, que pudessem, sob a luz do referencial teórico, proporcionar a análise do fenômeno investigado e possíveis conhecimentos acerca dele.

Apesar do ambiente acolhedor e de confiança proporcionado pelos dois vice-diretores que até então nos recebiam na escola, ocorreu de uma forte expectativa preceder nossa entrevista com a diretora, logo desfeita pela segurança e naturalidade com que acolheu nossos propósitos e, respondendo às nossas indagações, expôs suas informações e opiniões.

Triviños (2009, p. 149) diz que

> O começo da entrevista estará marcado por incertezas originadas tanto no espírito do informante como do pesquisador. Este se perguntará se alcançará os propósitos levantados em seu estudo com as respostas do entrevistado. Este não tem ainda clareza sobre o tópico, nem confiança sobre as intenções da pessoa com a qual conversa. Isto é algo natural.

As informações referentes a este e outros contatos com os informantes da pesquisa atendem ao que recomenda Duarte (2002, p. 145). Segundo a autora, "a especificidade dos contatos entre pesquisador e sujeitos são parte integrante do material de análise e fornecem elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado".

A entrevista foi realizada sob orientação daquele roteiro, presencialmente, no gabinete da diretora, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos, num clima cooperativo. Inicialmente explicamos os motivos da pesquisa, a justificativa da escolha do entrevistado, a garantia de anonimato e sigilo dos dados e sobre a importância da contribuição do informante.

Solicitamos à diretora que a entrevista fosse gravada em arquivo de áudio, e que ela autorizou incondicionalmente. O arquivo de áudio foi encaminhado à entrevistada, conforme recomendação que faz Triviños (2009, p. 148), especialmente em razão da fidedignidade do meio e a possibilidade de ser analisada pelo informante, quando o "fazemos escutar suas próprias palavras".

4.4.1.1 – A vice-direção da escola pesquisada.

Um dos Vice-Diretores (VD 1) se destacava na unidade escolar em face da implementação e continuidade da Justiça Restaurativa naquele contexto, e isso pôde ser facilmente constatado em nosso contato com sua colega de função (VD 2) e também na fala da diretora da escola. Estava muito claro que a continuidade da proposta da Justiça Restaurativa naquela escola estava condicionada, se assim podemos dizer, à disposição desse vice-diretor em otimizar e dinamizar as condições para que ela continuasse como modelo de tratamento das situações de conflitos violentos e a indisciplina grave.

A entrevista com o vice-diretor (VD 1) foi realizada no terceiro dia de nossa visita, não obstante a maioria de nossos contatos com a escola, por telefone e ainda pessoalmente, tenham sido feitos com ele. O roteiro da entrevista seguiu os eixos temáticos que orientaram nossa abordagem à direção, coordenação e corpo docente, até porque não víamos a necessidade de explorar outras dimensões na busca de compreender aquele modelo na escola pesquisa e seus reflexos sobre os objetivos da pesquisa.

A entrevista foi gravada com o consentimento do vice-diretor (VD 1), seguindo as mesmas recomendações de Triviños (2009) quanto à devolução (da cópia do arquivo de áudio) para eventuais considerações ou correções que julgasse pertinentes.

4.4.2 - Os coordenadores pedagógicos da escola.

A função do Coordenador Pedagógico está ligada à formação do professor e ao seu aprimoramento de sua prática em sala de aula, embora o senso comum lhe confira contornos precisos em sua área de atuação: conflitos inesperados na escola, assistência à direção, etc.

O Professor Coordenador integra o serviço de apoio técnico-pedagógico, e de acordo com a proposta pedagógica da escola, tem a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, relativos à: (a) elaborar, desenvolver e avaliar a proposta pedagógica e (b) coordenar pedagogicamente.

Lima e Santos (2007, p. 79) "entendem a coordenação pedagógica como uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente", cujas atribuições podem ser listadas em quatro dimensões apontadas por Piletti (1998: 125 *apud* Lima e Santos, 2007):

> a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
> b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
> c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
> d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (LIMA e SANTOS, 2007, p. 79).

Segundo esses autores, as peculiaridades da função de coordenador pedagógico lhes rendeu "algumas metáforas construídas sobre seu papel e função na escola, segundo o imaginário popular: 'Bombril' (mil e uma utilidades), 'bombeiro' (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), 'salvador da escola' (deve responder pelo desempenho dos professores na prática cotidiana e o aproveitamento dos alunos), gerenciamento da escola, atendimento de pais, alunos e professores e da maioria das 'emergências do cotidiano' (LIMA e SANTOS, 2007, p. 79).

São justamente essas características do coordenador pedagógico e sua atuação no cotidiano da escola, especialmente em face das ocorrências de conflitos e indisciplina que lembrou sua provável importância como importantes sujeitos informantes para nossa investigação.

A escola contava com dois coordenadores pedagógicos, sendo um professor e uma professora, ambos receptivos ao nosso trabalho e de fundamental importância na aproximação com os demais professores.

As entrevistas com os coordenadores pedagógicos foram realizadas sob orientação dos mesmos eixos temáticos e roteiro utilizado para a direção. A duração da entrevista com a professora coordenadora (CP 1) durou cerca de 22 minutos, e a com o professor coordenador (CP 2) aproximadamente 57 minutos. Com autorização de ambos, as entrevistas foram gravadas em arquivo de áudio e depois transcritas. Os arquivos de áudio foram encaminhados aos entrevistados para refletirem sobre as informações prestadas e, se necessário, solicitarem ajustes que julgassem pertinentes ou necessários.

4.4.3 – Os professores entrevistados e respondentes do questionário.

Quando de nosso trabalho de campo, o universo docente da escola era de 96 elementos, sendo que dessa população, 62 eram de professoras.

A aproximação com os professores ocorreu especialmente em dois encontros de HTPC, sendo que em ambos fomos auxiliados pelos coordenadores pedagógicos que os dirigiram.

Inicialmente, um misto de curiosidade, indiferença, desconfiança e até relativa hostilidade marcou esses encontros, em especial o primeiro deles, traduzido pela observação proferida por um dos professores, que não se deteve em questionar nossa crença na educação como importante variável na melhoria das relações entre as pessoas.

Esse clima de desconfiança e indiferença parecia se desvanecer à medida que transitávamos pela escola, salas da equipe gestora e, principalmente, a dos professores.

Os Coordenadores Pedagógicos nos apresentaram aos professores presentes, explicaram sobre as razões de nossa presença e a pesquisa e a necessidade das entrevistas. Com a palavra, explicitamos nosso interesse nos depoimentos e da contribuição direta ou indireta que pode proporcionar para a pesquisa.

Selma Garrido Pimenta (1999, p. 15 e 23), em discussão sobre a formação de professores, "opõe-se ao que chamou de corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram simples reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados". A autora "entende que a educação é um processo de

humanização", e que, na sociedade contemporânea, cada vez mais se torna necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares".

Para Tardif e Lessard (2005, p. 43 e 49), "o professor lida com seres humanos, que pode ser visto como um produto que, diferentemente da matéria inerte, do artefato, escapa às mãos do trabalhador", que num "determinado contexto age na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos".

A escola e o professor têm um papel social de extrema importância na formação do indivíduo e na "formação da personalidade do educando" (PARO, 2006, p. 34).

A busca por compreender os reflexos da Justiça Restaurativa na escola não prescinde de verificarmos as concepções do professor acerca dos conflitos e a indisciplina na escola, seu papel no encaminhamento e tratamento dessas questões e como esse profissional percebe o efeito daquele modelo sobre a solução, mediação, prevenção e promoção da cultura de paz.

Perseguindo essas respostas, conduzimos as entrevistas a partir do mesmo roteiro utilizado com a direção, Vice-Direção e a coordenação pedagógica, acreditando que todos esses profissionais poderiam contribuir com informações importantes acerca da problemática.

Importava saber se o discurso verbal e mesmo os documentos obtidos espelham uma concepção de princípios e práticas restaurativas naquela unidade escolar ou se, por qualquer razão, o modelo de Justiça Restaurativa sucumbiu à tradicional prática inquisitiva de encaminhamento e solução de conflitos, sem reflexos concretos sobre a mediação, prevenção e promoção da cultura da paz.

Com a autorização dos professores, todas as entrevistas foram gravadas em arquivo de áudio e depois transcritas. Uma cópia do arquivo também foi encaminhada aos professores entrevistados, com os mesmos objetivos recomendados por Triviños (2009).

A maioria das entrevistas ocorreu em clima tranquilo e cooperativo, embora as que iniciaram em um tom mais tenso logo se despiram de qualquer resistência.

Quanto aos questionários, eles foram entregues aleatoriamente aos professores presentes em duas reuniões de HTPC, em dias diferentes (uma de manhã e outra à tarde). Os dois momentos foram precedidos de uma apresentação dos coordenadores pedagógicos da escola, que explicitaram os objetivos de nossa presença ali. Também fizemos

uso da palavra para encarecer a necessidade de cooperação e a importância das informações para o desenvolvimento da pesquisa.

Quarenta professores se dispuseram a cooperar com nosso trabalho de investigação, o que correspondeu a 100% dos impressos que tínhamos preparado e a 41,66% do corpo docente daquela unidade escolar; portanto, uma amostra razoavelmente representativa daquela população.

4.4.4 – O pessoal do serviço de apoio escolar (núcleo operacional).

Enquanto realizávamos as entrevistas com os professores, os coordenadores pedagógicos e ainda nos preocupávamos com aplicação dos questionários aos alunos, por intermédio da própria coordenação e de alguns professores que se dispuseram a cooperar com nosso trabalho, percebemos o modo de proceder das Agentes de Organização Escolar (em função de Inspetoras de Alunos).

De acordo com a proposta pedagógica vigente na escola, compete ao inspetor de alunos aas atribuições de vigilância e o atendimento dos alunos, de forma que os profissionais que delas se ocupam são importantes como informantes da pesquisa, em busca de compreender a concepção de conflitos e indisciplina, o modelo efetivo de encaminhamento dos casos e os reflexos da Justiça Restaurativa no cotidiano da escola.

As entrevistas com duas Agentes de Organização Escolar também se amparou no roteiro utilizado para os demais informantes e foram gravadas em áudio, com consentimento de ambas, com base nas recomendações de Triviños (2009), válida para os outros participantes.

Foram esses os instrumentos que entendemos adequados à coleta de dados e os sujeitos que elegemos como informantes de nossa pesquisa.

Em seguida, relataremos algumas dificuldades que encontramos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

4.5 – Dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da pesquisa.

As dificuldades e os desafios com as quais nos deparamos durante o desenvolvimento da pesquisa não foram tantas, mas demandaram esforços consideráveis para a superação dos obstáculos que fomos encontrando pelo caminho.

Certamente que o pesquisador mais experimentado, ou mesmo um iniciante nessa verdadeira arte poderá vislumbrar dificuldades eventualmente não confessadas ou mesmo divergir (contundentemente ou não) da teoria invocada ou de sua consistência, da interpretação dos dados e de nossa conclusão. Mas quantos olhares sobre o mesmo tema fariam o mesmo trajeto?

Não é sem razão que Triviños (2009, p. 173) advoga que "os cursos de mestrado apenas são um começo de aprofundamento e de visão prática de determinados enfoques conceituais".

Neste trabalho, talvez o principal desafio tenha sido justamente encontrar uma escola que, pela experiência acumulada, servisse de campo ao estudo do fenômeno investigado.

As publicações *Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria par a cidadania* (2007) e *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover a cidadania* (2008) foram referenciais em busca de uma realidade escolar adequada aos propósitos da pesquisa. Mas qual das escolas seria um cenário apropriado à investigação?

Consideramos que a experimentação do modelo de Justiça Restaurativa concebido na parceria entre os Sistemas de Justiça e Educação é relativamente recente, e as escolas que experimentaram a proposta não estavam, necessariamente, no mesmo estágio de experiência acumulada.

A identificação de uma unidade escolar receptiva à pesquisa e o acesso a dados oficiais e mais gerais sobre o projeto Justiça Restaurativa na escola demandou esforços significativos, e no segundo caso, sequer fomos atendidos por uma das Diretorias de Ensino da circunscrição que compreendia um considerável número de escolas participantes na região metropolitana de São Paulo.

A primeira dificuldade surgiu a partir do momento em que iniciamos a busca por uma escola que estivesse experimentando a Justiça Restaurativa.

Os contatos iniciais foram realizados por telefone. Naturalmente, buscamos falar com a direção da escola ou a pessoa envolvida mais diretamente com o projeto de Justiça Restaurativa na respectiva unidade. Não contatamos todas as escolas possíveis, mas as informações daquelas em que fomos atendidos começou a revelar o grau de dificuldade com que estávamos para nos deparar.

Em contato com a primeira delas (região metropolitana de São Paulo), o diretor que nos atendeu ao telefone disse que houve apenas duas experiências em sua unidade, mas que não chegaram ao "Círculo". Alegou falta de interesse das mães e dos alunos, e que o funcionamento demanda o envolvimento de um grupo de pessoas que não estão interessadas: "Acreditam que tudo não passa de um *passar as mãos na cabeça*" (diretor da escola contatada, em maio de 2009). Ainda segundo o diretor, houve capacitação, mas as mães não compareceram aos "Círculos" e os professores foram transferidos de escola.

A segunda escola contatada (região metropolitana de São Paulo) também realizou "experiências" com a Justiça Restaurativa. Professores foram capacitados para isso. A direção não atendeu nossos pedidos de informação sobre a experiência acumulada.

Não conseguimos falar com a direção de uma terceira escola (região metropolitana de São Paulo), em que os funcionários não souberam ou preferiram não informar acerca da Justiça Restaurativa na escola.

Em outra escola (região metropolitana de São Paulo) fomos atendidos pela vice-diretora. Ela falou do ceticismo que cerca as pessoas envolvidas com o projeto. Argumentou que as pessoas envolvidas com a capacitação para o projeto são do Rio de Janeiro, e que a proposta fosse boa, começariam por lá (Rio de Janeiro). Houve capacitação, mas nesse mesmo grupo (da capacitação) havia resistências. Em 2008 houve apenas dois Círculos, um dos quais não deu certo. Disse que o problema da proposta era justamente o voluntariado. A comunidade de professores não acreditava na proposta, e entre os professores capacitados, apenas um dava crédito ao projeto, mas deixou a escola em razão de assumir as funções de seu cargo numa escola da rede municipal.

Outra escola que seria referência em prática de Justiça Restaurativa em outro grande município da região metropolitana de São Paulo deixou o projeto em razão de haver sido municipalizada.

Contatamos, também, duas escolas em outra grande cidade relativamente próxima de São Paulo/Capital, mas não na região metropolitana.

Com relação à primeira, direção não estava e também não conseguimos outro contato com ela, mas a funcionária que atendeu informou que a escola funciona bem, é referência, e que houve algumas experiências com Justiça Restaurativa.

Quanto à segunda escola dessa grande cidade, a direção falou sobre a experiência em sua unidade, mas revelou que a proposta não é executada "ao pé da letra". Segundo o diretor dessa escola, o projeto é bom, houve capacitação, mas isso requer compromisso com o voluntariado. Ele relatou os seguintes problemas: requer tempo para reuniões e elaboração de atas e relatórios; um só caso pode se alongar por mais de 15 dias; falta de espaço físico adequado e permanente; falta de amparo do Estado (gente capacitada, tempo e local apropriado – sic), "o professor está operando um 'Círculo', mas sai correndo porque também trabalha em outra escola".

Esses contados todos foram realizados entre maio e junho de 2009, mas foi através de um artigo na internet, segundo o qual uma escola da região metropolitana de São Paulo havia operado dezenas de Círculos Restaurativos, que nos moveu a contatá-la, especialmente em razão da possível regularidade indicada pelo número de procedimentos. Haveria aí uma experiência acumulada e reflexos passíveis de observação?

O contato com a realidade investigada e o universo da pesquisa revelou aspectos importantes da experiência da Justiça Restaurativa como proposta de enfrentamento da violência na escola, e que poderiam ser úteis em políticas públicas dedicadas ao tema e, quem sabe, pontos de partida para novas pesquisas.

Compreendemos a pesquisa sob uma dimensão holística, mas o todo orgânico em que se constitui não prescinde das especificidades de todas as suas partes, ou seja, queremos crer que toda lição aprendida com a superação dos desafios para a realização de nossa pesquisa, desde a escolha do tema, sua problematização, metodologia adequada, trabalho de campo, coleta, análise e interpretação de dados são úteis a uma profunda compreensão do fenômeno sobre o qual momentaneamente nos debruçamos.

Outra dificuldade encontrada, e que depois, no curso da pesquisa, acabou se revelando mais importante, é a distância que nos separa da escola pesquisada, aproximadamente 630 quilômetros. Essa circunstância, de certa forma, foi subestimada ou mesmo negligenciada no contexto do planejamento, e quanto a isso assumimos como um equívoco a ser prevenido em situações semelhantes.

4.6 – Análise de dados.

> *O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os 'documentos' que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles* (Bardin, 1977, p. 40)

Conduzimos nossa pesquisa sob orientação de uma abordagem qualitativa em termos de procedimento metodológico e recorrendo às técnicas mais usuais nesse tipo de investigação, que são a entrevista semi-estruturada, o questionário e a observação. Triviños (2009, p. 170) defende essa nossa preferência.

Procuramos observar a técnica da triangulação na coleta de dados, que segundo Triviños (2009, p. 138) "tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo". Nesse sentido, procuramos privilegiar instrumentos que proporcionassem um conhecimento mais abrangente acerca das raízes históricas, significados culturais e da realidade em que está inserido o objeto de pesquisa.

Os resultados do questionário, aplicado a professores e alunos, permitiram aprofundar o conhecimento sobre a temática abordada, ao mesmo tempo em que se somam às excertos das entrevistas e de nossas observações, naquilo que têm de mais significativo.

Em pesquisa qualitativa, pode ocorrer de, ao se chegar à fase final, descobrirmos a necessidade de retornar às fases anteriores ou ao trabalho de campo em busca de informações pontuais ou específicas (GOMES, 2007, p. 81).

Nesse sentido também se manifesta Triviños (2009, p. 137) ao afirmar que "o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, estanques ou parceladas, mas se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente". O autor entende que "as ideias expressas por um informante, por exemplo, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar que a mesma ou outras pessoas sejam ouvidas em exploração mais profunda do mesmo assunto ou outros tópicos julgados importantes".

Assumindo que nosso modo de proceder em campo foi orientado por adequada metodologia, e que os instrumentos de pesquisa nos proporcionaram informações úteis à busca de respostas ao nosso problema de pesquisa, tendemos a nos preparar para a fase final da investigação.

Franco (2008, p. 56), tratando da análise de conteúdo, nos adverte que "não podemos negligenciar técnicas adequadas e sistemáticas para fazer 'falar' o material selecionado para análise". E nesse passo não é ocioso rememorar as advertências de Alves-Mazzotti (2001, p. 43), para quem devemos, sem prejuízo de "dar voz aos sujeitos ou de valorizar suas práticas, valorizar a teoria e tentar identificar regularidades, relações e categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados".

Esse "fazer falar material selecionado para análise", segundo expressão de Franco (2008), também não dispensa severa recomendação de Marconi e Lakatos (2010a, p. 214) de que "a função de um relatório não é aliciar o leitor, mas demonstrar as evidências a que se chegou através da pesquisa", cujo autor "não pode ser dirigido pelo desejo natural de ver confirmada suas previsões à custa de dados que as refutam".

Já defendemos aqui percebemos o sujeito informante como o protagonista no cenário da pesquisa, já que responder às indagações que nos levaram a ele implica em conhecer o que ele pensa ou sua concepção a respeito do que se quer saber; nem por isso devemos descuidar da advertência de que, "por trás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar" (BARDIN, 2010, p. 16), ou ainda, nas palavras de Gomes (2007, p. 84) que, através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

Gomes (2007, p. 79) observa que "a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem a finalidade de contar opiniões ou pessoas", daí que "sua essência está na exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar", "atentando tanto para o que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social". Ainda segundo esse autor,

> quando se fala da análise e interpretação das informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica" (GOMES, 2007, p. 80-81).

Franco (2008, p. 16 e 20) sustenta que "a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica, e que uma informação puramente descritiva não

relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor, sendo que o liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria".

Mas Franco (2008, p. 16) também reconhece que "esse entendimento não significa descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo 'oculto' das mensagens e de suas entrelinhas".

Os dados obtidos a partir daqueles instrumentos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, cuja definição extrairmos diretamente de Bardin (2010, p. 44), segundo o qual

> [...] atualmente, e de um modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Triviños (2009, p. 159) defende que a obra de Bardin, *Análise de Conteúdo* (publicada em Paris, 1977), é referência sobre o tema.

Após a realização das entrevistas semi-estruturadas, a aplicação dos questionários, as anotações do que foi observado em campo e reunião de documentos, passamos às transcrições das entrevistas e a codificar as informações ou respostas e a tabular os dados.

A tabulação das questões fechadas e abertas foi realizada manualmente (MARCONI e LAKATOS, 2010a, p. 151).

O material resultante das entrevistas, questionários, observação e documentos reunidos foram analisados com a técnica de análise de conteúdo, à luz de nossas hipóteses e referenciais teóricos, e a utilização da técnica de categorização de dados dos quais emergem padrões ou similitudes (Gil, 2010, p. 122).

Gil (2010) esclarece que codificação dos dados

> Consiste basicamente em atribuir uma designação aos conceitos relevantes que são encontrados nos textos dos documentos, na transcrição das entrevistas e nos registros de observações. Graças a essa codificação é que os dados podem ser categorizados, comparados e ganhar significado ao longo do processo analítico (GIL, 2010, p. 122).

Sobre o mesmo tema, Marconi e Lakatos (2010a, p. 15) entendem que "a codificação é a técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam, transformando-os em símbolos que podem ser tabelados e contados".

As categorias analíticas são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizadas com o propósito de agrupá-los de acordo coma similitude que apresentam (Gil, 2010, p. 122). Ainda segundo o autor,

> O estabelecimento de categorias dá-se geralmente pela comparação sucessiva de dados. À medida que estes são comparados entre si, vão sendo definidas unidades de dados. Unidades de dados são segmentos de dados aos quais é possível atribuir um significado, e são identificadas quando se verifica que existe algo em comum entre os dados.

Segundo Bardin (2010, p. 145), "a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização".

Ainda recorremos a Bardin (2010, p. 146) para esclarecer acerca das categorias e categorização:

> A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos (grifo do autor).

Bardin (2010, p. 145-146) ainda divide a categorização segundo os critérios semântico (categorias temáticas), sintático, léxico e expressivo.

Adotamos nesta pesquisa o critério semântico, com base em categorias temáticas, que foram construídas a partir da concepção de Franco (2008, p. 42), para quem "o tema é uma asserção sobre determinado assunto, abrangendo desde uma simples sentença, ou um conjunto delas ou um parágrafo". A autora enfatiza a importância do tema sobre o aspecto subjetivo do informante sobre algo e de sua utilização em alguns estudos:

> Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito.
>
> .....
>
> O tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças (FRANCO, 2008, p. 42-43).

Após apresentarmos os caminhos metodológicos de nossa investigação e as técnicas utilizadas para análise e interpretação de todo o material produzido, e à luz do referencial teórico do qual nos socorremos, trataremos de explicitar as compreensões construídas sobre o impacto da Justiça Restaurativa na escola, e seus reflexos sobre a mediação, prevenção e promoção da cultura de paz.

Havendo combinado numa só dimensão um tema determinado, uma metodologia e os instrumentos mais adequados a uma investigação com abordagem qualitativa e o material recolhido em todo o curso da pesquisa, procuraremos as respostas possíveis para o problema proposto. É disso que a partir de agora traremos.

5. DA LEITURA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.

Quando passamos pelo Exame de Qualificação, uma da professoras[47] sugeriu que entrevistar os agentes escolares e aplicar questionários para 10% do corpo docente e dos alunos seria um trabalho árduo, ao mesmo tempo em que nos traria muitos dados interessantes.

Tal como ela nos advertiu, Duarte (2002, p. 151) não deixa por menos ao afirmar que, não obstante tratar-se de um tema sempre revisitado em outros trabalhos sobre metodologia, os "métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de serem analisados". Essa autora faz uma consideração absolutamente pertinente acerca desse assunto, em especial para quem, tal como fizemos, recorreu às técnicas descritas no capítulo anterior:

> Sempre se lê isso em textos sobre metodologias de pesquisa em ciências sociais, entretanto, só se tem ideia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele.
> De modo geral, ao final de um trabalho de campo relativamente extenso, pode-se ter em mãos em torno de trinta entrevistas semi-estruturadas, de uma hora e meia cada (cuja transcrição dá, em média, vinte a vinte e cinco laudas); registros escritos de conversas não gravadas; eventuais mensagens trocadas por correio eletrônico; notas de campo; materiais audiovisuais; textos e/ou reportagens sobre o tema, publicados em jornais e revistas; notas biográficas e, ainda, dados de outras pesquisas sobre o mesmo tema ou temas afins (DUARTE, 2002, p. 151).

Diante de todo o material[48] coletado no decorrer da nossa pesquisa, e "armado pelas lentes" representadas pelo referencial teórico-metodológico que orientou o trabalho, buscamos realizar uma leitura e interpretação que transcendessem o óbvio e nos proporcionassem a melhor compreensão possível acerca de nosso objeto e a construção de "explicações que pudessem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação" (DUARTE, 2002, p. 152).

Em suma, procuramos "desvendar o conteúdo latente dos materiais" (documentos oficiais ou não e ainda das respostas dos outros instrumentos da pesquisa - TRIVIÑOS, 2009, p. 162), assumindo que nosso modo de proceder, em que pese inspirado num referencial teórico e metodológico tantas vezes revisitado, talvez tenha inspirado um

---

[47] Professora doutora Maria Suzana de Stefano Menin (31 mai. 2010).

[48] Triviños, concordando com Lofland (1971, apud Triviños, 2009, p. 141), diz preferir o termo "material" a "dado", em razão deste último termo possuir conotação positivista.

olhar e interpretação deveras particular ou mesmo míope, mas quem sabe ainda despretensiosamente sugerindo ou revelando outras dimensões ainda abertas à investigação.

5.1 – Cidadania e Cultura de Paz na escola: conceitos.

Compreender a Justiça Restaurativa e os reflexos da experimentação desse modelo na realidade da Escola Augusta, implicou, antes de tudo, uma revisão bibliográfica sobre o tema e o recurso a alguns trabalhos acadêmicos mais específicos, além de produções sobre a violência e a indisciplina escolar e a mediação de conflitos.

Esse referencial teórico aponta as origens e os princípios das práticas restaurativas, revela como estes são contemplados na proposta de Justiça Restaurativa, abordam a violência e a indisciplina no contexto da escola e sugere a concepção de justiça que alimenta ou informa a solução dos conflitos em seu cotidiano.

Além da bibliografia a respeito, buscamos alguns documentos no site oficial da Secretaria de Estado da Educação e na própria escola pesquisada, sem contar, é claro, as informações proporcionadas pelas entrevistas, os questionários e a observação, cujo material permitiu testar nossa hipótese inicial, segundo a qual a Justiça Restaurativa teria reflexos positivos na mediação de conflitos escolares e indisciplina grave e sobre a prevenção e a promoção da cultura da paz, segundo a percepção dos sujeitos investigados.

Aqui e ali temos mencionado os termos cidadania, paz e cultura da paz. Não queremos aprofundar a discussão sobre os temas, mas no decorrer deste trabalho, assumimos como apropriados os conceitos trabalhados no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (2009), elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A cidadania é um dos princípios fundamentais da República Federativa (art. 1º, inc. II da CF/88), e a educação tem como um de seus objetivos preparar a pessoa para exercitá-la (art. 205, "caput" da CF/88). Esta previsão legal também está presente (art. 2º) na LDB/96 (BRASIL, 1996).

Para os objetivos do presente trabalho, adotamos os conceitos de cidadania e de cultura de paz contidos no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (São Paulo, 2009, p. 9). Neste documento, cidadania é

> o conjunto de direitos e deveres a que o indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive. Tradicionalmente, a ideia de cidadania está relacionada aos direitos, em especial políticos e civis.

> Na democracia, os direitos pressupõem deveres, visto que numa coletividade os direitos, de um indivíduo dependem do cumprimento dos deveres por parte de outros.
> Na atualidade, com a ampliação da concepção de direitos humanos – que dizem respeito não apenas aos direitos políticos e civis, mas também aos direitos sociais, econômicos e culturais – o conceito de cidadania passou a ser associado a outros aspectos de existência, para além da dimensão política/civil. É por isso que se considera que a exclusão socioeconômica, as desigualdades, o preconceito, a falta de acesso á cultura e ao lazer, dentre outros processos, inviabilizam o pleno exercício da cidadania.

Cultura de Paz

> É definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações (ONU, 1999), podendo assumir-se como estratégia política para a transformação da realidade social.
> A Declaração sobre uma Cultura de Paz foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas como expressão de profunda preocupação com a persistência e proliferação da violência e dos conflitos nas diversas partes do mundo, e como objetivo de que os Governos, as organizações internacionais e a sociedade civil pudessem orientar suas atividades por suas disposições, a fim de promover e fortalecer uma Cultura de Paz no novo milênio. O artigo 4º da referida Declaração considera a Educação como um dos meios fundamentais para a edificação da Cultura de Paz, particularmente na esfera dos direitos humanos.
> .....
> Documentos norteadores das políticas educacionais nacionais contemplam igualmente essa temática, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que incorpora a compreensão da cidadania democrática baseada nos princípios da liberdade, da igualdade, da diversidade; os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que ressaltam os valores sociais da cidadania, da ética e do interculturalismo; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007); e o Programa Ética e Cidadania do Ministério da Educação (Brasil, 2003), dentre outros que reafirmam a responsabilidade escolar na aprendizagem e vivência de valores que promovam a cidadania, como o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a justiça, o comprometimento com a coletividade e a não-violência".

Acreditamos que esses dois conceitos e as relações já estabelecidas com a educação na consecução de seus objetivos esgotam o assunto e servem como justificativas para o fato de os termos emprestado para o nosso trabalho.

5.2 – Da Escola Augusta: construção, criação, instalação e estrutura.

A Proposta Pedagógica da Escola Augusta, elaborada em 2007, estabelece o Objetivo Geral e os Objetivos Específicos. Em seguida, trata da identificação da escola (criação, instalação, localização e meios de acesso), refere os níveis de atuação (Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio regular), desenha o perfil da clientela escolar e outras pessoas a ela relacionadas, descreve o contexto em que a escola está inserida, descreve a infra-estrutura física e administrativa, trata das normas de convivência para alunos e professores, explicita o plano de gestão, e ainda contempla outros dispositivos próprios do funcionamento da escola.

A Escola Estadual Augusta[49] foi criada e instalada logo no início da década de 1980, num bairro periférico e distante de uma grande cidade da região metropolitana de São Paulo, onde se incumbe de ministrar o Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio regular, em dois turnos diurnos e um noturno, com um total de 48 classes, que funcionam em 18 salas, conforme os turnos.

O prédio foi construído um ano antes da criação e instalação. Sua estrutura física compreende 18 salas de aula, o gabinete da diretora, a sala dos vice-diretores, secretaria, almoxarifado, sala de professores, sala da coordenação pedagógica, biblioteca, sala de vídeo, dois laboratórios, sala de educação física, cozinha para merenda escolar, cozinha para funcionários, cantina, sala de material de limpeza uma quadra de esportes, banheiros e vestiários masculinos e femininos, banheiros e vestiários para a direção e funcionários (masculino e feminino), laboratório de informática.

5.3 – O contexto no qual a escola está inserida (conforme a Proposta Pedagógica/2007).

Conforme já foi dito, a escola está num bairro periférico e distante do centro da grande cidade onde está instalada, vizinha de outras cinco escolas, sendo que uma delas é municipal.

Não existem parques, cinemas, clubes, nenhuma área exclusivamente de lazer, mas o bairro já conta com uma biblioteca pública, cursos em várias áreas e um Centro Cultura.

---

[49] Nome fictício.

A religião predominante é a católica, mas existem evangélicos, espíritas, budistas e de adeptos de outras filosofias.

5.3.1 - Um pouco do perfil dos alunos, de seus pais e do contexto em que vivem.

Dados encontrados na Proposta Pedagógica de 2007 referem que:

- Quanto ao estado civil, a minoria dos alunos era casada, ao contrário dos pais, que na maioria eram casados, enquanto 25% deles viviam em concubinato.
- A faixa etária dos alunos estava entre 12 a 19 anos, enquanto a maioria dos pais encontrava-se acima de 37 anos.
- A grande maioria dos alunos era nascida na região sudeste, enquanto seus pais eram do nordeste, sudeste e, em menor escala, do sul.
- Quanto ao trabalho ou relação de emprego: 52% dos pais tinham emprego formal e carteira de trabalho; 75% das mães eram donas de casa e 35% dos alunos trabalhavam para ajudar no orçamento.
- As informações acerca da profissão dessa população eram a seguinte: A maioria dos pais trabalhava como ajudante geral, autônomo, motorista, mecânico, pedreiro e metalúrgico. As mães trabalhavam como autônomas ou faxineiras ou costureiras. Os alunos trabalhavam como mecânico e balconistas.
- Quanto à escolaridade do pai e da mãe (em igual proporção): 39% tinham o antigo curso primário (1ª a 4ª série); 25% o antigo curso ginasial (5ª a 8ª série); 1% curso universitário e 20% eram analfabetos.
- A maioria dos alunos reside com os pais.
- Os alunos possuíam em média 3 irmãos.
- A maioria dos alunos morava em casa própria (75%), 20% em casa alugada e 5% em local cedido.
- Os alunos possuíam em casa: telefone (70%), microondas (25%), vídeo (80%), computador (10%), máquina de lavar (90%), geladeira (98%), freezer (20%), televisor (98%), aparelho de som (99%) e automóvel (45%).
- A maioria das casas possuía mais de 3 cômodos.

- A renda familiar variava entre R$ 400,00 a R$ 1.100,00 mensais.
- Os maiores receios da família eram: preconceito, desemprego, drogas e violência (ordem crescente).

Num contexto mais amplo, a Escola Augusta está inserida num município provido de grandes contingentes populacionais vivendo em situação de carência e miséria, e onde 7,4% das famílias estavam abaixo da linha de pobreza, com renda mensal inferior a meio salário mínimo (SOUZA *et al*, 2007, p. 21). Ainda segundo esses autores, amparados em outras fontes que referem:

- Em 1996, 16,4% da população viviam em favelas.

- As habitações em alvenaria (com acabamento) eram 64,3%.

- Precariedade social causada, sobretudo, pelo crescimento urbano rápido e desordenado.

- Outros percentuais levantados entre 2000/2002 (SOUZA et al, 2007, p. 21): crianças e adolescentes com acesso a bebidas, cigarros e drogas (14,5%), idade média de contato com substâncias nocivas à saúde (12,7 anos), envolvimento de crianças e adolescentes na aquisição de armas, munição e explosivos (5,7%).

Apesar de tudo, a dimensão do comprometimento social pode ser aquilatada pelo índice de mortalidade na população de 15 a 34 anos de idade, que é de 172/100.000 habitantes (SOUZA et al, 2007, p. 21-22).

Em razão das especificidades da escola e seu contexto, a Escola Augusta assume a necessidade de adequar conteúdos e a dinâmica de trabalhá-los de modo a fazer daquele espaço algo socialmente útil, conforme expresso na Proposta Pedagógica.

O desafio de fazer da escola "algo socialmente útil" pode ser percebido como um dos reflexos do objetivo geral e dos específicos contidos na Proposta Pedagógica de 2007, como espaço para ações de cidadania e de intervenção nos fenômenos sociais, como propostas articuladas e concretas.

Segundo consta no diagnóstico da Proposta Pedagógica/2007, a violência (em primeiro lugar), as drogas e o preconceito são os maiores receios das famílias da Escola Augusta.

Considerando que a escola aderiu ao projeto da Justiça Restaurativa, então cabe perguntar, como objetivos específicos de nossa pesquisa:

1. Qual a concepção de justiça que orienta a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar no tratamento dos conflitos escolares na Escola Augusta.
2. Qual a concepção de violência escolar presente na percepção dos sujeitos da Escola Augusta.
3. Quais os reflexos da Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência e indisciplina grave na Escola Augusta.

5.4 - Dos objetivos tratados na Proposta Pedagógica de 2007:

Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Objetivos da Escola.

a) Objetivo Geral: A construção de uma concepção de cidadania voltada para o desenvolvimento pleno da pessoa e o preparo para o exercício desta cidadania. Reconhecer na escola um espaço social de construção de conhecimentos – significados éticos necessários e constitutivos das ações de cidadania.

b) Objetivos Específicos:

- Promover amplas discussões e oportunidades de aprendizagem por meio de: Avanço nos cursos, nas séries e nos ciclos, capacitação dos profissionais de educação, flexibilidade no trato dos componentes curriculares.
- Estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelecem o princípio da base nacional comum a ser complementada por uma parte específica nas diferentes áreas e uma língua estrangeira a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.
- A organização feita pela escola (proposta educacional) que expresse e atenda a busca da qualidade na formação oferecida a todos os professores e alunos.
- Reconhecer a escola como um espaço de formação e informação para se compreender e intervir nos fenômenos sociais e culturais e garantir que os alunos possam ter acesso a compreender o produto das culturas nacionais e universais.

c) **Objetivos da escola**.

A escola assume que os objetivos do ensino devem convergir para os fins mais amplos da educação nacional, expressos na Lei 9394/96 (LDB), e que a educação escolar deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, objetivando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

I - **Objetivos gerais da escola**.

Além daqueles previstos na lei federal n. 9394/96 (LDB), a escola assume como seus objetivos mais amplos:

- Elevar sistematicamente a qualidade de ensino oferecido pelos educadores.
- Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.
- Promover a integração escola-comunidade.
- Proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ensino.
- Estimular em seus alunos a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade.
- Ministrar uma educação inclusiva.

II - **Objetivos específicos da proposta educacional**.

A Escola Augusta ministra o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, atendendo aos discentes em sua estrutura com 18 salas de aula.

O Ensino Fundamental tem duração de quatro anos, oferecido em regime de progressão continuada, enquanto o Ensino Médio tem a duração de três anos, oferecido em regime de progressão parcial.

A escola pode instalar outros cursos ou projetos especiais com a finalidade de atender aos interesses da comunidade escolar, podendo a Direção, nesses casos, firmar

convênios e propor termos de cooperação com entidades públicas e privadas, submetendo-se à apreciação do Conselho de Escola.

A Proposta Pedagógica de 2007 define os seguintes objetivos específicos da proposta educacional:

a) **Em relação aos alunos**:

- Demonstrar bons hábitos em relação à saúde e aspecto higiênico da escola.
- Demonstrar responsabilidade quanto ao uso cuidadoso de equipamento escolar.
- Relacionar-se respeitosamente com a direção, professores, funcionários e colegas.

b) **Em relação aos professores**:

- Detectar os problemas da comunicação e expressão, dando ênfase à alfabetização ao longo do Ciclo II.
- Usar novas técnicas de ensino, para que haja melhoria do mesmo.
- Realizar conscientemente sua tarefa pedagógica, plano de execução, avaliação e recuperação, demonstrando segurança na realização das diferentes etapas de seu trabalho, interpretando corretamente a ligação sobre rendimento escolar.

c) **Em relação ao serviço administrativo**:

- Maior entrosamento entre os profissionais.
- Criar condições para o desenvolvimento da criatividade e sociabilidade do educando, através de levantamento de recursos humanos e materiais da escola e da comunidade.
- Promover e assegurar a merenda escolar.
- Promover o encaminhamento do educando com problemas de saúde aos órgãos competentes, com base na análise de dados obtidos.

Normas de convivência, direitos, proibições e deveres na escola.

A Proposta Pedagógica de 2007 também dispõe (de maneira mais genérica que o Regimento Escolar) sobre as Normas de Convivência, direitos, proibições e deveres na escola, que foram estabelecidos levando-se em conta o papel ou a condição dos sujeitos destinatários (professores ou alunos).

Os direitos e deveres dos alunos e dos professores interessam à nossa pesquisa, e a reflexão acerca de alguns de seus dispositivos pode trazer alguma contribuição à necessidade de respondermos algumas de nossas indagações sobre o objeto de pesquisa.

Professores.

Em relação aos professores, as Normas de Convivência estabelecem regras quanto ao respeito pelos horários estabelecidos, uso de banheiros e atendimento pela secretaria.

Das proibições aos professores.

De acordo com a Proposta Pedagógica de 2007, não é permitido aos professores:

- Circular pelos corredores da escola, dentro do seu horário de aulas.
- Fumar nas dependências da escola (Lei 9.760/97).
- Uso de aparelho celular na sala de aula e corredores e permitir o uso pelos alunos (salvo em casos de necessidade).
- Retirar-se das dependências da escola, sem comunicar à Direção.
- Retirar-se da sala de aula, sem a presença do inspetor de alunos.
- Utilizar de vocabulário e tratamento inadequados no ambiente escolar.
- Colocar o aluno para fora da sala de aula. Em caso de indisciplina, o professor deverá repreendê-lo voltando-se ao ato em si.
- Diante ao ato não fazer avaliações ou comentários pessoais (sic).
- Em casos de extrema indisciplina, encaminhar o aluno à Coordenação.

Dos deveres dos professores.

Quanto aos deveres dos professores, a Proposta Pedagógica de 2007 refere os seguintes:

- Ser assíduo e pontual, comunicar sempre que possível, sua falta com antecedência deixando atividades.
- Zelar pelo Patrimônio escolar responsabilizando-se por sua sala (limpeza e conservação).
- Ser o primeiro a entrar e o último a sair da sala de aula.
- Após o uso do espaço da sala de informática, vídeo e biblioteca, o PROFESSOR deverá fechá-la e deixar a chave na secretaria.
- Pesquisa na biblioteca, uso da sala de informática devem ser agendados com antecedência e registro com justificativa em Diário e junto a Coordenação em folha própria.
- Planejar e organizar sua da sala e o material com antecedência.
- Assinar livro ponto diariamente.
- Requerer abono da falta ou justificativa no dia subseqüente a ausência, assim como apresentação do Atestado Médico.
- Manter Diário de classe na U.E. e apresentá-lo quando solicitado.
- Fazer a chamada dos alunos durante cada aula e comunicar a Coordenação casos de alunos com freqüência irregular ou cabulando.
- Circular pela sala orientando e fazendo correções imediatas das tarefas que o aluno está desenvolvendo.
- Participar das atividades escolares, garantindo uma melhor qualidade de seus trabalhos.
- Ministrar uma boa qualidade de aula.
- Diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada etapa da escolaridade e replanejá-la quando necessário.
- Registrar os progressos do aluno e suas dificuldades em ficha individual.
- Possibilitar que os alunos auto-avaliem sua aprendizagem.

- Orientar o aluno quanto aos meios necessários para superar as dificuldades.
- Fundamentar as decisões do Conselho de Classe e Série quanto às necessidades de procedimentos paralelos ou intensivos de recuperação de aprendizagem, de classificação e reclassificação dos alunos.
- Apresentar-se decentemente vestido ao ambiente de trabalho.

Alunos.

A Proposta Pedagógica/2007 também dispõe sobre as normas de convivência, os direitos, proibições e deveres dos alunos.

As normas de convivência, tal qual a estabelecida para os professores, trata da necessidade de se obedecer aos horários, uso de banheiros e atendimento na secretaria.

O Regimento Escolar dispõe mais detalhadamente acerca das Normas de Convivência, mas nesse caso, especialmente pensadas para o aluno, conforme veremos o item dedicado a esse tema.

No texto fornecido, os direitos vêm estabelecidos após as proibições e deveres. Quanto aos direitos dos alunos, a Proposta Pedagógica dispõe (sic):

- Representar-se junto à Direção, manifestação sua insatisfação quanto a qualidade da aula, atendimento de secretaria, cantina e tratamento inadequado por funcionários da escola.
- Ter assegurada as sua formação, tendo um ensino de qualidade.
- Ter um ambiente harmonioso e seguro nas dependências da escola.
- Direito à recuperação e reforço.
- Direito à compensação de ausências conforme legislação vigente.

Das proibições aos alunos.

Segundo consta da Proposta Pedagógica/2007, não é permitido aos alunos:

- Circular pelos corredores da escola.
- Fumar nas dependências da escola (Lei 9.760/97).
- Uso de aparelho celular (salvo em caso de necessidade previamente relatado ao professor), walkman ou MP3 na sala de aula e corredores.

- Retirar-se das dependências da escola sem autorização da Direção.
- Retirar-se da sala de aula sem a autorização do professor.
- Utilizar de vocabulário e tratamento inadequados no ambiente escolar.

Dos deveres dos alunos.

A Proposta Pedagógica 2007 prevê os seguintes deveres para os alunos:

- Acatar a autoridade hierárquica na escola
- Apresentar-se decentemente vestido.
- Manter durante as aulas atitude de respeito, atenção e trabalho, portando-se convenientemente em todas as dependências da escola, qualquer irregularidade será caracterizada como infração disciplinar cabendo um boletim de o7corrência junto ao distrito policial.
- Frequentar regularmente as aulas. O curso é presencial e o aluno que não obtiver 75% sobre o total de horas letivas, ficará retido. Atenção especial aos atrasos e saídas antecipadas. O aluno que perde constantemente a 1ª aula, acumulará falta em determinadas disciplinas e comprometerá sua frequência global.
- Alunas em licença gestante deverão trazer certidão de nascimento da criança ou licença médica e posterior a isso retirar atividades para serem desenvolvidas em casa (atividade domiciliar) e devolvê-las para a avaliação do professor. Lembrando que atestado médico não abona falta, justifica-a.
- A compensação de ausências será oferecida aos alunos mediante a legislação vigente.
- O não cumprimento das obrigações e incidências em faltas disciplinares poderá acarretar ao aluno sanções previstas no Regimento Escolar e encaminhamento ao Conselho Tutelar para medidas cabíveis.
- Zelar pelo patrimônio público e escolar.
- Participar das atividades escolares, garantindo um bom desempenho.
- É dever do aluno avaliar a qualidade da aula.

A mensagem dos objetivos (próprios) da escola e dos objetivos específicos desse espaço em relação aos alunos sugere que foram construídos sob orientação dos objetivos Geral e Específicos da Proposta Pedagógica.

Tal como pode ocorrer em relação ao Regimento Escolar, a Proposta Pedagógica nos traz algumas informações acerca de como a escola (por seus membros - especialmente o corpo docente) percebe ou compreende o conflito em seu meio e no entorno, e de como pretende tratá-lo. Estamos falando especialmente do conflito que envolve a violência e a indisciplina grave.

5.4.1 – Dos Projetos da escola.

A Proposta Pedagógica de 2007 refere que a Escola Augusta contaria com 25 Projetos, que passamos a listar:

1. Projeto de leitura (sala de leitura).
2. Projeto de informática.
3. Projeto internet.
4. Projeto horta na escola.
5. A semana dos talentos.
6. A escola dos nossos sonhos.
7. Amostra de poesia.
8. Coral.
9. Fanfarra.
10. Concurso interno de artes plásticas.
11. Sarau.
12. Semana da saúde e prevenção.
13. Semana cultural.
14. Cinema.
15. Reciclagem.
16. Intercâmbio cultural (teatro) entre as escolas.
17. Culto ecumênico.
18. Passeios culturais, ecológicos e sociais.
19. Qualidade de vida.

20. Esportes.
21. Jornal.
22. Escola cantando a vida.
23. Projeto das Regiões.
24. Grêmio.
25. Desvendando nosso bairro.

Em que pese a relação com 25 Projetos, a Escola Augusta especificou detalhadamente, incluindo os respectivos objetivos e o público alvo, apenas 6 (seis) deles:

- Projeto das Regiões Brasileiras.
- Projeto Desvendando nosso bairro.
- Projeto Poesia.
- Projeto Família.
- Projeto Culto Ecumênico.

A única proposta que refere especificamente a "paz" é o Projeto Culto Ecumênico (Proposta Pedagógica de 2007, p. 65). Os objetivos desse projeto são:

- Proporcionar ao ambiente escolar: paz, harmonia, união.
- Trazer a comunidade para dentro da escola, com a intenção de buscar a interação entre escola, comunidade e religião.

Apesar de ter sido elaborado no ano de 2007, a Proposta Pedagógica não refere o projeto de Justiça Restaurativa, embora o envolvimento da escola com o projeto tenha se dado em 2006.

5.4.2 – Do Regimento Escolar.

A Escola Augusta nos forneceu uma cópia de seu Regimento Escolar, que foi aprovado em 17 de dezembro de 2003. O documento, elaborado em vinte e duas laudas, e dividido em diversos títulos e capítulos, dispõe sobre:

- Disposições Preliminares: caracterização da escola, objetivos da educação escolar, organização e funcionamento da escola.

- Gestão Democrática: princípios (com ênfase na gestão democrática), instituições auxiliares; Colegiados (Conselho de Classe e Série, Conselho de Escola, Comissão de Normas de Convivência); normas de gestão e convivência; direitos e deveres da direção, professores e funcionários; direitos e deveres dos alunos e seus responsáveis; planos de gestão.
- Processo de avaliação: avaliação institucional, avaliação de ensino/aprendizagem.
- Organização e desenvolvimento do ensino: Caracterização dos níveis, cursos e modalidades de ensino; Currículos; Progressão Continuada; Progressão Parcial; Projetos Especiais.
- Organização técnico-administrativa: Caracterização; núcleo de direção; núcleo técnico-pedagógico; núcleo administrativo; núcleo operacional; corpo docente; corpo discente.
- Organização da vida escolar: Caracterização; das formas de ingresso, classificação e reclassificação; da frequência e compensação de ausências; da promoção e da recuperação; da expedição de documentos de vida escolar.
- Disposições gerais.

Apesar de o Regimento Escolar ter sido aprovado em 17 de dezembro de 2003, seu confronto com a Proposta Pedagógica de 2007 sugere que ambos os documentos estão alinhados.

Para os objetivos da presente pesquisa nos interessam especialmente as disposições quanto aos direitos e deveres dos alunos e as normas de convivência, bem como a forma de tratamento dos conflitos escolares consubstanciados, especialmente, em violência e indisciplina grave.

Segundo o Regimento Escolar da Escola Augusta, os alunos possuem os seguintes direitos (art. 24, § 1º):

- Liberdade de expressão e organização para as quais a comunidade escolar deve concorrer ativamente, criando condições e oferecendo oportunidades e meios.

- Acesso as atividades escolares, desenvolvidas no âmbito da Unidade Escolar.

- Participação da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico, inclusive na definição de Normas Disciplinares, e tomar conhecimento do projeto da escola.

- Ter asseguradas as condições de aprendizagem, além do acesso aos recursos materiais e didáticos da escola.

- Aos estudos de recuperação e reforço que devem garantir-lhes novas oportunidades de aprendizagem.

- De cumprir atividades escolares para compensar ausências, no decorrer ou no final do ano letivo, a critério do professor.

- Constitui direito do aluno e de seu responsável legal, recorrer dos resultados das avaliações do processo de aprendizagem, ao longo do processo educativo e nos termos da legislação em vigor.

E na sequência, o Regimento Escolar da referida escola enumera os seguintes deveres: (art. 24, § 2º):

- Conhecer, fazer conhecer e cumprir este regimento.

- Contribuir em sua esfera de atuação com a elaboração, realização e avaliação do projeto educacional da escola, expresso no projeto pedagógico.

- Comparecer pontualmente e assiduamente às atividades que lhe forem destinadas.

- Cooperar e zelar pela boa conservação das instalações, dos equipamentos e material escolar, concorrendo também para as boas condições de asseio das dependências da escola.

- Não portar material que represente perigo para sua saúde, segurança e integridade física ou de outrem.

- Participar ativamente da elaboração e cumprimento das normas disciplinares da escola.

O Regimento Escolar também contempla as Normas de Convivência, as quais, segundo o texto (artigo 19), foram elaboradas com a participação representativa dos envolvidos no processo educativo (pais, alunos, professores e funcionários), com a seguinte redação:

- A pontualidade é essencial para haver a ordem e desenvolvimento de um bom trabalho, portanto os portões de entrada serão fechados, impreterivelmente às 07h10min, às 11h10min, às 15h10min, às 19h10min respectivamente, devendo o aluno dirigir-se imediatamente à sala de aula.

- O aluno só poderá sair da sala de aula se o professor autorizar. É terminantemente proibido permanecer fora da sala de aula sem autorização prévia.

- Respeito: Todas as pessoas devem ser respeitadas.

- É dever do aluno frequentar e participar das aulas e, no caso de ausência, trazer a justificativa médica ou explicação dos pais.

- Ao aluno é garantido o direito de ter uma aula de qualidade.
- Ao aluno é garantido o direito de ter uma aula de qualidade. Aproveite este direito, participando das aulas e aproveitando ao máximo.

- Não é permitido comer ou beber nas salas de aula, anfiteatro e, principalmente, na sala de vídeo.

- Jogar lixos, papéis de balas, doces, etc., nos cestos de lixo. Vamos tornar esta escola melhor e mais limpa.

- É dever do aluno zelar pelo patrimônio público.

- O não cumprimento das referidas normas, acarretará em medidas pedagógicas, tendo como objetivo a formação do indivíduo crítico, participativo (grifo nosso).

Esse é o contexto das normas de convivência, direitos e deveres em que eventualmente ocorrem os conflitos e episódios de violência e indisciplina na Escola Augusta e certamente em tantas outras. Haverá alguma escola que não os experimentará?

5.5 – A escola: a primeira impressão é a que fica?

Quando da coleta de dados (setembro de 2010), havia 1688 alunos na escola, sendo 1094 do Ensino Fundamental e 594 do Ensino Médio. Desse total de alunos, 824 eram do sexo feminino e 864 do sexo masculino.

A escola contava com 96 professores, dos quais 62 eram do sexo feminino e 34 do sexo masculino.

Nosso primeiro contato com a Escola Augusta foi pelo telefone, cujo atendimento é precedido de uma mensagem gravada em tom acolhedor, que apresenta a escola e dá a conhecer seus projetos para a comunidade, dentre eles, a Justiça Restaurativa.

Inicialmente, fomos atendidos pela vice-diretora, a quem nos apresentamos e falamos de nossa intenção de pesquisa e seu objeto. Ela confirmou o envolvimento da escola com o projeto Justiça Restaurativa e recomendou que falássemos com seu colega vice-diretor, por estar mais familiarizado com as especificidades da experiência naquela escola.

O vice-diretor nos atendeu ao telefone em inúmeras oportunidades e desde logo, confiante que o fazia em nome da equipe gestora, falou da possibilidade de sermos acolhidos em nossa pretensão de visitar a escola para colher dados para a pesquisa.

Antes de nossa primeira visita, o Vice-Diretor comentou, em tom otimista, acerca do envolvimento de sua escola no projeto Justiça Restaurativa e os primeiros resultados alcançados.

A primeira visita à escola ocorreu em junho de 2010. Percorridos os primeiros 570 quilômetros da jornada até a Capital, de lá, seguimos o trajeto recomendado pelo vice-diretor para chegar de ônibus até a escola. O percurso da região central da cidade de São Paulo até o ponto mais próximo da escola demorou mais de duas horas.

Enquanto estávamos no ponto de ônibus aguardando pelo embarque, perguntamos aos passageiros acerca da referência para o ponto de desembarque mais próximo da Escola Augusta, sem perceber que nossas indagações despertaram a atenção de outras pessoas aparentemente alheias à nossa presença e objetivos.

Finalmente, depois de alguma espera no local, o ônibus deixou o ponto inicial, lotado de passageiros com características de que voltavam para casa, após uma longa jornada de trabalho, conforme podíamos perceber pelos comentários entre um e outro. Após mais de duas horas pelo trânsito caótico da região metropolitana de São Paulo, enquanto nossa atenção estava voltada para a busca de uma referência naquela imensidão, uma passageira nos advertiu que o ponto no qual deveríamos descer seria o próximo.

A passageira que nos orientou também desceu no ponto indicado como sendo próximo à escola, e apontou sua direção, na qual ela também seguiu. A escola era muito próxima do ponto de ônibus, principalmente se considerarmos que estávamos numa grande cidade. De início, não percebemos que havia duas escolas no lugar, muito próximas uma da

outra. A passageira desconhecida apontou para a escola que procurávamos, como que se preocupando com a orientação até o final.

Ela, um pouco mais atrás, comentou que estudou naquela escola, onde agora seus filhos estudavam, e disse que conhecia o Vice-Diretor, que em sua época fora seu professor. Agradecemos a estranha, e nunca mais a vimos.

Quando chegamos à escola, os alunos estavam entrando para o período noturno. Enquanto aguardávamos na entrada ao lado da Secretaria, ouvíamos o burburinho característico do cotidiano escolar. Ali, nos chamou a atenção a aproximação de duas jovens, cada qual com um bebê nos braços, interessadas em trabalhos escolares compensatórios, certamente em razão do afastamento para a maternidade. Neste caso, o que chamou nossa atenção foi justamente a aparente tenra idade das duas mães. Três meses depois, em setembro de 2010, sem que antes tivéssemos falado com alguém da escola sobre isso, a diretora diz em sua entrevista:

> Desperta mais cedo, e é uma grande preocupação nossa [a gravidez precoce], porque, hoje, nós temos um número menor, mas ainda temos um número grande de alunas muito novinhas que tem filhos, que engravidam muito cedo. A gente fez um trabalho aí, através de um projeto: prevenção também se ensina, e que a escola continua desenvolvendo. E nós conseguimos reduzir um pouco, mas é alarmante o número de crianças, crianças mesmo, que são mães (D).

O burburinho cessou, e logo fomos atendidos muito cordialmente pelo Vice-Diretor, em sua sala. Tratamos da apresentação do projeto de pesquisa e nossa intenção de visitar a escola. O sinal para o primeiro intervalo marcou o fim do encontro, mas antes de sairmos, o vice-diretor mostrou rapidamente as dependências da escola, em especial a sala destinada exclusivamente aos encontros dos Círculos da Justiça Restaurativa.

Figura 5: Fotografia da sala de Justiça Restaurativa.

Fonte: pesquisa 2010.

O fato de a escola ter reservado uma sala exclusivamente para a realização dos Círculos nos deixou otimistas com a possibilidade de que o projeto tinha ali um caráter de continuidade, o que é de suma importância para o trabalho.

O prédio parecia bem conservado, o que nos causou, confessamos, alguma surpresa, pois imaginávamos encontrar ali paredes pichadas e vestígios de depredações próprias de vandalismo. Puro preconceito!

Também chamou nossa atenção a forma como eram anunciadas as chamadas para sala de aula e intervalo na escola. Não era uma sirene, campainha estridente, apito ou algo parecido com aquilo que estamos normalmente acostumados, mas um sinal musical (com características de rock, é verdade!).

Depois desse primeiro encontro, estivemos outras duas vezes na escola, também no período noturno, para tratarmos da autorização para a pesquisa. Em razão dos horários em que chegamos, até então não havíamos conhecido a diretora, o que só ocorreu quando do primeiro dia de trabalho de campo.

Após a autorização formal para o trabalho de campo na escola, estivemos lá nos dias 13 a 16 de setembro de 2010. Chegamos cedo, com muito sol, cuja luz revelou um lugar ainda mais agradável ao visitante. A vice-diretora nos recebeu e em seguida apresentou à diretora, que voltava ao trabalho justamente naquele dia, após um afastamento regulamentar.

Toda a equipe se mostrou acolhedora e preocupada com nosso bem estar. Logo, fomos apresentados à professora Coordenadora, que nos conduziu até a sala de reuniões, onde vários professores já aguardavam para o horário de HTPC.

Era justamente o que precisávamos para iniciar nossos trabalhos. A Coordenadora nos apresentou aos professores, e em seguida franqueou a palavra. Falamos de nossa experiência profissional, inclusive no magistério, e do envolvimento com a pesquisa, e das razões de estarmos ali, em busca das contribuições possíveis.

Nessa primeira reunião de HTPC, conseguimos que diversos professores respondessem ao questionário proposto e também se apresentassem como voluntários para a entrevistas. Foi o ponto de partida para o trabalho de campo.

A maioria dos professores parecia solícita com nossas pretensões, exceto um ou outro que demonstravam certa desconfiança. Nesse sentido, enquanto os professores devolviam os questionários, um deles nos interpelou nos seguintes termos: Se você acredita no potencial da educação para tratamento dos conflitos na escola, por que deixou a educação?

Aquela reação não era esperada, e foi mesmo impactante no momento, causando certo constrangimento, até porque, justamente em razão do encerramento do HTPC, ele e os demais ficaram sem uma resposta. Dali, da sala de reuniões, a Coordenadora nos encaminhou à sala dos professores, onde começamos os contatos para as entrevistas que se seguiriam durante aqueles quatro dias.

Enquanto transitávamos pela escola, observamos que ela estava bem conservada. Não havia sinais de vandalismo; nem mesmo percebemos aqueles grafismos próprios das pichações de prédios particulares ou públicos.

Um sinal de cuidado e respeito pelo público local pode ser notado pela qualidade na manutenção dos banheiros, todos muito limpos.

Na tarde do primeiro dia na escola, duas situações despertaram nossa atenção com relação ao perfil da escola. A primeira, foi uma jovem que, durante o intervalo entre aulas, transitava em sua cadeira de rodas pelo pátio, até encontrar um lugar solitário onde parou contemplativamente em meio à correria própria da idade dos colegas. Ela estava cuidadosa e discretamente maquiada, e tinha o semblante sério. O que estaria ela pensando naquele momento?

A segunda imagem foi a de um homem que conduzia, tomado pelas mãos, um jovem com características de ser portador de Síndrome de Down, trazendo consigo

material escolar. A cena não teria sido tão marcante, não fosse o trânsito de ambos em meio a tantos crianças e adolescentes que, de forma independente, buscavam os próprios caminhos no cotidiano da escola.

De volta à sala dos professores, aguardávamos a presença de um e outro para convidá-los a entrevista. Chegou o professor que logo pela manhã nos havia interpelado acerca de nossa confiança na educação como instrumento na formação das pessoas.

Esse professor, ainda muito desconfiado de nossas intenções, pediu que falássemos mais do projeto de pesquisa, enquanto preparava seu material para entrar em sala de aula. O distanciamento inicial foi sendo substituído por um clima de confiança, enquanto ele falava de suas frustrações com a indisciplina na escola. Antes de entrar para a sala de aula, ele se apresentou para ser entrevistado e pediu que assistíssemos a uma aula, o que, na opinião dele, poderia demonstrar o grau de comprometimento do fenômeno em sala.

Um fato que nos leva a acreditar que esse professor modificou sua visão acerca de nossas intenções e quanto ao projeto, é que no último dia do trabalho de campo ele nos pediu que entrevistássemos um colega dele, pessoa que se revelou de personalidade marcante absolutamente intolerante para com a indisciplina. Esse professor, antes do magistério, havia trabalhado como policial militar.

Embora também outras duas professoras nos tenham convidado a assistir suas aulas, interessadas em que presenciássemos o nível de indisciplina em sala de aula, não foi possível fazê-lo, dada a exiguidade do tempo.

No segundo dia de trabalho, outro Professor Coordenador nos auxiliou no contato com outros colegas, também em horário de HTPC. Conversamos com um número maior de professores que o da primeira reunião. Vários deles se dispuseram a responder ao questionário e a conceder entrevista, bem como a aplicar o questionário aos alunos.

Também foi marcante o interesse de alguns professores em apresentarem-se para a entrevista. Eles nos procuravam na sala da Justiça Restaurativa, mas vendo que nos ocupávamos de entrevistar um colega, não se incomodaram em retornar depois, e de fato vários deles assim o fizeram.

Em nosso modo de sentir os diversos momentos durante o trabalho de campo, não percebemos qualquer preocupação da escola em relação aos dados que poderiam ser obtidos. Havia um clima de serenidade e respeito com a independência dos participantes contatados na pesquisa, o que sugere um compromisso com a transparência.

Uma fala do Vice-Diretor corrobora esse nosso entendimento:

> Você vê como é o pessoal, já tem professor querendo que você vá na sala de aula. Eles querem participar, eles querem falar e tal. E um vai falando para o outro, e assim, eles têm comentado que estão gostando da entrevista e de falar com você, e tal. Um vai passando para o outro, entendeu? E aí, todo mundo quer falar, e aquele que ainda não falou pergunta: por que eu ainda não falei? Você falou e eu não falei, entendeu? Acho que foi bem o caso do [...]. Algumas pessoas falando, e ele é falante, gosta de falar e tal (VD).

Outro professor, quando perguntado sobre como queria que o chamássemos durante a entrevista, respondeu: "*Meu nome é [...]. Tanto faz ser chamado pelo meu nome, não tem problemas não*" (P4).

Após quatro dias de intensa atividade na escola, a maior parte do tempo na sala de Justiça Restaurativa, acreditamos haver reunido material adequado e suficiente para responder às nossas indagações. Fechamos a porta e, literalmente, devolvemos as chaves na secretaria.

Figura 6: Identificação da sala de Justiça Restaurativa.

Fonte: pesquisa 2010.

5.6 – Algumas análises sobre a proposta, o regimento escolar e documentos correlatos.

5.6.1 - Da concepção de justiça da Proposta Pedagógica/2007 e do Regimento Escolar.

O primeiro objetivo específico de nossa pesquisa foi elaborado a partir da seguinte questão: Qual a concepção de justiça que orienta a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar no tratamento dos conflitos escolares na Escola Augusta?

A ênfase que o exercício da cidadania e o respeito na relação com o outro mereceram na Proposta Pedagógica (2007) e no Regimento Escolar (2003) examinados também nos leva a procurar compreendê-los como aspectos importantes na dimensão do tratamento dos conflitos violentos e a indisciplina escolar, e em que lógica se fundamentam.

Não há como conceber ou defender princípios dessa natureza numa proposta de educação escolar, sem que isso implique em admitir politicamente que os conflitos existem e se manifestam no ambiente escolar, inclusive, "de forma legítima ou aceitável" (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 45).

Os conflitos existem, sempre existirão e, às vezes, nem mesmo são destrutivos, como, por exemplo, quando denuncia revolta, sofrimentos insuportáveis ou um caráter político, e "se expressa como recurso de defesa, protesto e de combate à opressão" (La TAILLE, PEDRO-SILVA e JUSTO, 2010, p. 52-53).

Aquino (1996, p. 80) afirma, conforme já mostramos, que "[...] não existe plano algum que solucione o problema da violência e da indisciplina de modo a eliminá-las por completo". Nesse mesmo sentido também temos o entendimento de Silva (2010, p. 153), para quem "[...] jamais conseguiremos acabar com os fenômenos da indisciplina e da violência nas escolas".

Admitindo que os conflitos existam na escola, há que se resgatar, ainda que em apertada síntese, a discussão acerca de seu papel bem como dos professores em ações de prevenção, e como elas estão estruturadas.

Estamos falando da escola e de seu papel como lugar privilegiado de socialização, em que "o professor tem uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente" (CONTRERAS, 2002, p. 79).

Como já foi discutido alhures por consagrados autores, como promover iniciativas ou mudanças de conceitos e valores na escola sem que isso implique primeiramente que os professores as internalizem?

Neste momento, estamos falando da responsabilidade política da escola e dos professores, e para não deixar dúvida quanto ao sentido ou acepção que emprestamos ao termo (política) recorremos a Contreras (2002) que, por sua vez, socorre a Kogan para lembrar que

> A resolução dos conflitos, de modo que as coisas possam continuar funcionando nas escolas, é uma das tarefas profissionais dos docentes. E assim, o professor deve reconhecer que está num jogo político, mas que seu profissionalismo deve auxiliá-lo a atribuir sentido a tudo isso. Os bons profissionais cuja competência inclui dar sentido aos múltiplos valores de seus grupos de clientes não podem evitar a política (KOGAN, 1980: 132, apud CONTRERAS, 2002, p. 81).

A análise das informações contidas na Proposta Pedagógica (2007) e no Regimento Escolar (2003) da Escola Augusta sugere que a concepção de justiça que informa tanto um quanto outro documento é aquela de perfil retributivo/punitivo.

Percebemos em ambos os documentos a intencionalidade da gestão democrática participativa, traduzida em afirmações da efetiva participação de todos os segmentos da escola (direção, professores, funcionários, pais e alunos) nos processos decisórios, bem como a preocupação de que os objetivos da educação escolar estejam alinhados com os principais documentos norteadores da educação nacional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania, a tolerância recíproca em que se assenta a vida pessoal e a qualificação para o trabalho.

Paradoxalmente, contudo, o Regimento Escolar (2003) estabelece como dever do aluno "participar ativamente da elaboração e cumprimento das normas disciplinares da escola" (art. 24, § 2º, item f). Nesse caso, não estaríamos diante de um direito do aluno?

Por outro lado, nem a Proposta Pedagógica (2007) nem o Regimento Escolar (2003) trazem regras claras e bem definidas acerca do procedimento decorrente das questões disciplinares, limitando-se a estabelecer que o descumprimento de normas pode sujeitar o infrator às "medidas pedagógicas" (art. 10 do Regimento Escolar/2003).

O Regimento Escolar é o documento que, refletindo as medidas do estabelecimento para realização de sua Proposta Pedagógica, regulamenta as relações entre os

participantes do processo educativo (Indicação[50] CEE Nº 9/97 - CE - Aprovada em 30.7.97. Assunto: Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo).

A partir de 1998, cada escola pôde elaborar seu próprio Regimento Escolar, com base nas orientações das "Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais" – doravante denominadas de Normas Básicas (Parecer[51] CEE n. 67/1998 – CEF/CEM – Aprovado em 18.3.98). Essas normas regimentais básicas servem ou deveriam servir apenas de orientação para que as escolas elaborassem seus próprios Regimentos Escolares.

Ainda em 1998, quando encaminhou ao Conselho Estadual de Educação a versão final das *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*, a Secretaria de Educação de São Paulo argumentou que o *Regimento Comum* das escolas da rede pública estadual regulamentava as escolas paulistas havia 20 anos. Segundo consta no ofício de encaminhamento, o fato de a escola e comunidade escolar elaborarem o seu próprio Regimento era, ao mesmo tempo, exercício de autonomia e direito de cidadania. O documento ainda refere:

> Distante da realidade do dia a dia escolar, o regimento comum passou a ser apenas e tão somente uma peça legal utilizada nos momentos de divergência para solucionar conflitos ou para aplicar sanções. **A comunidade escolar praticamente desconhece o regimento existente** e, no entanto, **no ato da matrícula, os pais ou alunos declaram estar de acordo com as normas regimentais do estabelecimento**. Acostumados com essa situação, parece que nem nos damos conta de como isto contraria os princípios de democracia e fere os direitos de cidadania.
> Estamos frente a uma nova realidade, um momento de mudanças e transformações para as escolas públicas estaduais. Além disso, uma nova lei de diretrizes e bases da educação impõe a busca de novos caminhos para a educação (Ofício[52] G. S. n. 84/98, de 25 fev. 1998 – grifo nosso).

O Regimento Escolar deve refletir os princípios e bases da Proposta Pedagógica que, por sua vez, deve observar os dispositivos constitucionais vigentes e pertinentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/90).

Perguntamos aos professores se o Regimento Escolar contemplava, satisfatoriamente, os direitos e deveres dos alunos, no interesse de uma boa relação entre

---

50 Documento consultado na Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio (revisada e atualizada). Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2010.

51 Documento consultado na Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio (revisada e atualizada). Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2010.

52 Documento consultado na Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio (revisada e atualizada). Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2010.

escola, educadores e alunos. Para 65% dos professores, a resposta foi sim, enquanto 32,5% disseram que não. Esse resultado sugere que, em caso de reformulação do Regimento Escolar, as normas de convivência devem ser construídas com a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Tabela 2: Direitos e Deveres dos alunos no Regimento Escolar, na percepção do professor.[53]

	Professores/TR	**T%**
SIM	26	65%
NÃO	13	32,5%
NÃO RESPONDEU	1	2,5%
TOTAL	40	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Nesse sentido, Vasconcelos (2009, p. 231) sugere que a sanção por reciprocidade seria a mais eficaz para tratar questões disciplinares, mas para fugir da tradicional punição fundada no binômio prêmio/castigo "é preciso deixar claro no projeto político-pedagógico, no regimento, na matrícula e nas reuniões do começo do ano". Dentre as razões invocadas pelos professores para justificar que o Regimento Escolar não contempla satisfatoriamente os direitos e deveres dos alunos, no interesse de uma boa relação entre os sujeitos, percebe-se uma orientação voltada para a correção pela punição, conforme o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5: Justificativas explicitadas pelos professores que consideram que o Regimento Escolar não contempla satisfatoriamente os direitos e deveres dos alunos, na busca de uma boa relação entre escola, educadores e educandos.[54]

	Professores/TR[55]
Não se cumprem as regras do Regimento nem a Lei, e a punição não funciona e é desacreditada.	2
Há mais direitos que deveres, e estes não são claros aos alunos	1
As leis, inclusive o ECA apenas defendem os alunos, que faz o que em entende, e não se vê sujeito de punição.	1

53 Nota: Foi perguntado aos professores: Em sua opinião, o Regimento Escolar contempla satisfatoriamente os direitos e deveres dos alunos, na busca de uma boa relação entre escola, educadores e educandos?

54 Nota: Foi perguntado aos professores: Em sua opinião, o Regimento Escolar contempla satisfatoriamente os direitos e deveres dos alunos, na busca de uma boa relação entre escola, educadores e educandos? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso negativo, por quê?

55 Dos 40 professores, 13 responderam "não" à pergunta n. 15, e justificaram o porquê da negativa. O número total de respostas não equivale aos professores respondentes, mas ao número de justificativas apresentadas.

Falta de conhecimento dos direitos e deveres	1
O Regimento Escolar é desconhecido da maioria dos alunos, não acarreta punição e não resolve os casos de indisciplina	1
O Regimento precisa melhorar em alguns itens (já há proposta de revisão)	2
Não estabelece sanções para os casos	1
A indisciplina é incompatível com a formação do cidadão	1
Os alunos não são cobrados dos deveres e nem punidos pelo descumprimento	1
A direção cobra apenas os professores, e não os alunos	1
A direção se omite nos casos de indisciplina severa	1
Há muitos direitos para os alunos, que também veem os deveres como direitos	**1**
TOTAL	**14**

Fonte: Questionários. N = 40

Vasconcelos (2009, p. 223) adverte que "é comum as ações disciplinares das escolas já começarem com as 'advertências', contudo, partir logo para a aplicação do regimento, com advertências, suspensão, normalmente não dá bons resultados".

Analisando o Regimento Escolar (2003) com as *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais* (São Paulo, 1998) percebemos que o alinhamento entre ambos é visceral, o que poderia comprometer a própria identidade do primeiro documento. Essa nossa consideração resulta, obviamente, do confronto entre Regimento Escolar (2003) e as *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*, mas também, e especialmente, da reflexão a que nos levou a advertência de um dos Conselheiros que proferiram voto contrário no Parecer Conselho Estadual de Educação - CEE n. 67/98[56] – CEF/CEM (Aprovou as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, com efeitos a partir do ano letivo de 1998).

Em voto contra naquele Parecer, o Conselheiro Francisco Antônio Poli[57] assim se manifestou:

> Votei contrariamente ao Parecer nº 67/98 pelas razões que passo a expor.
> É inegável que as "Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais" representam um pequeno avanço, se comparadas com os atuais Regimentos Comuns. Destaque-se a possibilidade de o Conselho de Escola delegar atribuições, a abertura para que a comunidade decida sobre o uso do uniforme, o curso modular para o ensino profissionalizante.

---

[56] Documento consultado na Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio (revisada e atualizada). Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2010.

[57] Declaração de voto (contrario) do Conselheiro Francisco Antônio Poli no Parecer CEE n. 67/98 – CEF/CEM (aprovou em 18 mar. 1998 as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais). Interessada: Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.

> É inegável, também, que essas normas são altamente centralizadoras, contrariam o espírito e a letra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), atropelam manifestações do Conselho Nacional e decisões do Conselho Estadual de Educação.
> **1.** O art. 1º das Normas afirma que as escolas mantidas pelo Poder Público Estadual serão regidas **por regimento próprio**, a ser elaborado pela **unidade escolar**, desde que respeitadas as normas regimentais básicas. Ora, respeitando-se essas normas regimentais básicas, quase nada sobra para decisão da escola. É o velho discurso da autonomia, flexibilidade, descentralização, desmascarado, na prática, por determinações que não admitem sequer questionamentos. O resultado, certamente, não deverá ser outro: as unidades escolares limitar-se-ão a transcrever, nos seus regimentos, as normas regimentais básicas. Ainda mais quando se determina que "o regimento de cada escola deverá ser submetido à aprovação da Delegacia de Ensino". Ou seja, além de tudo, qualquer acréscimo, alteração, diminuição na elaboração do regimento terá de ser apreciado pela Delegacia de Ensino. Que autonomia é essa? (grifos do autor).

O problema da possibilidade de mera reprodução das Normas Regimentais Básicas nos Regimentos Escolares, sem que as especificidades do contexto no qual se insere a escola venham a lhe trazer identidade própria, também pode ocorrer com a elaboração da Proposta Pedagógica.

Discutindo acerca da relação entre a ética e a indisciplina e a violência nas escolas, e falando acerca da responsabilidade para a elaboração das Propostas Pedagógicas e da pertinência da responsabilida ficar a cargo dos próprios profissionais da educação, com a efetiva participação da comunidade, Silva (2010, p. 60-61) refere que "essa experiência acabou alvo de severas críticas dos próprios professores, que viram na atividade um trabalho a mais, um ônus, fardo ou mais um papel a ser preenchido. Ainda segundo o mesmo autor, "em virtude das inúmeras dificuldades vividas para montá-lo, acabaram por copiar projetos oferecidos como modelos".

As possíveis alterações nas Propostas Pedagógicas e Regimentos Escolares passam a vigorar somente no ano seguinte ao que ocorrem.

Perguntamos aos professores se a Proposta Pedagógica (2007) reflete no Regimento Escolar os princípios em que se fundamenta (especialmente a formação cidadã), bem como que justificassem eventual resposta negativa a essa pergunta. A Tabela 3 e o Quadro 6 (abaixo) evidenciam as respostas dos professores acerca do tema:

Tabela 3: Se a Proposta Pedagógica da escola reflete no Regimento Escolar os princípios e diretrizes em que ela se fundamenta (especialmente no que se refere à formação cidadã).[58]

	Professores/TR	T%
SIM	29	72,5%
NÃO	9	22,5%
NÃO RESPONDEU	2	5%
TOTAL	40	100%

Fonte: Questionários. N = 40

A maioria dos professores (72,5%) respondeu que a Proposta Pedagógica reflete no Regimento Escolar as diretrizes em que se fundamenta. Contudo, no caso da Escola Augusta, o Regimento Escolar foi aprovado em 2003, ou seja, quatro anos antes da Proposta Pedagógica (2007), a qual analisamos.

Quadro 6: Justificativas explicitadas pelos professores que consideram que a Proposta Pedagógica da escola não reflete no Regimento Escolar os princípios e as diretrizes em que ela se fundamenta (especialmente no que se refere à formação cidadã). [59]

	Professores/TR[60]
Autonomia limitada aos recursos que o Estado oferece; falta de recursos para trabalhar com artes, música. O espaço escolar não atende as necessidades da educação nem formação do professor	1
A proposta e outras leis são pura demagogia. Quem criou essas leis nunca passou nem perto de uma escola pública da periferia. Somente quem convive com eles sabe o que passa.	1
Não são aplicados	1
O Regimento Escolar precisa ser revisto e adequado à Proposta	2
É muito superficial nesse aspecto	2
Não prioriza as necessidades básicas para uma boa relação entre professores e alunos	2
A Proposta está direcionada ao ensino e aprendizagem, e não para a convivência, que é o princípio fundamental para uma sociedade civilizada	2
Deixa os alunos sem disciplina	2
TOTAL	8

Fonte: Questionários. N = 40

58 Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, a Proposta Pedagógica da Escola reflete no Regimento Escolar os princípios e as diretrizes em que ela se fundamenta (especialmente no que se refere à formação cidadã)? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso negativo, por quê?*

59 Nota: Foi perguntado aos professores: Em sua opinião, a Proposta Pedagógica da Escola reflete no Regimento Escolar os princípios e as diretrizes em que ela se fundamenta (especialmente no que se refere à formação cidadã)? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso negativo, por quê?

60 Dos 40 professores, 9 responderam "não" à pergunta n. 16, e justificaram o porquê da negativa. O número total de respostas não equivale aos professores respondentes, mas ao número de justificativas apresentadas.

Algumas respostas no Quadro 6 sugerem um aparente descompasso entre o Regimento Escolar e os objetivos de atender ao preparo para o exercício da cidadania e as relações interpessoais:

> A proposta e outras leis são pura demagogia. Quem criou essas leis nunca passou nem perto de uma escola pública da periferia. Somente quem convive com eles sabe o que passa.
>
> O Regimento Escolar precisa ser revisto e adequado à Proposta.
>
> Não são aplicados.
>
> O Regimento Escolar precisa ser revisto e adequado à Proposta.
>
> Não prioriza as necessidades básicas para uma boa relação entre professores e alunos.
>
> A Proposta está direcionada ao ensino e aprendizagem, e não para a convivência, que é o princípio fundamental para uma sociedade civilizada.
>
> Deixa os alunos sem disciplina.

O fato de que poucos professores tenham se manifestado nesse sentido (justificar por que a Proposta Pedagógica não reflete no Regimento Escolar diretrizes para a formação cidadã) não significa que os demais pensem exatamente como se manifestaram em relação à questão do Quadro 6.

A fala de um dos professores adverte para a possibilidade de os professores, por razões políticas, deixarem de se manifestar:

> Descrença, todos. Todos! Claro que se você vai pra conversa, as pessoas, todas, não têm coragem; isso faz parte do professorado e eu fiquei decepcionado com a categoria. Falei: “meu Deus do céu!”. Eu, que tinha aquela percepção..., um conceito de professor, formador de opinião. Veio tudo por terra; é impressionante, está horrível! Não têm [professores] opinião própria, não têm coragem de se auto-afirmar na frente de um Diretor, não tem nada. Fiquei decepcionado com a categoria. Eu sou um cara decepcionado com a categoria. E eu sou... Se eu tenho uma opinião formada, pode estar na frente da Diretora, do Vice, não interessa, se tiver um Supervisor de Ensino aqui, eu emito a minha opinião sem nenhum problema. Porque é a minha opinião. Não vejo porque não dar a minha opinião. Porque eu tenho que ficar calado? E a maioria se cala. (P 2).

A fala desse professor (P 2) nos remete à reflexão de Vasconcelos (2009) acerca do mesmo assunto. Falando sobre a construção coletiva do projeto disciplinar da instituição, o autor diz que "hoje, com a crise da disciplina, fica patente a necessidade de a

escola planejar, antes de tudo, a constituição da coletividade". E sobre os equívocos no enfrentamento dos problemas de disciplina ele diz:

> Isso, de um lado, é corroborado pelo discurso acusativo de alguns dirigentes e, de outro, tem respaldo no medo experimentado pelo professor de "ser problema" diante da direção e dos colegas. Parece que ter dificuldades disciplinares em sala significa não ser bom professor (VASCONCELOS, 2009, p. 254).

No caso da Escola Augusta, o Regimento Escolar (2003) reflete, em grande parte, a orientação da Proposta Pedagógica (2007), mas ganha particularidades quando dispõe no texto acerca dos direitos e deveres da direção, professores e funcionários, bem como dos alunos e seus responsáveis. Ou seria o contrário, já que se trata de um documento elaborado quatro anos antes?

De fato, o Regimento Escolar da Escola Augusta foi aprovado quatro anos antes da atual Proposta Pedagógica, em 17 de dezembro de 2003.

Essa defasagem entre a elaboração de um e outro documento corrobora com a advertência de Vasconcelos (2009, p. 223), para quem

> O regimento é a sustentação legal da escola. É necessário como instituição, mas absolutamente limitado como elemento educativo. Deve ficar claro que o regimento será feito a partir do projeto político-pedagógico da escola e não o contrário, como tem ocorrido, sobretudo pela antecedência de sua elaboração (o que se espera é que, uma vez construído o projeto, o regimento seja revisto para dar-lhe suporte formal).

Em ambos os documentos, foi definido que o Conselho de Escola instituía a Comissão de Normas de Convivência, com as seguintes atribuições:

1. Analisar e julgar toda infração ao regimento escolar, salvo a que considerar falta grave, caso em que será ouvido o Conselho Pleno para aplicação de penalidade ou encaminhamento às autoridades competentes.
2. Analisar e decidir sobre os pedidos de justificativa de faltas de alunos para fins de compensação de ausências.
3. Julgar todos os procedimentos que atentem contra as normas de convivência da escola.

Por sua vez, a Proposta Pedagógica (2007), ao mesmo tempo em que constituiu a Comissão de Normas de Convivência, com as respectivas atribuições, delegou à

direção essas mesmas atribuições. O texto dispõe da seguinte forma: "A Comissão de Normas de Convivência delegará à direção as atribuições previstas".

Nesse sentido, percebe-se que ao tratar da forma como são encaminhados os conflitos, a escola constituiu uma Comissão, mas imediatamente a esvaziou das atribuições então definidas. Uma aparente contradição? Parece que sim.

A Comissão de Normas de Convivência está definida em ambos os documentos (Proposta Pedagógica/2007 e Regimento Escolar/2003), nos seguintes termos:

1. Diretor de escola, que será seu presidente nato.
2. Vice-diretor.
3. Professor Coordenador.
4. Um professor membro do Conselho de Classe e Série, indicado por seus pares.
5. Um pai de aluno, escolhido por seus pares no Conselho de Escola.

Apesar dos inúmeros deveres impostos aos alunos, eles não têm assento na Comissão de Normas de Convivência, cabendo, no máximo, a participação de um pai de aluno, escolhido por seus pares.

Essa estrutura de poder aparentemente conflita com o discurso de participação democrática dos diferentes sujeitos da escola nos processos decisórios e na transparência dos procedimentos pedagógicos, especialmente se levarmos em conta que as transgressões disciplinares podem acarretar medidas pedagógicas, conforme prevê o art. 10 do Regimento Escolar/2003.

As medidas pedagógicas não estão referidas na Proposta Pedagógica (2007) nem no Regimento Escolar (2003). Segundo o primeiro documento, as faltas disciplinares podem implicar em sanções previstas no Regimento Escolar (2003).

Segundo consta no Manual de Proteção Escolar e Proteção da Cidadania (São Paulo, 2009, p. 27), "as medidas disciplinares são aquelas previstas nas Normas Gerais de Conduta Escolar e no Regimento Escolar, que devem ser divulgadas por todos os meios disponíveis e permanecerão à disposição de todos nas dependências da escola para consulta e reprodução".

Por sua vez, o Regimento Escolar (2003) sem referir expressamente quais são as sanções cabíveis em caso de infrações disciplinares, diz que elas serão apreciadas de forma educativa, nos termos de seu artigo 16, com direito à ampla defesa. Esse artigo diz que

compete ao Conselho de Escola a análise e julgamento das infrações disciplinares, salvo as de natureza grave, que competirão ao Conselho Pleno.

Mais adiante, no artigo 19, o Regimento Escolar (2003) estabelece que o descumprimento das normas de convivência escolar está sujeito às medidas pedagógicas, no entanto, tais medidas não estão nele previstas nem na Proposta Pedagógica (2007).

As medidas disciplinares podem ser encontradas nas "*Normas Gerais de Conduta Escolar*" (São Paulo, 2009), que foram elaboradas como instrumento de apoio e um referencial para garantir a convivência e um ambiente escolar saudável e apropriado ao ensino-aprendizagem, e tratam dos direitos, deveres e responsabilidades dos alunos, das faltas e respectivas medidas disciplinares, bem como dos recursos cabíveis.

As escolas podem adotar outras medidas ou procedimentos, desde que não afrontem o disposto nas Normas Gerais e sejam aprovados pelo Conselho Escolar.

As Normas Gerais de Conduta Escolar (São Paulo, 2009, p. 10) estabelecem as condutas que configuram faltas disciplinares (sem prejuízo de outras que a direção ou professores considerarem impróprias ao ambiente escolar) e também as medidas disciplinares cabíveis. O referido documento descreve 29 (vinte e nove) condutas, mas deixa expresso que também configura falta disciplinar qualquer outra conduta proibida pela legislação brasileira, sobretudo que viole a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Código Penal (p. 13).

As medidas disciplinares previstas nas Normas Gerais de Conduta Escolar (2009, p. 13) são:

> I – Advertência verbal.
>
> II – Retirada do aluno da sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à diretoria para orientação.
>
> III – Comunicação escrita dirigida aos pais ou responsáveis.
>
> IV – Suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares.
>
> V – Suspensão por até 5 dias letivos.
>
> VI – Suspensão pelo período de 6 a 10 dias letivos.
>
> VII – Transferência compulsória para outro estabelecimento.

As medidas disciplinares serão aplicadas em função da gravidade da falta, idade do aluno, grau de maturidade e histórico disciplinar, comunicando-se aos pais ou responsáveis.

A aplicação das medidas disciplinares compete:

a) Ao professor ou diretor: as medidas previstas nos itens I e II.
b) Ao diretor: as medidas previstas nos itens III, IV e V.
c) Ao Conselho Escolar: as medidas previstas nos itens VI e VII.

De acordo com o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (São Paulo, 2009, p. 27), "todas as medidas disciplinares devem ser aplicadas de modo a privilegiar o sentido pedagógico da sanção, o reforço das condutas positivas e a compreensão da necessidade de contenção dos comportamentos indevidos para preservar a segurança de todos no ambiente escolar".

A verticalidade das relações de poder na escola está bem definida no artigo 20 do Regimento Escolar/2003, ao estabelecer que:

> Art. 20 - Nos casos graves de descumprimento de normas será ouvido o Conselho de Escola para aplicação de penalidade, ou para encaminhamento às autoridades competentes, sendo que nenhuma penalidade ou medida pedagógica poderá ferir as normas que regulamentam o servidor público, no caso de funcionário/professor ou o Estatuto da Criança e do Adolescente, no caso de aluno.

Conforme podemos observar, o aluno não está representado por seus pares na Comissão de Normas de Convivência, de cujas atribuições ela [Comissão] foi esvaziada pelo próprio Conselho de Escola que a criou, para delegá-las à direção. Nesse caso, se as atribuições foram delegadas à direção, não há que se falar da participação discente nessa dimensão, pois não estamos mais falando do Conselho de Escola.

A Proposta Pedagógica (2007), o Regimento Escolar (2003), as "*Normas Gerais de Conduta Escolar*" (São Paulo, 2009) e o "*Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania*" (São Paulo, 2009) permitem compreender algo acerca do modelo de justiça adotado na rede pública estadual e especialmente na Escola Augusta para o tratamento das questões de violência e indisciplina escolar.

As Normas Gerais de Conduta Escolar (2009) estabelecem que algumas das faltas disciplinares (como, por exemplo, ameaçar, intimidar ou agredir fisicamente qualquer membro da comunidade escolar) deverão ser necessariamente submetidas ao Conselho de

Escola para apuração e aplicação de medida disciplinar, devendo a Unidade Escolar informar à Secretaria Estadual da Educação sua ocorrência e medida disciplinar aplicada.

Em qualquer caso será garantido o direito de ampla defesa, cabendo pedido de reconsideração da medida aplicada e, quando for o caso, recurso ao Conselho Escolar.

Estamos considerando que tanto a Proposta Pedagógica/2007 como o Regimento Escolar enfatizam a gestão democrática da escola e o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar (direção, professores, pais, alunos e funcionários) nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola e Conselho de Classe e Série, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres. Interessa-nos especialmente os procedimentos relativos aos conflitos disciplinares na escola.

Buscamos, então, reconhecer o modelo adotado pela escola para o tratamento das questões de violência ou indisciplina grave, e qual concepção de justiça que o orienta.

A prática de qualquer conduta que implique ser reconhecida como falta disciplinar faz deflagrar um procedimento na escola, que em qualquer caso garante a ampla defesa ao aluno, e bem ainda o direito de ser julgado pela autoridade competente.

Perguntamos: Se as próprias Normas Gerais de Conduta Escolar trazem a possibilidade de outras condutas (que não somente as enumeradas naquele documento) serem havidas como falta disciplinar, qual a segurança para o aluno? Estará ele ao talante da direção e dos professores quanto ao juízo de valor de uma conduta qualquer que lhe queiram imputar?

Daí a necessidade de se codificar as condutas passíveis de punição, a exemplo daquelas enumeradas nas Normas Gerais de Conduta Escolar, contemplando-as no Regimento Escolar da Unidade ou mesmo na Proposta Pedagógica, na qual a dimensão disciplinar já poderá estar "embutida", no dizer de Vasconcellos (2009, p. 256).

Silva (2004, p. 181), escrevendo acerca da análise de determinada proposta educacional, diz que

> [...] tratam-se de regras demasiadamente gerais e as punições relativas aos atos considerados pela escola como infrações não são explicitadas na mesma [proposta educacional]. As regras são estabelecidas arbitrariamente sem a participação dos alunos. Talvez seja em decorrência da ausência de um regimento disciplinar e da generalidade das regras e punições, que percebemos um constante repasse de responsabilidade no tocante ao trato disciplinar dos alunos.

Recorrendo à analogia com o sistema penal, conforme já discutimos no início, lembramos os princípios vigentes (reserva legal e anterioridade) segundo os quais "não há crime nem pena sem lei anterior que o defina e a estabeleça". Então, à luz da Constituição Federal de 1988, os princípios da reserva legal ou da anterioridade não se estenderiam, por analogia, aos casos ocorridos na escola? Ou a falta disciplinar deveria ser capitulada após sua ocorrência na escola, e em função dela?

Podemos supor que a Escola Augusta, como decerto a maioria das congêneres (senão todas) não tem um critério objetivo para definir o que entende por descumprimento de deveres e de normas de convivência. O referencial seria, então, as infrações penais retratadas na legislação penal e especial brasileira e as próprias Normas de Gerais de Conduta (2009)? Parece que sim, como podemos observar da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar.

Superada a questão da definição da falta disciplinar ou pelo menos estabelecidos critérios de tipificação (enquadramento de uma conduta como falta disciplinar), ainda resta verificar quem analisará e julgará o caso, garantida a ampla defesa durante esse procedimento (de analisar e julgar).

Os documentos analisados também não estabelecem o procedimento para apuração das responsabilidades no ambito da escola, ainda que o caso tenha de ser encaminhado, também, à consideração de outra autoridade (por exemplo, a Polícia Civil), como prevê a Proposta Pedagógica (2007).

Segundo a Proposta Pedagógica (2007), o Conselho de Escola tem atribuições definidas em legislação específica, e tomará suas decisões respeitando os princípios e diretrizes das políticas educacionais, a própria Proposta Pedagógica da escola e a norma vigente.

No caso da Escola Augusta, conforme já foi dito, o Conselho de Escola, com a finalidade de dinamizar sua atuação, decidiu instituir a "Comissão de Normas e Convivência", a qual delegou algumas atribuições, dentre as quais a análise e julgamento das infrações disciplinares, exceto as de natureza grave. Essa Comissão está prevista tanto no Regimento Escolar (2003) como na Proposta Pedagógica (2007), contudo, ficou estabelecido na Proposta (2007) que a Comissão delegava à direção suas atribuições.

Em face de tudo isso, podemos concluir que:

1. Não há regras claras acerca do que pode ser considerado como infração disciplinar.
2. As medidas pedagógicas ou disciplinares não estão previstas na Proposta Pedagógica (2007) nem no Regimento Escolar (2003).
3. A Proposta Pedagógica (2007) e o Regimento Escolar (2003) não definiram um processo ou procedimento para a apuração das infrações disciplinares e muito menos prevêem princípios restaurativos na condução dos casos.
4. As penalidades são aplicadas unilateral e sumariamente, sem a garantia da ampla defesa.

A concepção oficial de justiça que informa a Proposta e o Regimento, portanto, não prevê uma solução dialogada e horizontal de resolução dos conflitos, mas a imposição de uma decisão da autoridade escolar. No sentido da importância da solução dialogada, Ruotti, Alves e Cubas (2006, p. 82) defendem que

> Assim, enquanto as tradicionais medidas disciplinares continuam sendo aplicadas sem a preocupação com o desenvolvimento de outras práticas preventivas, que privilegiem o diálogo entre os diferentes atores escolares, vê-se reforçado um clima hostil, onde reincidem comportamentos indisciplinados e situações de violência.

Temos, então, dois documentos (Proposta Pedagógica/2007 e Regimento Escolar/2003) nos quais a escola nos remete à possibilidade da aplicação de penalidade, mas em nenhum momento eles estabelecem ou criam condições para que os alunos se manifestem ou tenham voz nesse procedimento do qual são protagonistas.

Aguiar (2009, p. 114) sustenta que o processo restaurativo atravessa a superficialidade do conflito, promove reflexões sobre as necessidades que surgem a partir da situação conflituosa e as razões as quais levaram àquela situação e propõe a superação do modelo adversarial/retributivo.

O fato de a Justiça Restaurativa não constar na relação de projetos da Escola não implica dizer que a lógica de seu procedimento usual de resolução dos conflitos seja orientada ou implique exclusivamente um viés retributivo/punitivo. Mesmo porque a Escola Augusta aderiu ao projeto de Justiça Restaurativa e realizou vários Círculos. Um deles, inclusive, ocorreu quando de nossa passagem pela escola, quando tivemos oportunidade de presenciá-lo.

Mas como documentos oficiais que são, tanto a Proposta Pedagógica (2007) como o Regimento Escolar (2003) não contemplam a Justiça Restaurativa ou mesmo a utilização de princípios restaurativos entre seus projetos especiais, que somam 25 propostas (p. 55). Com relação ao Regimento Escolar (2003), este documento não poderia mesmo contemplar as práticas restaurativas, que só cheram à escola a partir de 2006.

As Normas Regimentais Básicas (São Paulo, 1998) estabelecem (art. 28) que o regimento da escola **explicitará** as normas de gestão e convivência entre os diferentes segmentos escolares, bem como as sanções e recursos cabíveis (grifo nosso).

Poderíamos, então, perguntar: Se a Proposta Pedagógica (2007) e o Regimento Escolar (2003) garantem o direito à ampla defesa e o recurso aos órgãos superiores, em que momento e condições o aluno poderia exercitá-los, já que não estão regulamentados?

Essas considerações têm especial relevância quando nos debruçamos sobre o cotidiano da escola. Estabelecido o conflito, em que medida a Proposta Pedagógica (2007) e o Regimento Escolar (2003) contemplam o procedimento, e de que natureza, para a solução ou o encaminhamento do caso? E no interesse de quem?

Considerando que as Normas Regimentais Básicas (São Paulo, 1998) e o Regimento Escolar (2003) prevêem a ampla defesa e o recurso a órgãos superiores, era de se supor que a escola (qualquer escola) documentasse o processo que resultou em aplicação de eventual penalidade. Não estamos falando do mero registro da ocorrência na escola, onde, de forma unilateral, os fatos são reproduzidos em diários de classe.

Com isso, não estamos defendendo a adoção do formalismo excessivo no trato cotidiano da escola com as questões de violência e indisciplina grave, mas despertando a atenção para possível ausência de um instrumento oficial de práticas restaurativas em que todos os envolvidos no conflito tenham oportunidade de apresentar sua versão, enfim, ter "voz", e juntos construírem a melhor solução.

De acordo com essas análises, em que pese a opção política da Escola Augusta pela utilização das práticas restaurativas em seu cotidiano, as ações definidas tanto na Proposta Pedagógica (2007) como no Regimento Escolar (2003) remetem a um procedimento de natureza inquisitiva, mais alinhado com o modelo retributivo/punitivo.

Essa conclusão é reforçada pela fala do Vice-Diretor, na qual ele argumenta que a Proposta Pedagógica (2007) e o Regimento Escolar (2003) estão sendo reformulados e contemplarão oficialmente as práticas restaurativas:

> A nossa proposta pedagógica e o regimento escolar estão sendo reformulados. [...] Então, o regimento escolar, ele também será adequado; ele está sendo reformulado e vai ser adequado de acordo com a justiça restaurativa. [...] Na verdade, nós vamos colocar essa possibilidade, porque o círculo restaurativo é uma possibilidade a mais de resolução do conflito. Então, ele vai constar na proposta pedagógica e no regimento escolar interno. Por enquanto, vai continuar ainda outras formas de resolução do conflito via tradicional, e também porque tem a possibilidade da não aceitação de ser tratado através do círculo. [...] Nosso sonho é que no regimento interno sejam abolidas todas as formas de punição (VD).

Outro professor da escola também confirma que a Justiça Restaurativa ainda não estava contemplada na Proposta Pedagógica (2007) da escola, mas que o documento estava sendo reformulado:

Sim, nós estamos refazendo ele. Não, o novo nós ainda estamos refazendo (P5).

Confirmando a fala do Vice-Diretor (VD), uma ocorrência[61] registrada na escola, na noite de 14 de setembro de 2010, permite concluir que o modelo de justiça adotado naquele cotidiano não utiliza exclusivamente as práticas restaurativas, bem como que o procedimento de apuração pode seguir um viés inquitivo, sumário e de natureza claramente retributiva/punitiva na solução dos conflitos ou casos de indisciplina. Naquela oportunidade, o professor registrou no livro de registro de ocorrências de um 9º ano:

> Aluno fazendo uso de bebida alcoólica e narguilé[62]. Convocação dos pais. Pais orientados. Suspensão de 3 dias (Professor)[63].

O registro de outras ocorrências também sugerem um modo de proceder da escola em que predominam o caráter inquisitivo do tratamento dos conflitos escolares:

> O aluno José[64]foi surpreendido empurrando os colegas no intervalo. Foi solicitada a presença do responsável e suspensão do mesmo (Professor).
>
> A colega Maria deu um tapa no rosto do Gabriel, deixando-o com o rosto marcado. Ela foi encaminhada para ser orientada (Professor).

---

61 Todos os casos mencionados no Anexo E ocorrem em 2010.

62 Espécie de cachimbo, possivelmente inventado na Índia, em que a fumaça, antes de ser aspirada, passa por um recipiente com água, por supor-se que o líquido atuará como filtro de impurezas.

63 Relação de ocorrências no ANEXO E.

64 Nome fictício, como também todos os demais referidos neste trabalho, relacionados aos sujeitos pesquisados.

> O aluno corre muito durante o intervalo, esbarrou nas outras crianças, sai empurrando e dando socos. Está sendo chamado à Coordenação e esta sendo orientado, pois ou outros alunos e as Inspetoras estão reclamando sobre o comportamento do aluno (Professor).
>
> Nesta data, a aluna não entrou para a aula regular. Foi encontrada na quadra, com o Pedro da 7ª C, pelo policial João e pela Vive-Diretora. A família foi comuncada. Foi solicitada a presença de um responsável. Medida disciplinar V (Professor).
>
> Nesta data, o aluno puxou o passador da calça da aluna Fátima, o que findou por rasgá-lo. A menina sentiu-se agredida, pois não deu liberdade para tal atitude. A mãe foi chamada e tomou ciência do fato, bem como do comportamento do aluno. Será aplicada medida disciplinar, com suspensão de dois dias, conforme item VI das Normas de Conviência[65] (Professor).

Alguns desses excertos nos remetem a uma reflexão muito interessante de Vasconcelos (2009, p. 212 e 232). O autor fala das *síndrome de chamamento dos pais* e *síndrome de encaminhamento*.

A *síndrome do chamamento dos pais* é a prática de ficar convocando os pais à escola por qualquer motivo, que gera uma série de equívocos: tira a responsabilidade do aluno; esvazia a competência institucional da escola; funciona como estratégia de (re)transferência de responsabilidades, banaliza a convocação dos pais e agrava a situação" (VASCONCELOS, 2009, p. 212).

A outra é a *síndrome de encaminhamento*: é comum ouvirmos dos professores a queixa de que deveria ser mais rígida a atitude disciplinar por parte da direção com relação aos alunos encaminhados por problemas de comportamento. Esse fato revela os seguintes equívocos da postura de encaminhamento: transferência de responsabilidade; mesmo fato sujeito à visões diferentes dos esducadores (encaminha-se o aluno esperando uma coisa e ocorre outra); problemas de comunicação no interior da escola (VASCONCELOS, 2009, p. 232).

A fala de uma Agente de Organização Escolar da Escola Augusta nos remete às reflexões de Vasconcelos (2009) e ilustra, no cotidiano da escola, a ocorrência das síndromes de encaminhamento e chamamento dos pais:

> Encaminhava pra coordenação, a coordenação chamava os pais, e ia por aí. Sempre foi esse o modelo que eu vi. Em várias escolas que eu trabalhei, nesses quinze anos, sempre era assim. O modelo tradicional... O modelo tradicional; levava pra direção, coordenação. Teve algumas escolas que eu vi

---

[65] De acordo com as Normas Gerais de Conduta Escolar (Sistema de Proteção Escolar), a medida disciplinar VI prevê suspensão de 6 a 10 dias letivos, por decisão do Conselho Escolar.

> ficar de castigo, por algumas horas; teve escola que chamava os pais, e ele voltava pra sala, e novamente acontecia o mesmo problema (AOE1).

Ainda sobre o aspecto punitivo das medidas disciplinares, Chrispino e Dusi (2008, p. 603) dizem que "a maioria dos professores gostaria que se fosse mais duro com alunos problemáticos, e que pudessem ser expulsos".

Por sua vez, Silva (2010, p. 93) defende que "uma das causas para o aumento da indisciplina e violência nas escolas é a falência das formas tradicionais de enfrentamento da questão (advertência, suspensão, expulsão, pontos negativos, etc.), "sendo qaue algumas são até vistas como prêmios, como a de ficar fora da sala de aula".

A fala de um professor nos remete à reflexão de Silva (2010), corroborando-a como possibilidade no cotidiano da escola.

> Mas advertência e suspensão, não... É que hoje isso é prêmio. Quando eu era groto, não era prêmio não. Era terrível. Mas hoje é prêmio. O aluno quando é suspenso, hoje, é um prêmio. Sério, eles encaram como prêmio" (P3).

Esses registros revelam um modo de proceder sumário na condução dos episódios de violência escolar ou indisciplina, presumindo-se que, precedida de alguma admoestação verbal e orientação, a penalidade é imediatamente aplicada.

A análise desses dados nos leva a concluir que a concepção de justiça que orienta a Proposta Pedagógica (2007) e o Regimento Escolar (2003) da Escola Augusta é equivalente à da lógica retributiva/punitiva, sem perder de vista que essa afirmação se refere exclusivamente ao conteúdo dos documentos consultados.

Não obstante a orientação de seus documentos, as práticas restaurativas têm sido experimentadas no cotidiano da escola, sem exclusividade como modo de tratar ou conduzir os conflitos, percebendo-se a disposição da equipe gestora em que esses postulados sejam contemplados na próxima reforma do Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar.

5.7 - A concepção de violência escolar na percepção dos sujeitos da Escola Augusta.

Segundo Ruotti, Alves e Cubas (2006, p. 32), a distinção entre violência, indisciplina, transgressão ou incivilidade, conforme propõem diversos autores, permite trabalhar os fenômenos, cada qual com sua particularidade, sem delimitá-los numa única categoria, com a vantagem de facilitar a escolha da medida mais adequada à prevenção.

Para o efeito deste trabalho, nos interessa os fenômenos referidos pelos diversos autores como violência e indisciplina, sendo que no caso desta pesquisa, a indisciplina de natureza grave, assumindo que seus efeitos sobre o ambiente de aprendizagem sejam mais impactantes.

A partir desse entendimento, estabelecemos o segundo objetivo específico de nossa pesquisa, que está implícito na seguinte indagação: "Qual a concepção de violência escolar presente na percepção dos sujeitos da Escola Augusta?".

Acreditamos que a forma como os sujeitos da escola percebem a violência em seu cotidiano pode gerar reflexos na disposição para tratar com o problema e até no aspecto da formação inicial do professor.

Os sujeitos que foram entrevistados ou responderam ao questionário na escola deram informações quanto às suas opiniões do que consideram violência escolar. Além desses dados, a escola franqueou o acesso aos cadernos de registro das ocorrências de violência e indisciplina.

A Escola Augusta tem 48 classes, sendo que cada uma tem o próprio caderno para as anotações de ocorrências disciplinares. Assim, analisamos as informações de algumas classes, pois consideramos uma fonte muito interessante para revelar o grau de comprometimento da escola com a violência e a indisciplina.

Alguns cadernos chamavam a atenção para o número de ocorrências registradas para um mesmo aluno. Em alguns casos como esse, anotamos todas as ocorrências da mesma natureza debitadas ao mesmo aluno, até para servir de referencial ou parâmetro naquele contexto.

Havia alunos contra os quais foram registradas muitas ocorrências; enquanto outros tinham poucas anotações, e alguns, nenhuma.

Antes de tratarmos dos dados obtidos diretamente com os sujeitos da escola, vamos apresentar algumas informações acerca das ocorrências disciplinares exclusivamente de dois alunos (um menino e uma menina) de uma 5ª série (6º ano), e dados gerais de duas classes.

No caso das ocorrências exclusivas dos dois alunos (o menino e a menina), elas foram agrupadas de acordo com a natureza de cada uma, portanto, os dados não equivalem ao número de eventos no período, mas à quantidade de registros da mesma natureza.

As ocorrências com mesma natureza ou semelhantes foram condensadas na forma como anotada pelos professores na primeira vez. Os textos das ocorrências mantêm a forma original do respectivo professor.

Consultando os cadernos, verificamos que professores registram as ocorrências disciplinares com muita frequência, enquanto outros, raramente o fazem. E alguns ainda, nenhum vez.

Os exemplos abaixo foram escolhidos pelo número de ocorrências encontradas para cada aluno, e não em função da gravidade da conduta imputada.

O aluno "João"[66], do 6º ano, tinha as seguintes ocorrências disciplinares registradas em seu caderno de ocorrências:

- Conversar muito.
- Não fazer atividade.
- Responder chamada para aluno ausente.
- Atrapalhar aula e não fazer atividade.
- Provocação aos colegas, apelidando-os de gordinhos (essa não é a primeira vez). Brincadeiras desagradáveis, que ofendem os amigos.
- O aluno atrapalha a aula, e a todo instante é preciso chamar sua atenção.
- O aluno fulano importuna as colegas, e teria tentado beijar uma delas, à força (o aluno foi devidamente orientado).
- O aluno não para de falar e não faz atividade na sala de aula.
- O aluno não se esforça para fazer atividade e levanta-se a todo instante para conversar com os colegas.
- O aluno estava estourando papel na sala de aula e não faz a lição.
- O aluno [...] foi surpreendido empurrando os colegas no intervalo. Foi solicitada a presença do responsável e suspensão do mesmo.
- O aluno não faz nada, só conversa e chama atenção, atrapalha o desenvolvimento dele e da sala. Complicado chamar a atenção dele, pois não adianta nada.
- O aluno foi encaminhado à Coordenação, pois o professor [...] presenciou este aluno dando um murro nas costas do aluno [...].

---

66 Nome fictício.

- O aluno [...] só fica conversando e andando pela sala, e não faz as atividades. Chamei a atenção dele, mas não adianta.
- O aluno conversa demais, além do limite, o mesmo chama atenção e não faz as atividades propostas na sala de aula (Professora [...] 3 vezes; Professora [...] 3 vezes).

Maria[67], também aluna do 6º ano, registrava as seguintes ocorrências (agrupadas por natureza) no mesmo período:

- A aluna não para de falar, atrapalhando a aula. Isso vem acontecendo já faz algum tempo.
- A aluna não faz as atividades da aula hoje. Ela ficou conversando o tempo todo.
- A aluna persiste atrapalhando a aula, gritando, falando alto e levantando do lugar.
- A aluna atrapalha o desempenho da sala e o próprio, com conversa. Adora chamar a atenção, disse: para mesma que ia colocar as atitudes da mesma, e mesmo assim ela persistiu em fazer a mesma coisa! (sic).
- A aluna conversa muito, atrapalhando a aula e não faz as atividades.
- A aluna conversa demais, e quando é chamada a atenção da mesma ela não gosta e responde (Professora [...] 2 vezes; Professora [...] 4 vezes).

Vale lembrar que os registros foram aqui reproduzidos da mesma forma como lançados pelos professores nos cadernos consultados.

Para ilustrar os tipos de ocorrência registrados numa mesma classe, vamos citar o caso de uma 5ª série (6º ano), a mesma sala de João e Maria. As informações referem as naturezas encontradas (agrupamento) e não todos os casos anotados em sala:

- A colega [...] deu um tapa no rosto do [...], deixando-o com o rosto marcado. Ela foi encaminhada para ser orientada.
- A Senhor [...] compareceu na escola para reclamar que o aluno [...] toda vez que passa pelo seu filho Márcio no intervalo o empurra e dá socos,

[67] Nome fictício.

por esse motivo, o garoto [...] não está querendo vir à escola. O aluno [...] foi encaminhado à Coordenação e está sendo orientado.

- O aluno no horário do intervalo fica entrando no banheiro feminino (09/04).
- O aluno não faz as atividades de classe e atrapalha muito a aula. Hoje, chamei sua atenção várias vezes, pois ameaça o colega [...], dizendo que iria "quebrar-lhe os dentes" (Professora [...], 30/04).
- O aluno é indisciplinado, provoca os colegas e não realiza as atividades desenvolvidas em sala (11/08/10).
- A aluna conversa muito e não realiza as atividades de classe. Essa não é a primeira vez que isso acontece.
- A aluna atrapalha o desempenho dela e da sala, levanta do lugar e gosta de conversar além do limite (26/08/10).
- O aluno corre muito durante o intervalo, esbarra nas outras crianças, sai empurrando e dando socos. Está sendo chamado à Coordenação e está sendo orientado, pois os outros alunos e as Inspetoras estão reclamando sobre o comportamento do aluno.

Também os dados de uma 7ª série (8º ano) são uma boa fonte de referência. A sala tinha 40 alunos. Anotamos todas as ocorrências registradas no período, da mesma forma como fizeram os professores. Há alunos que não registram nenhuma ocorrência, enquanto podem ter diversas. As ocorrências disciplinares registradas são as seguintes:

- Não fazer atividades.
- Celular tocar em sala de aula.
- Entrar e sair da escola.
- Chegar atrasado.
- Portar música com palavrões, escrita por colega.
- Aluno rejeitou ajuda do professor, e não mais participou da aula.
- Conversar muito durante a explicação do professor.
- Entrar em sala, após o início da aula.
- Sentar-se fora do mapa de sala (fora do lugar estipulado).
- Aluno se recusa a apresentar trabalho.

- Caderno do aluno está praticamente vazio.
- Aluno não participa da aula.
- Conversa o tempo todo, e sempre se senta de lado, inclusive, na hora da explicação.
- Aluno xingou o professor, que após conversar com o Coordenador e aluno, decidiu pela não convocação dos pais, num primeiro momento.
- Não entregar atividade.
- Conversar e atrapalhar aula de leitura.
- O aluno [...] passou a mão na aluna [...] na sala de aula, alegando que foi sem querer (22/04).
- Troca de agressão entre alunos.
- A aluna [...] veio até a Coordenação e reclamou que o aluno [...] sempre lhe fala com tom de ironia, impõe ordem, como se ele mandasse nela. O aluno foi chamado à Coordenação e foi orientado (07/05).
- A aluna [...] chamou o professor para avisar que o aluno [...] acertou a ponta do guarda-chuva em seu rosto. O aluno alegou que foi sem querer (19/05).
- Aluno canta música de pornografia e bagunça em sala de aula.
- Aluno fez desenho com malícia na lousa.
- Aluno jogou pó de giz em colega.
- Passear pelos corredores.
- Empurrar colegas pelo corredor.
- Aluno chutando e derrubando carteiras, e gritando.
- Recusa em participar da atividade.
- Subir sobre o vaso sanitário para conversar com colega.
- Alunas que se ofenderam no banheiro, e chegaram às vias de fato.
- Conversar durante as aulas de leitura.
- Chegar atrasado à primeira aula.
- Não fazer atividade.
- Aluno sentado na cadeira, e outro que a empurrava, como se fosse carrinho.
- Brincar e conversar durante explicações, atrapalhando o colega.

- Cantar música de pornografia.
- O aluno [...] estava se agredindo com o aluno [...], além de estar correndo dentro da sala e atrapalhando a aula (27/04).
- Aluno faz brincadeira de mau gosto todo o tempo e não participa da aula.
- Aluno chutou portas, junto com colega.
- Aluno puxou a cadeira, na hora em que a colega ia se sentar (ela chorou, envergonhada).
- Aluno xingou a professora.
- Jogar papel nos colegas, e atrapalhar a aula.
- Esquece o livro de português, com muita frequência.

Em seguida, vamos referir todas as ocorrências encontradas no caderno de registro de ocorrências disciplinares de uma 8ª série (9º ano). A sala tinha 35 alunos. As ocorrências foram anotadas em sequência, conforme o lançamento no caderno. Algumas são imputadas ao mesmo aluno, enquanto outros não registram nenhum evento. São as seguintes:

- Não fazer atividades
- Ir para sala alheia.
- Aluno fazendo uso de bebida alcoólica e naguilé (14/09/10). Convocação dos pais. Pais orientados. Suspensão de 3 dias.
- Sentar fora do lugar.
- Aluna enviada para a Coordenação, pois estava comendo em sala de aula. O professor pediu que as orientasse para que não se repita mais (11/08).
- Não entregou atividade.
- O aluno estava no portão da escola e não entrou, mesmo sendo chamado pela diretora (06/05).
- Cabular aula.
- Não trazer material.
- Puxou a cadeira do colega.
- Jogar bolinhas feitas com folha de caderno.
- Não desenvolver atividades.

- O aluno espalhou lixo na sala de aula, atropelando o professor.
- Comer em sala de aula.
- Brincadeiras e palavras de duplo sentido.
- O aluno apagou a lousa com total desrespeito. Sempre tem comportamento de forma desrespeitosa, brincando o tempo todo, não faz as atividades.
- Sentar fora do lugar.
- Jogar bolinhas de papel.
- O aluno foi advertido verbalmente por entrar no banheiro das meninas, e quando repreendido pela funcionária, foi extremamente grosso (18/03).
- Apagar a luz no corredor e salas, na caixa de energia.
- Não fazer a lição.
- Brincar o tempo todo.
- Beliscar o braço da colega, deixando-o vermelho.
- O aluno agrediu o colega de classe [...] com tapas na cabeça. Os colegas de classe alegam que esse tipo de brincadeira é sempre freqüente (06/05).
- O aluno [...] reclamou para sua mãe que a aluna [...] tinha batido nele na escola. Por conta disso, sua prima [...] foi tirar satisfações com a aluna [...]. Os três foram chamados à Coordenação e ambos afirmaram que tudo estava resolvido, que ambos estão numa boa (ver outra anotação a frente).
- Troca de ofensas entre alunos.
- Ficam fora do lugar.
- O aluno voltou da Coordenação com ar de zombaria.
- O aluno cuspiu na mochila do colega.
- Fazer aviãozinho com o material da atividade.
- Fugir da escola, mesmo com os portões fechados.
- Em virtude da falta de disciplina do aluno [...] e do pouco ou nenhum interesse em relação aos estudos, solicito uma reunião como responsável de [...], pois o aluno insiste em sentar-se fora do lugar, insiste

em conversar, em ficar alheio à aula. Prejudicando a si e aos demais, pois ele compromete o seu rendimento e dos demais. Pedi várias vezes para prestar atenção e nada. "Conversas, barulhos..." (23/08).

- Agrediram-se em sala de aula (28/05).
- Nesta data, a aluna não entrou para a aula regular. Foi encontrada na quadra, com [...] da 7ª C, pelo policial [...], juntamente com a vice-diretora, Sra. [...]. A família foi comunicada e foi solicitada a presença de um responsável. Medida disciplinar V (27/05).
- A aluna foi encaminhada à Coordenação, pois a mesma em sala de aula provocou por várias vezes a aluna [...] na sala de aula, dirigindo-se à aluna com apelidos e fazendo "músicas com rima tipo "celulite", sempre procurando deixar a amiga de sala nervosa. Portanto, a aluna [...] ficou nervosa, perdeu o controle e acabaram se agredindo na sala. O responsável foi convocado, compareceram e todos foram orientados (Professora-Mediadora [...] – 16/09).
- Brincar com o celular e atrapalhar a aula.
- Informo que o aluno [...] me desacatou em frente aos outros alunos, pois tirou a minha autoridade ao chamar o aluno [...] da 8ª A, sala na qual me encontrava, dizendo que era para sair para o intervalo, sendo que nós estávamos aguardando o sinal, me chamou de "folgada" por isso. Solicito providências, pois são os alunos como este que causam tumulto e desrespeitam profissionais no exercício da função (25/05).
- O aluno estava fora da classe e quando chamado a atenção, foi grosseiro e bastante hostil (13/09).
- Agressão mútua em sala de aula.
- Fala palavrões, repetidamente, mesmo depois de advertido.
- Muita conversa, sem fazer a lição.
- Espalhou lixo pela sala de aula.
- Sair da sala, sem permissão do professor.
- Cantar durante a explicação do professor.

As ocorrências relativas a essa 8ª série representam todos os casos registrados para a mesma classe desde o início do ano, até 16/09/2010. Foram registradas por

diferentes professores, embora alguns deles demonstrem mais disposição para relatar os eventos do que outros, que pouco ou nunca o fazem.

Por fim, os dados de um 3º ano do Ensino Médio. Neste caso, foram anotadas todas as ocorrências da mesma sala (com 39 alunos), desde o início do ano até dia 16/09/2010. Assim, um mesmo aluno pode ter mais de uma ocorrência, sendo que outros não registram nenhuma. As ocorrências são as seguintes:

- Aluno fora da sala, andando pelos corredores.
- Não fazer atividades.
- Fora da sala de aula, sem permissão.
- Cabular aula.
- Aluno em sala alheia, atrapalhando.
- Aluno faz batuque em sala de aula, sem fazer atividade.
- Sair da escola, sem permissão.
- Aluna de sala em sala, sem permissão, na troca de professores. Entrar atrasado em sala, após intervalo.
- O aluno foi chamado à Coordenação para ser orientado, pois na quinta-feira, dia 25 de março, no horário da saída, o aluno teve um conflito com o aluno [...] da 7ª C. Segundo o [...], a briga começou em uma Lan House e vieram fazer os acertos da briga no portão da escola, na saída do período. O aluno se propôs a conversar com o pai do [...], pois para ele o assunto da briga está encerrado (29/03).
- Não fazer atividade.
- Cantar em voz alta.
- Ausência à escola.
- Batuque em sala de aula.
- Não fazer a atividade de inglês.
- Ficar com celular em sala de aula.
- Cabular aulas.
- O aluno foi orientado a voltar à sala de aula, e, no entanto, me desacatou, sendo ríspido e grosseiro.
- Aluno que se recusa a voltar para a sala de aula.

- Andar e gritar pelos corredores, atrapalhando as aulas.
- Desligar a luza do corredor e salas de aula, no quadro de energia.

Segundo a informação de uma das professoras-mediadoras, todos os casos de indisciplina são anotados. A fala da professora-mediadora explica como procedem:

> Nessa escola, a maior parte das ocorrências que tem é de indisciplina. Mas aí, pelo padrão que a escola trabalha... A escola trabalha assim, trabalha com esse caderno em que são anotadas todas as indisciplinas. Não são todas indisciplinas que vem para cá [aos cuidados do professor-mediador]; geralmente, o professor pede pra vir para cá alguma coisa mais séria P-M1).

Os dados acima, bem como outras informações da mesma natureza que podem ser encontradas no Apêndice E, podem servir de referência importante para a presente pesquisa. Acreditamos que as ocorrências registradas representam o padrão de violência na Escola Augusta, embora a percepção seja algo muito particular e nem sempre consensual.

De qualquer forma é sobre esse padrão de ocorrências disciplinares que os sujeitos elaboram suas representações na Escola Augusta e informaram nossa pesquisa, ou seja, na esteira da advertência de Ruotti, Alves e Cubas (2006, p. 70), "o que podemos obter com essas informações é, essencialmente, a imagem que esses membros têm sobre a violência na escola onde trabalham".

A Escola Augusta, quando do trabalho de campo, contava com 96 professores, sendo que desse total, 62 eram do sexo feminino e 34 do masculino. O questionário[68] foi respondido por 40 professores, que equivale ao percentual de 41,66% do corpo docente.

O corpo discente era formado por 1688 alunos, sendo que desse total, 824 eram do sexo feminino e 864 do sexo masculino.

Com relação aos alunos, 247 responderam ao questionário. Esse número equivale a 14,63% do total de alunos, a 3,65% dos alunos do Ensino Fundamental e a 12,26% dos alunos do Ensino Médio.

A opinião de professores e alunos acerca da ocorrência de violência na escola é semelhante: 82,5% dos professores e 76,93% dos alunos disseram que há casos de

---

[68] Uma tabela com a população de professores e alunos da escola, bem como o percentual de respondentes encontra-se no APÊNDICE C.

violência na escola. Por outro lado, 15% dos professores respondentes e 21,46 % dos alunos disseram que não há casos de violência na escola.

Tabela 4: Opinião dos professores sobre a ocorrência de violência na escola.[69]

	Professores/TR	T%
SIM	33	82,5%
NÃO	6	15%
NÃO RESPONDEU	1	2,5%
TOTAL	40	100%

Fonte: Questionários. N = 40

A violência suscita percepções diferentes em professores e alunos acerca do que ela evoca. A agressão física e as ofensas verbais foram os tipos de conflito mais citados pelos respondentes.

Dos 40 professores respondentes, 26 deles disseram que a violência lhes evocava agressão física, verbal e psicológica (Tabela 5).

Tabela 5: A percepção do professor acerca da violência na escola (o que ela evoca).[70]

	Professores[71]/TR[72]	T%[73]
Drogas (não é o caso dessa escola)	1	2,04%
Rebeldia, intolerância, indisciplina, falta de respeito	7	14,3%
Agressão física, verbal e psicológica	26	53,06%
Desestruturação familiar	5	10,2%
Resposta indefinida	1	2,04%
Devolver a liberdade de cátedra ao professor, o retorno da palmatória, fim da aprovação automática, valorização do professor, poder dar advertência, suspender, e expulsar os alunos que são casos perdidos.	1	2,04%
Preocupação	1	2,04%
Dificuldade para o trabalho pedagógico	1	2,04%
Desorganização social e familiar	1	2,04%
Falta de diálogo	1	2,04%

69 Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, há casos de violência nesta escola?*

70 Nota: Foi perguntado aos professores: Quando se fala em violência na escola, o que vem à sua cabeça?

71 Os professores foram registrados nos quadros de respostas, em anexo, pelos números de 1 a 40.

72 Total de Respostas.

73 Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referidas pelos professores e não a partir do número de professores.

Procuro resolver	1	2,04%
Bullying	1	2,04%
Preocupação em combater a violência para prevenir que se chegue ao extremo.	1	2,04%
A violência é reflexo da violência social	1	2,04%
TOTAL	49	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Sobre a incidência da violência (agressão) física na escola em que trabalhavam alguns professores disseram:

> Olha, principalmente física, viu.., principalmente, alunos de quinta série. Ah, muitas vezes pela idade mesmo, mas principalmente a física. Principalmente 5ª série é briga constante. Não para, é constante. E, assim, pode ver, aí eu toco na tecla de novo: família. A família não acompanha esses alunos. Eles não têm a mínima noção (P1)[74].
>
> Aqui na escola a gente percebe sim, principalmente, a violência física mesmo. Outro dia ocorreu, até eu não cheguei a presenciar porque estava fora. Foi na hora da saída, e quando a gente... quando falaram, já estavam trazendo para dentro da escola, já estava separado (P4).
>
> Olha, eu acho que a maioria dos conflitos causados aqui, são conflitos verbais, xingamentos, um aluno xinga o outro, o outro corresponde e acaba às vezes, criando entre eles aí, um conflito. Às vezes um xinga a família do outro, e ali acaba acontecendo uma briga e, dessa briga, a gente procura o que? Tentar resolver da melhor maneira possível, mas violência mesmo nós não temos (PC2[75]).
>
> Olha...[suspiro], para o meu conceito de violência, [há] cotidiana e constantemente (P6).
>
> Físicas graves, não pelo menos..., de vez em quando, eles se pegam aí, mas não é uma coisa assim... (P7).
> Então, mas assim, a maioria dos casos são casos assim, de agressão verbal, e acaba ocasionando uma agressão física (PC1).
>
> Eu acho assim que não são muitos os casos, mas caso assim de... acho que de intolerância com o próximo, sim. Mas não dá pra você identificar, por exemplo, o caso de bullying..., são muitos. Os meninos que são homossexuais, às vezes têm aquele que joga carteira, que escreve, mas não se identifica, acho que casos de violência existem, só que eles não... (P9).
>
> Eles começam brincando, sabe, assim... dá um tapinha, joga um papel no outro, daqui a pouco eles estão se agarrando em sala de aula. Sabe, de machucar o outro, até de ficar chutando. Aí, você tem que interferir (P10).

---

74 **P = Professor.**

75 **PC = Professor Coordenador.**

> Eu acho que aqui, o que gira mais é em torno do desacato, mesmo. A violência em si, são poucos casos que a gente tem. Acho que até por esse trabalho que já existe há dois anos, não chega..., poucas vezes, assim, de ver brigas, de ter violência mesmo (AOE).

Um dos professores na Tabela acima referiu o "retorno da palmatória". Essa informação, naquele contexto, sugere o grau de insatisfação do respondente com a situação da violência em meio escolar.

O uso da palmatória não é mito. Quanto ao uso desse instrumento, Vasconcelos (2009, p. 27) esclarece que, quando da expansão da escola no século XII, o problema da indisciplina se evidenciou. Na época,

> A primeira grande medida tomada foi o uso da vara (férula, bastão, posteriormente palmatória – férula de palmeira; Petitat, 1994, p. 56). O professor usa o argumentum ad baculum, isto é, o argumento que apela para o báculo, para o bastão, para o castigo físico. O recurso foi tão utilizado, que, comumente, o mestre de Gramática aparece representado nas iluminuras, pinturas, baixos-relevos e esculturas medievais e modernas com a vara ou a palmatória na mão.

O fenômeno *bullying* foi mencionado por apenas 1 professor. No entanto, 15 dos 247 alunos respondentes mencionaram o *bullying* como algo que a violência lhes recorda. No entanto, há que se atentar para a definição desse fenômeno, uma vez que um dos critérios para reconhecê-lo são as ações repetitivas contra a mesma vítima num período prolongado de tempo, ou seja, isoladamente, a conduta pode não implicar em violência (Calhau, 2009, p. 7).

Quanto aos alunos, a maioria relatou casos de agressões físicas, ofensas pessoais e psicológicas, tal qual fizeram os professores. No entanto, os alunos referem muito mais situações que a violência lhes suscita. Não tivemos preocupação com o agrupamento justamente para reproduzir o mais fielmente possível a percepção dos respondentes, conforme demonstra o quadro abaixo (Tabela 6).

Relacionar o problema da violência ou indisciplina à família ou desestruturação familiar também é recorrente entre os sujeitos da escola, embora os alunos o façam em escala muito mais reduzida. Conforme se pode ver na Tabela acima, 5 professores responderam que a vítima lhes suscita desestruturação familiar.

Sobre assunto, La Taille (2010, p. 63) diz que "não adianta ficar responsabilizando a família pelas condutas indisciplinares dos alunos. Até onde sabemos, isto não ajudará em nada a resolver o problema".

Tabela 6: A percepção do aluno acerca da violência na escola (o que ela evoca).

	Alunos[76]TR[77]	**T%[78]**
Mortes, brigas, tapas, socos, chutes, agressividade, violência física, ameaças; incêndio; quebra-quebra; sofrimento; sangue; drogas; depredação; tiro	164	46,59%
Conflitos, insegurança, preocupação, discussão, inimizades; desentendimentos; intrigas; confusão; desordem; constrangimento; falta de união; desespero	38	10,8%
Escola não é lugar de briga, de violência	6	1,7%
Xingamentos; ofensas verbais; provocações	41	11,64%
Bullying, humilhação; tristeza; revolta; preconceito; violência psicológica; sensação ruim; ódio, raiva	15	4,26%
Barulho, bagunça, falta de educação, indisciplina, muvuca	14	3,97%
Falta de respeito com professores e alunos, falta de respeito com o próximo, desacato ao professor; violência contra professor;	19	5,39%
Briga em sala de aula e no portão da escola; agressão física, dentro e fora da escola	3	0,9%
Apelidos	1	0,28%
Sentimento ruim; desconforto;	2	0,56%
Coisa comum nos dias de hoje	1	0,28%
Mais um idiota arranjando confusão	1	0,28%
Resposta sem sentido, lacônicas, imprecisas.	9	2,55%
Medo de ir à escola; a escola é perigosa; falta de segurança; medo	5	1,42%
Alunos vândalos; vandalismo;	6	1,7%
Gente sem cultura	1	0,28%
É o cúmulo para a sociedade	1	0,28%
Como a pessoa poderá se defender no ambiente escolar sem também ser violenta?	1	0,28%
Não respondeu	3	0,9%
Briga por causa da namorada(o)	1	0,28%
Uma coisa que sai do que a escola representa	1	0,28%
Deve haver malandros na escola	1	0,28%
Justiça; Justiça Restaurativa	2	0,56%
Falta de paz	1	0,28%
Como um ser humano pode descer ao nível de praticar violência.	1	0,28%
Falta de providências da direção e professores	1	0,28%
No período noturno não tem brigas	1	0,28%

[76] Os alunos foram registrados nos quadros de respostas, em anexo, pelos números de 1 a 247.

[77] Total de Respostas.

[78] Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referidas pelos alunos e não a partir do número de alunos**.**

Ah!, vem na minha cabeça que a violência não leva a nada, nada como um bom diálogo.	1	0,28%
Polícia; aluno.	3	0,9%
Revidar, se você estiver na razão.	1	0,28%
Primeiramente paz, enquanto não rela a mão em mim.	1	0,28%
Briguinha de criança; são jovens burros, que tiram a própria vida por criancice.	1	0,28%
Comunicar aos professores e diretor	1	0,28%
A violência vem da escola	1	0,28%
Falta de regras rígidas e punição	1	0,28%
Violência gera mais e mais violência.	1	0,28%
Desrespeito ao aluno, falta de profissionalismo da parte do educador, principalmente quando não dá valor ao que o aluno faz em respeito à sua disciplina, falta de amor pelo que faz	1	0,28%
TOTAL	352	100,00%

Fonte: Questionários. N = 247
Nota: Foi perguntado aos alunos: *Quando se fala em violência na escola, o que vem à sua cabeça?*

Dois alunos referiram "justiça" ou "justiça restaurativa" como algo que a "violência" lhes evoca. Aqui, tudo indica que as respostas estão influenciadas pela participação de ambos na pesquisa.

Quando perguntados se já haviam presenciado conflito violento na escola, 47,5% dos professores responderam que não, enquanto 50% disseram que sim.

Tabela 7: Se o professor já presenciou conflito violento na escola.

	Professor/TR	**T%**
NÃO	19	47,5%
SIM	20	50%
NÃO RESPONDEU	1	2,5%
TOTAL	**40**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Foi perguntado aos professores: *O(a) senhor(a) já presenciou algum tipo de conflito violento nesta escola*?

O número de alunos que responderam já haver presenciado conflito violento na escola é mais expressivo que o dos professores. Dos alunos respondentes, 73% responderam que sim, e 26% alegaram que não haviam presenciado conflito violento na escola (Tabela 8).

Tabela 8: Informação dos alunos quanto a terem presenciado conflito violento na escola.[79]

	Alunos/TR	**T%**
SIM	180	73%
NÃO	65	26%
NÃO RESPONDEU	2	1%
TOTAL	**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Para avaliar o grau de confiabilidade das respostas da Tabela 8 (se o aluno já presenciou conflito violento em sua escola), nos lhes perguntamos se tinham conhecimento de algum colega que já tivesse sido vítima de violência na escola (Tabela 9). Os dados entre uma e outra Tabela são semelhantes e, por isso mesmo, emprestam credibilidade à informação (Tabela 9):

Tabela 9: Informação dos alunos acerca de colegas vítimas de violência na escola[80].

	Alunos/TR	**T%**
SIM	160	64,78%
NÃO	73	29,56%
NÃO RESPONDEU	14	5,66%
TOTAL	**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Conforme consta na Tabela 8 (acima), 180 alunos disseram haver presenciado algum conflito violento na escola, mas quando perguntados se sabiam de algum colega que já havia sido vítima de violência, 160 responderam que sim (Tabela 9). Ainda para avaliar a fidedignidade desses dados, analisamos quantos dos 180 alunos da Tabela 8 (presenciaram conflito na escola) não souberam (38 alunos) dizer de um colega que tivesse sido vítima ou não responderem (11 alunos). Acreditamos que as divergências se justificam pelo contexto em que foram produzidas, e não invalidam os resultados conjugados, que tomamos como dados aproximados. Os dados estão no Quadro 7, abaixo:

---

79 Nota: Foi perguntado aos alunos: Você já presenciou algum conflito nesta escola?

80 Nota: Foi perguntado aos alunos: Você sabe se algum(a) colega já foi vítima de violência nesta escola? ( ) sim ( ) não

Quadro 7: Alunos que disseram haver casos de violência na escola, mas não souberam informar de algum colega que tenha sido vítima de violência ou não responderam a essa pergunta[81].

	Alunos/TR	**T%**
Alunos que responderam que há casos de violência na escola	180	
Alunos que responderam que há casos de violência na escola, mas não sabem de algum colega que tenha sido vítima	38	
Alunos que disseram que há casos de violência na escola, mas não responderam se conhecem colegas que tenham sido vítimas	11	
TOTAL	**229**	

Fonte: Questionários. N = 247

Embora 73% dos alunos tenham presenciado algum tipo de violência na escola (Tabela 8 – acima), apenas 19,03% dos 247 alunos respondentes disseram terem sido vítima de violência na escola. Vide tabela 10, conforme segue:

Tabela 10: Informação dos alunos quanto a terem sido vítima de violência na escola[82].

	Alunos/TR	**T%**
SIM	47	19,03%
NÃO	196	79,35%
NÃO RESPONDEU	4	1,62%
TOTAL	**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Os alunos também foram perguntados acerca de eventual violência que tivessem experimentado. Dentre os alunos que se disseram vítima de alguma violência na escola, a maioria (28 alunos) referiu a agressão física (socos, agressão física, brigas, tapa, pontapés), seguida da agressão verbal (11 alunos). A Tabela 11 traz os dados:

---

81 Nota: Cruzamento das informações dos alunos em cuja opinião há casos de violência na escola (pergunta n. 2), com as respostas dos alunos que disseram não saber de colegas que tenham sido vítima de violência na escola.

Dos alunos que responderam que há casos de violência na escola, 20% disseram que não sabem de algum colega que tenha sido vítima.

Dos alunos que responderam que há casos de violência na escola, 5,78% não responderam se sabem de algum colega que tenha sido vítima.

82 Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você já foi vítima de violência nesta escola?* ( ) sim ( ) não
O aluno 195 não respondeu a pergunta n. 7, mas acrescentou a expressão "mais ou menos" ao lado das opções ( ) sim ( ) não. Antes, na pergunta n. 3, quando perguntado sobre que casos de violência ele já havia presenciado na escola, respondeu: "*Minha própria briga e outras*". O aluno 244 não respondeu à pergunta n. 7 (se já havia sido vítima de violência na escola), e quanto às perguntas n. 1, 3, 4, 5 e 8 respondeu, respectivamente, "*sim*", "*pai*", "*mãe*", "*tia*" e "*prima*".

Tabela 11: Tipo de violência que o aluno alegou ter sofrido na escola[83].

	Alunos/TR	**T%**
Xingamento	4	1,58%
Soco, agressão física, brigas, tapa, pontapés	28	11,06%
Ameaça	3	1,185%
Agressão verbal	11	4,37%
Discussão	1	0,395%
Falta de respeito e de espaço	1	0,395%
Zueira, bolinhas de papel	2	0,79%
Resposta indefinida	1	0,395%
Não foi vítima ou nenhuma	106	41,89%
"*Não fui vítima, pois eu também briguei*".	1	0,395%
Homofobia	1	0,395%
Preconceito racial	1	0,395%
Bullying, apelido	2	0,79%
Acusação de venda de drogas na escola	1	0,395%
Resposta indefinida ou não especificada	3	1,185%
Não respondeu	87	34,38%
TOTAL	**253**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Embora os dados da Tabela 11 (acima) pudessem ter sido mais condensados, acreditamos que permitir uma visão mais ampla das respostas ajuda a compreender melhor o fenômeno da violência na escola. Tratando os dados dessa maneira, eles dão a conhecer a própria carga emocional de que estão impregnados. Algumas expressões na Tabela 7 reforçam esse nosso entendimento: "*Meninos me zuam por causa que eu sou homossexual, me davam tapa na cabeça, chute, etc. - sic*" (Aluno do 1º ano do Ensino Médio, com 15 anos).

Para avaliar o grau de confiabilidade das respostas da Tabela 10 (Você já foi vítima de violência nesta escola?) e da Tabela 11 (Que tipo de violência o aluno alegou ter sofrido), realizamos o cruzamento dos dados entre as duas. Verificamos que dos alunos que

---

83 Nota: Foi perguntado aos alunos: *Se você já foi vítima de violência nesta escola, qual o tipo de violência que você sofreu?*
A essa pergunta o aluno 115 respondeu: *"Meninos me zuam por causa que eu sou homossexual, me davam tapa na cabeça, chute, etc."*.
O aluno 185 respondeu: "*Apelido que machuca a alma*" (sic).
O aluno 221 respondeu: "*Brigas que geralmente eu provoquei"*.
O aluno 233 respondeu*: "Já, mas foram brigas que eu mesmo causei"*.

disseram ter sido vítimas de violência na escola, apenas 5 deles não informaram o tipo de agressão sofrida. Embora 196 alunos tivessem dito que não foram vítima de agressão, 8 deles informaram ter sofrido algum tipo de agressão. Acreditamos que esses dados emprestam credibilidade à informação produzida. Segue o Quadro 8:

Quadro 8: Alunos vítimas ou não de violência x alunos que informaram a violência sofrida[84].

	Alunos/TR	**T%**
Alunos que disseram ter sido vítima de violência	47	
Alunos que disseram ter sido **vítimas**, e **informaram** o tipo de violência que sofreram na escola	42	
Alunos que disseram ter sido **vítimas**, mas **não informaram** o tipo de violência que sofreram na escola	5	
Alunos que disseram não terem sido vítimas de violência na escola.	196	
Alunos que disseram **não ter sido vítimas**, mas informaram o tipo de violência que sofreram na escola	8	
TOTAL	**298**	

Fonte: Questionários. N = 247

Quando indagados acerca de terem sido vítimas de violência na escola, 65% dos professores responderam que sim, enquanto 32,5% alegaram que não (Tabela 12):

Tabela 12: Professores vítimas de alguma forma de violência na escola[85].

	Professores/TR	**T%**
SIM	13	32,5%
NÃO	26	65%
NÃO RESPONDEU	1	2,5%
TOTAL	**40**	**100%**

Fonte: Questionários.
N = 40

84 Nota: Foi perguntado aos alunos: *Se você já foi vítima de violência nesta escola, qual o tipo de violência que você sofreu?*
O aluno 185 respondeu que não havia sido vítima de violência na escola, mas perguntado quanto ao tipo de violência, respondeu: "*Apelido que machuca a alma*".
O aluno 196 disse ter sido vítima de briga na escola (pergunta n. 8), mas não havia respondido à pergunta 7 (se havia sido vítima de violência na escola).
O aluno 195 respondeu "*mais ou menos*" para a questão fechada de haver sido ou não vítima de violência na escola (pergunta n. 7), mas informou (pergunta n. 8) "*briga*" para o tipo de violência sofrida.

85 Nota: Foi perguntado aos professores: *O(a) senhor(a) já foi vítima de alguma forma de violência nesta escola?*

Também perguntamos aos professores que disseram ter sofrido alguma violência, qual a experiência sofrida. O Quadro 9 refere o tipo de violência referida pelos professores, e trás ainda a indicação daqueles que alegaram não ter sofrido nenhum tipo de violência. Os dados sugerem a coerência dos professores nessa questão.

Quadro 9: Tipo de violência sofrida pelo professor[86].

	Professores/TR[87]	**T%**
Professores que disseram nunca ter sido vítima de violência na escola (Vide Tabela 6)	26	
Riscaram meu carro, furar os pneus do carro,	2	
Descaso, falta de respeito com o trabalho do professor	2	
Agressão verbal, calúnia,	8	
Agressão Física	1	
Ameaça	1	
Assédio moral por parte da Direção	1	
Desacato	1	
Não respondeu[88]	1	
TOTAL	**43**	

Fonte: Questionários N = 40

Enquanto perguntamos aos professores os casos de violência que eles próprios experimentaram, para os alunos, os indagamos acerca dos tipos de violência que eles eventualmente presenciaram. A Tabela 13 reproduz os casos de violência que os alunos disseram ter presenciado. Percebemos que os casos que podem ser categorizados como violência física e ofensas pessoais reproduzem índices compatíveis com as respostas da pergunta da Tabela 6 (Sobre o que a violência lhes suscitava).

86 Nota: Foi perguntado aos professores: Caso o senhor(a) tenha sido vítima de violência nesta escola, qual o tipo de violência que sofreu?

87 Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de formas de agressão (categorias) referidas pelos professores e não a partir do número de professores.

88 Esse professor já não havia respondido a pergunta anterior (6 - Se havia sido vítima de alguma forma de violência na escola).

Tabela 13: Casos de violência que os alunos presenciaram na escola[89].

	Alunos/TR	**T%**
Socos, tapas, mordidas, chutes, brigas, ameaças, agressividade, agressão física, espancamentos, porrada, pancadaria, puxar cabelos,	166	57,85%
Agressão verbal	4	1,39%
Xingamentos, provocações, discussões, insultos, desentendimentos, intrigas, palavrões, desrespeito,	28	9,80%
Bullying	1	0,34%
Drogas	2	0,69%
Homofobia, racismo, preconceito contra negros e gays.	5	1,74%
Ofensa verbal aos professores	3	1,04%
Vandalismo, jogar bombas no intervalo	4	1,39%
Briga fora da escola, briga de alunos fora da escola	5	1,74%
Brigas entre alunos desta escola e a escola vizinha	1	0,34%
Respostas indefinidas	30	10,45%
Não presenciou	36	12,54%
Não respondeu	2	0,69%
TOTAL	**287**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 247

Conforme podemos ver na Tabela 13 acima, apenas um aluno mencionou o termo *bullying*, o que pode sugerir uma incompreensão do fenômeno, já que, por outro lado, 9,8% deles disseram ter presenciado xingamentos, provocações, discussões, insultos, desentendimentos, intrigas, palavrões, desrespeito. Essas condutas, associadas à repetição e visando uma mesma pessoa, pode configurar o *bullying*.

5.8 – A indisciplina na concepção dos sujeitos da escola.

Continuando nosso trabalho em busca de compreender a concepção dos sujeitos da escola acerca da violência, passaremos a tratar da indisciplina, cujo conceito não é de simples definição, mas remete, de maneira geral, à transgressão de regras.

Nesse sentido, recuperamos a fala de um dos professores entrevistados, quando perguntado se diferencia violência e indisciplina:

> Não, não dá pra... Porque a indisciplina, pelo menos é assim que eu vejo, é um aluno que só vai à sala de aula pra fazer farra; eu já percebi isso. Agora,

[89] Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que casos de violência você já presenciou nesta escola*?

> a violência é bem diferente, o aluno já vem com uma certa agressividade, dá pra gente perceber isso (P1).

Um excerto da entrevista de uma Agente de Organização Escolar da Escola Augusta, na função de Inspetora de Alunos, nos remete a considerar a possível confusão de indisciplina com violência, e ainda o fato de que o primeiro fenômeno nem sempre recebe a mesma ou a devida importância da parte das autoridades da escola:

> Ela existe [a indisciplina], mas eu acho que não é esse tormento todo que estão criando. Até certo ponto, a maioria [das ocorrências] está dentro do que é da idade..., aquelas briguinhas. Eu acredito que esteja dentro. É claro que tem aqueles que vão excedendo [...] No tempo que eu trabalhei com os pequenos, eram briguinhas bobas, umas vezes um pegava as coisas do outro, aquela coisa assim de um pouco de falta de estrutura familiar, vamos assim dizer. Falta de orientação dentro de casa, normas. Desse lado, sim, está faltando família mesmo. E vem pra escola esse reflexo (AOE 1).

Você separa violência e indisciplina? Na sua cabeça é...

> Eu separo... [violência de indisciplina]. Aquelas brincadeiras, aqueles... "ai, não faz lição", não é um aluno bom, porque não faz lição". Eu acho que é assim, a violência é você partir pras vias de fato, é você agredir verbalmente. E a indisciplina é aquele aluno que não faz, conversa demais, joga uma bolinha de papel no outro. Eu vejo como coisas diferentes. Eu não vou punir um aluno que fica jogando bolinha no outro, com um drama, se eu posso conversar com ele, e tentar com que ele não faça mais. Tem professor que põe o aluno pra fora, porque "Ah, estava conversando com o coleguinha do lado". E o outro que põe pra fora porque agrediu. Não é a mesma coisa, eu não vejo como a mesma coisa. Eu não vou ter a mesma conversa com o menino que jogou a bolinha, que estava conversando, a mesma conversa que eu vou ter com o que agrediu (AOE).

Não se pode desconsiderar que as "briguinhas bobas", antes eventualmente de redundarem em episódios de maior violência, podem caracterizar infração penal. Tais condutas, dependendo da idade do autor do fato, podem implicar em ato infracional previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). A implicação disso na responsabilidade dos funcionários da escola não é irrelevante.

No caso da Escola Augusta, a Proposta Pedagógica (2007) estabelece que é dever do aluno "manter durante as aulas atitude de respeito, atenção e trabalho, portando-se convenientemente em todas as dependências da escola, qualquer irregularidade será caracterizada como infração disciplinar, cabendo um boletim de ocorrência junto ao distrito policial – sic". Uma ameaça?

Continuando com esse raciocínio, a escola é responsável pela segurança de seus alunos durante a permanência em suas dependências (Manual de Proteção Escolar e

Promoção da Cidadania, 2009, p. 23 – SÃO PAULO, Estado, 2009). A autoridade escolar deve, ainda, notificar ou registrar as ocorrências escolares no sistema apropriado (idem, p. 28).

A importância da correta compreensão do que configure violência ou mera infração disciplinar tem implicações muito diretas na responsabilidade de toda a equipe escolar. Daí que a confusão entre os fenômenos, a banalização ou mesmo a naturalização deles pode repercutir na qualidade do trabalho oferecido pela escola, no clima do ambiente de aprendizagem e, não menos importante, na disposição de buscar formas adequadas de prevenção.

Em seu trabalho acerca da disciplina ou indisciplina, Vasconcelos (2009, p. 29) fala da "grande ênfase que se tem dado ao aspecto negativo da disciplina, isto é, indisciplina, à incivilidade e, em particular, à violência escolar. Faz-se grande alarde, buscam-se estratégias imediatistas de combate, em vez de refletir sobre as formas de construção da disciplina, da convivência, da paz". E sobre os reflexos no ambiente de aprendizagem, o autor diz que "Se é verdade que o interesse favorece a disciplina, é preciso reconhecer a recíproca: para haver interesse, é preciso disciplina; caso contrário, dado o clima de dispersão, os alunos nem sequer conseguem pôr a atenção sobre o objeto de estudo" (idem, p. 26).

Não é preciso recorrer a muitos autores para sustentar que um clima favorável de aprendizagem não prescinde da disciplina, que "é uma das maiores reivindicações dos professores em termos de temática para as capacitações na formação continuada, assim como uma das maiores queixas relativas ao trabalho em sala de aula" (VASCONCELOS, 2009, p. 24).

Acerca da distinção entre violência e indisciplina a Professora Coordenadora (PC1) da Escola Augusta disse:

> Sim ([eu separo violência e indisciplina]. Eu vejo que existe uma diferença. O aluno pode ser indisciplinado; por exemplo, o professor tenta trabalhar um conteúdo em sala de aula, e ele [aluno] está, naquele momento, indisciplinado. Então, ele faz o que? Ele brinca com o colega, ele fica cantarolando na sala, ele joga um papelzinho. Isso não quer dizer que há uma violência, eu não vejo como violência, eu vejo como indisciplina (PC1).

Perguntamos aos professores da Escola Augusta, tal qual fizemos em relação á violência, o que lhes suscitava a *indisciplina*. A grande maioria dos professores (43,8%) disse que indisciplina lhes evocava: falta de respeito; falta de respeito recíproco;

desrespeito de normas; individualismo; falta de educação; desobediência; pequenos conflitos; agressão verbal. A tabela 14 (a seguir) ilustra a opinião dos professores:

Tabela 14: A percepção do professor acerca da indisciplina na escola (o que ela evoca)[90].

	Professores/TR[91]	**T%**
Falta de respeito, falta de respeito recíproco, desrespeito às normas, individualismo, falta de educação, desobediência, pequenos conflitos, agressão verbal	21	43,8%
Palavrões	1	2,08%
Barulho, conversa e movimentação pela sala de aula	1	2,08%
Falta de sintonia com o ambiente de aprendizagem, desinteresse nas aulas, falta de atenção	5	10,41%
Necessidades não atendidas e aulas pouco atrativas	1	2,08%
Perda de sentido de estar na escola e falta de interesse do aluno, perda de referências	6	12,5%
Não fazer atividades propostas, atrapalhar os outros	1	2,08%
Convivência social e cultural	1	2,08%
Instaurar regime de quartel na escola pública	1	2,08%
Falta de compromisso e orientação familiar ao aluno	1	2,08%
Falta de estrutura familiar, desorganização familiar e social	2	4,16%
Omissão da família em impor limites, ausência da família, bons exemplos em casa	4	8,33%
Depende do caso	1	2,08%
Possíveis causas, a família	1	2,08%
Certeza da impunidade	1	2,08%
TOTAL	1	2,08%

Fonte: Questionários. N = 40

Definição de indisciplina da Professora-Mediadora (P-M1):

> Indisciplina é aquela parte do aluno que, ele, geralmente, não está interessado em estudar e não está interessado em desempenhar nenhuma atividade, em sala de aula. E o intuito dele é apenas conversar, é apenas bagunçar, ele procura chamar atenção pra si com algumas atitudes. Alguns fazem gracinha, outros falam alto, outros colocam apelido nos outros pro resto da sala dar risada, eles jogam papéis, enfim uma série de coisas que eles fazem pra chamar atenção (P-M1).

Entre os professores respondentes na Tabela 14 (acima), 16,66% relacionaram a indisciplina com causas externas, como a família ou desestruturação familiar.

---

90 Nota: Foi perguntado aos professores: *Quando se fala em indisciplina, o que vem à sua cabeça?*

91 TR = Total de respostas (por professores), ou seja, não corresponde ao número de professores (40). Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de categorias referidas pelos professores e não a partir do número de professores.

Sobre a tendência de buscar fora um culpado para os problemas da indisciplina, Ruotti, Alves e Cubas (2006, p. 63) referem uma pesquisa da UDEMO (2003, ano base 2002), segundo a qual 63% dos professores entrevistados responsabilizam a família pela indisciplina escolar, e apenas 16% deles debitam à escola o problema.

Também as justificativas retratadas na Tabela 3 (acima) poderiam ter sido mais condensadas em categorias que englobassem um número maior de possibilidades. No entanto, como já foi dito, perderíamos a oportunidade de observar a particularidade do fenômeno investigado.

Quando os professores foram perguntados sobre os casos de indisciplina que eles presenciaram na escola, a maioria (21 professores) relatou situações em que, ao contrário do que pode parecer, a violência está presente. É justamente o caso do desacato e a ofensa verbal, que até mesmo configuram crime em nosso ordenamento jurídico.

Ações que remetem, normalmente, à transgressões de regras (cantos, dança, esconder material do colega, bolinhas de papel) foram mencionada por 18 professores.

Tabela 15: Casos de indisciplina que o professor presenciou na escola[92].

	Professores/TR[93]	**T%**
Nenhum	2	2,94%
Desinteresse, não fazer a atividade proposta, conversa paralela	5	7,35%
Desordem, cantos, gritos, dança em hora imprópria, celular, alunos virados de costas, correr pela sala, esconder material do colega, aluno que não cumpre horários, aluno que se ausenta da aula, agressividade, xingar, insultar, bagunça, gestos obscenos, disputar carteira ou lugar, bolinhas de papel, andar sobre as carteiras, apelidos, atrapalhar a aula,	18	26,47%
Desacato ao professor, agressão verbal, desrespeito	21	30,9%
Agressão física, ameaças	12	17,64%
Bullying	3	4,41%
Dano material, bater ou chutar portas nas torças de aulas, vandalismo	3	4,41%
Falta de professores	1	1,47%
Falta de compromisso com a escola	1	1,47%
Vários (sem especificar), todas possíveis e imagináveis	2	2,94%
TOTAL	**68**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

92 Nota: Foi perguntado aos professores: Que casos de indisciplina (o) senhor(a) presenciou nesta escola?

93 Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de categorias referidas pelos professores e não a partir do número de professores**.**

Estamos falando das percepções em face da violência e da indisciplina no cotidiano da escola, de forma que a construção de como se define a violência escolar ou a indisciplina deve ocorrer a partir das particularidades de um determinado contexto, ou seja, na análise dessas questões a partir das representações dos sujeitos na escola, em especial o professor e os alunos, a partir de como compreendem os fenômenos. Dessa forma, as manifestações de professores e alunos acerca do que lhes evoca violência e indisciplina e, principalmente, a forma como percebem os fenômenos é de grande utilidade no trabalho, razão de condensarmos em categorizações muito ampliadas tudo que foi dado a revelar.

Também perguntamos aos alunos o que lhes suscitava a indisciplina na escola. As respostas dos alunos foram condensadas na Tabela 16, a seguir:

Tabela 16: A percepção do aluno acerca da indisciplina na escola (o que ela evoca)[94].

	Alunos/TR	**T%**
Desrespeitar o professor, diretor e colegas, xingar o professor, desobediência	82	24,11%
Fazer bagunça, brincadeiras, apagões, bombas, baderna	37	10,90%
Brigas, agressões, violência	27	8%
Desrespeito aos próprios pais, a indisciplina vem de casa, os pais não dão educação	4	1,17%
Não fazer a lição/atividades, não participar da aula, atrapalhar	11	3,23%
Sair da sala de aula	1	0,294%
Dizer palavrões, xingar	8	2,35%
Discussão	8	2,35%
Falta de educação	35	10,29%
Desrespeitar regras, leis	10	3%
Pôr apelidos	1	0,294%
Correria	2	0,58%
Desorganização, desordem	6	1,76%
Falta de vergonha na cara	1	0,294%
Mau comportamento	19	5,58%
Conversar, gritar na sala, cantar, barulho	7	2,05%
Quebrar as coisas, dano, vandalismo, pichação,	11	3,23%
Os alunos; "Os alunos; quase 90% da escola já faltaram com a disciplina"	4	1,17%
Alunos sem o que fazer	2	0,58%

94 Nota: Foi perguntado aos alunos: *Quando se fala em indisciplina na escola, o que vem à sua cabeça?*

Não-violência	1	0,294%
Confusão	2	0,58%
Falta de diálogo	1	0,294%
"Mau encino" (sic)	1	0,294%
Uma escola melhor	1	0,294%
Falta de segurança na escola	1	0,294%
Vem a falta de disciplina que os professores não dão aos alunos	1	0,294%
Falta de ética	2	0,58%
Desinteresse dos alunos pela educação; falta de compromisso com o futuro	6	1,76%
Tenho dó dos professores	1	0,294%
Alguns alunos não amadureceram ainda	1	0,294%
Falta de responsabilidade	4	1,17%
Polícia	1	0,294%
Vem, desânimo e não tenho vontade de aprender	1	0,294%
Vem educação diminuir os casos de violência, etc.	1	0,294%
Os alunos que estudam na escola são tipo que "rebeldes", rebeldia	2	0,58%
Ser expulso da escola	1	0,294%
Uma solução para o desrespeito dos alunos e falta de vergonha	1	0,294%
Que tenho que melhorar meu comportamento	2	0,58%
Que tenho que esforçar mais	1	0,294%
Que é uma escola que qualquer um manda	1	0,294%
Advertência (chamar os responsáveis à escola.	1	0,294%
Resposta indefinida	17	5%
Nada	8	2,35%
Não respondeu	5	1,47%
TOTAL	**340**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 247

Para efeito deste trabalho, estamos nos preocupando com a indisciplina enquanto fenômeno que interfere no clima de aprendizagem no ambiente da escola, sem descuidar que há outras reflexões acerca do tema. Nesse sentido, por exemplo, Rebelo (2010, p. 49) fala da indisciplina escolar entendida como "atitudes contrárias e ameaçadoras aos preceitos capitalistas, representantes da ideologia dominante e estabelecidas como verdades absolutas, impostas pelo currículo escolar aos integrantes do processo educativo". Sobre esse assunto, a autora argumenta que

> [...] mesmo que os envolvidos no processo educativo não tenham consciência de que a instituição escolar ainda é instrumento de manipulação

> a serviço da ideologia liberal, a maioria das escolas, ainda hoje, apresenta por meio de seus currículos os seguintes objetivos: o adestramento, a domesticação e o condicionamento dos alunos, para que favoreçam a formação da mão-de-obra que garanta a permanência de uma minoria no poder (REBELO, 2010, p. 45).

Corroborando com o que diz Rebelo (2010) acerca do tema, Flávia Schilling (2004, p. 63) recupera afirmação de Durkheim (1972, p. 82), para quem "a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência".

Parece razoável afirmar que, quaisquer que sejam as reflexões acerca da indisciplina escolar (ou a violência), o mais importante é que as escolas sejam constituídas como "ambientes seguros e favoráveis à aprendizagem" (CHRISPINO e DUSI, 2008, p. 604).

As tantas possibilidades que professores e alunos lembraram acerca da indisciplina nos remete a Aquino (1996, p. 40), para quem "a indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual". Para o autor,

> Os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade, etc.

Quando respondendo ao questionário, percebemos que poucos professores e menos ainda os alunos tendem a procurar fora da escola a responsabilidade pela indisciplina, conforme podemos observar nas informações obtidas com os questionários. Sobre esse assunto, Aquino (1996, p. 88) diz que "muitos atribuem a culpa pelo 'comportamento indisciplinado' do aluno à educação recebida na família, assim como à dissolução do modelo nuclear familiar".

Os alunos também informaram os casos que os tipos de casos de indisciplina que teriam presenciado na escola, conforme Tabela 17, a seguir:

Tabela 17: Casos de indisciplina que os alunos presenciaram na escola[95].

	Alunos/TR	**T%**
Desrespeitar o professor; desobedecer; responder; xingar o professor, diretor e funcionários; discutir com o professor; ameaçar o professor	109	35,2%
Fazer bagunça, correria, gritar; desorganização, andar pela sala de aula, conversar, ouvir "funk"; caçoar; apagar as luzes, sair da sala, baderna, bombas, assoviar, barulho	34	11%
Vandalismo, pichação	22	7,09%
Jogar lixo no chão, jogar bolinhas de papel	3	0,96%
Xingar, dizer palavrões, discussão, agressão verbal, insultos	25	8,06%
Brigar em sala de aula, agressão física	27	8,7%
Não fazer a lição, não prestar atenção, jogar papel (bolinha) no professor; atrapalhar as aulas	9	2,9%
Falar mal dos professores	1	0,322%
Apelidos	1	0,322%
Bullying	1	0,322%
Falta de educação, falta de consideração, falta de respeito, mau comportamento	15	4,83%
Falta de vergonha na cara	1	0,322%
Aluno urinou na garrafa de uma professora	1	0,322%
Derrubei um aluno da cadeira	1	0,322%
"De aluno"; "Alunos e antigamente por funcionários também"	2	0,64%
Bronca de professores	1	0,322%
Professor pervertido	1	0,322%
Convocação de alunos e pais	1	0,322%
Resposta indefinida	27	8,7%
Não presenciou	27	8,7%
Não respondeu	1	0,322%
TOTAL	**310**	**100%**

Fonte: Questionários
N = 247

Podemos perceber que as percepções dos alunos traduzem comportamentos de quebra de regras de comportamento na escola, contudo, muitos modos de proceder relacionados à indisciplina implicam em infração penal ou atos infracionais (normalmente carregado em violência em algum grau) previstos na legislação penal. Exemplos claros e recorrentes não a pichação, ofensas verbais (crimes contra a honra subjetiva ou objetiva), agressão física e o *bullying* (conforme o caso).

95 Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que casos de indisciplina você já presenciou nesta escola*?

Uma vez observados e analisados esses dados, qual, então, a concepção de violência escolar presente na percepção dos sujeitos da Escola Augusta?

Falando sobre a ética, indisciplina e violência nas escolas, Silva (2010, p. 21) afirma que

> O termo indisciplina quase sempre é empregado para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização. No caso da escola, significa que todas as vezes em que os alunos desrespeitarem alguma norma desta instituição serão vistos como indisciplinados, sejam tais regras impostas e veiculadas arbitrariamente pelas autoridades escolares (diretores e professores), ou elaboradas democraticamente.

As opiniões de professores e alunos da escola pesquisada acerca da violência e indisciplina transitam em torno de temas que se misturam, tanto quando são instados a falar sobre o que as palavras lhes evocam como quando referem exemplos presenciados ou experimentados.

Então, indisciplina é violência, e violência é indisciplina na percepção daqueles sujeitos?

Mais uma vez recorremos a Silva (2010, p. 21) em busca de uma luz sobre essa questão. Segundo o autor,

> Dentre as formas de indisciplina, a mais preocupante é a violência escolar. Ela tem se tornado cada vez mais comum, principalmente em estabelecimentos brasileiros e norte-americanos, e remete a uma situação tanto de destrutividade dos outros, dos seus pertences, dos bens públicos quanto de autodestrutividade. Na escola, ela aparece quase sempre sob a forma de ameaça e de assassinato de colegas e professores, depredação dos bens materiais destes últimos e da instituição e do tráfico e uso de drogas ilegais.

A lição de Silva (2010) não representa exatamente nossa maneira de ver as mesmas coisas, mas foi recuperada aqui antes um pouco de respondermos ao nosso segundo objetivo específico: Qual a concepção de violência escolar presente na percepção dos sujeitos da Escola Augusta?

Quando trouxemos para este trabalho tantos exemplos de violência e indisciplina anotados pelos professores nos cadernos de registro de ocorrências escolares, já imaginávamos a árdua tarefa de responder a questão. Por isso, antes de apresentarmos outros dados pertinentes e conduzirmos nosso raciocínio acerca do tema, apresentamos os "casos da

vida real", com histórias tantas vezes recontadas naquela escola, e certamente em tantas outras.

Acreditamos que sondar a percepção das pessoas implica em respeitar sua subjetividade, ou seu eu, o seu direito a interpretar o mundo de uma forma particular, mesmo que isso às vezes, não represente o consenso ou a verdade, ou ainda, quem sabe, amparado em falsas premissas.

Os registros de ocorrências na Escola Augusta referem várias condutas que, à luz do Direito Penal e outras leis especiais, poderiam configurar infrações penais ou atos infracionais, conforme a idade daquele contra o qual se imputa a ação. Algumas condutas, como a ameaça, a agressão física, a ofensa à hora, por exemplo, estão carregadas de algum grau de violência, também sujeito à suscetibilidade de cada um.

Percebemos que tanto professores quanto os alunos associam a indisciplina escolar à quebra de regras, no entanto, ambos os sujeitos interpretam algumas categorias de crimes também como indisciplina.

Seria pouco razoável de nossa parte, ao fazermos essas considerações, não admitir que as percepções dos respondentes possam estar influenciadas por experiências particulares, falta de conhecimento ou de compreensão de alguma especificidade.

Enfim, a violência e a indisciplina escolar muitas vezes são tomadas como sinônimos ou tratadas indistintamente pelos sujeitos da pesquisa, e, de uma forma ou de outra, têm reflexos sobre o ambiente de aprendizagem e a ação pedagógica do professor.

> É aí que eu acho muito complicado. É aí que eu acho realmente difícil. E essa questão de indisciplina ou violência é outra complicação séria, que a maioria acha que é a mesma coisa (P1).

Nesse sentido, níveis aceitáveis de violência e indisciplina escolar seriam pré-requisitos da ação pedagógica? A resposta a esta questão, acreditamos, passa por conhecer e compreender a dimensão dos conflitos na escola, representado pela violência e a indisciplina, as especificidades de cada fenômeno, a consciência dos possíveis reflexos sobre o ambiente de aprendizagem e a disposição dos educadores, inclusive em nível de formação inicial e continuada, a partir dessas reflexões, para identificar as ações mais adequadas ao enfrentamento ou superação dos problemas daquela natureza.

5.9 – Os reflexos da Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz.

Chrispino e Dusi (2008, p. 604), interessados em alcançar as causas da violência escolar (e menos as consequências dela) de modo a promover sua redução e a construção da Cultura de Paz, argumentam que "o jovem envolvido no fato violento não deve ser penalizado antes que as alternativas de diminuição dos fatores predisponentes sejam aplicadas [...] e isso é função do Estado, da Sociedade e da Família. a Proposta de ação política é fundamentada na prevenção da violência e no desenvolvimento da Cultura de Paz".

Vários documentos normativos internacionais, como os publicados pela ONU e UNESCO (CHRISPINO e DUSI, 2008, p. 604) e diversos outros estatutos norteadores das políticas educacionais nacionais contemplam o tema da Cultura de Paz, a exemplo da LDB/96 (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), o Programa Ética e Cidadania do Ministério da Educação (BRASIL, 2003), tratam da responsabilidade da escola na aprendizagem e vivência de valores que promovam a cidadania como o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a justiça, o comprometimento com a coletividade e a não-violência.

Falando acerca das experiências anteriores de Justiça Restaurativa, no mundo e no Brasil, Souza et al (2007, p. 17) defendem "a viabilidade desta articulação [Justiça e Educação], da qual dependem a própria reversão do quadro de deterioração de valores e do individualismo sem limites na sua luta por sobrevivência, com a construção de direitos de cidadania para todos".

A Escola Augusta é umas das que aderiram ao projeto de Justiça Restaurativa e o implementaram em seu cotidiano, a partir de 2006. Desde então, conforme cópia de documento que a própria escola nos forneceu em setembro de 2010, promoveu 72 Pré-Círculos e 36 Círculos, sendo que não houve reincidência em nenhum dos casos.

O exemplo dessa escola, desde o perfil da equipe gestora, a clientela escolar, a natureza das ocorrências disciplinares encontradas, sem a contar, é claro, a experiência acumulada com o projeto, com características de continuidade, influenciou sobremaneira sua escolha como trabalho de campo e fundamentou a formulação de nosso terceiro objetivo

específico: Investigar e analisar os reflexos da Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz na Escola Augusta.

Em busca de respostas para essa e outras indagações, além da revisão bibliográfica, a observação em campo, alguns documentos, ouvimos diversas pessoas na escola: foram 19 entrevistas (diretora, vice-diretor, dois professores coordenadores, duas professoras-mediadoras, duas agentes de organização escolar e outros 11 professores), além informações com os 40 questionários respondidos pelos professores e 247 questionários respondidos por alunos do Ensino Fundamental de Médio.

A Justiça Restaurativa não consta na Proposta Pedagógica (2007) e muito menos no Regimento Escolar (2003), uma vez que a Unidade aderiu ao projeto em 2006.

A grande maioria dos sujeitos informou ter conhecimento da experiência na escola, mas a opinião deles acerca dos reflexos da Justiça Restaurativa passa longe da unanimidade, independentemente de seu papel naquele cotidiano.

Depois de perguntarmos aos sujeitos da pesquisa sobre suas percepções sobre a violência e a indisciplina, nós os indagamos acerca de suas opiniões em relação aos reflexos do projeto na prática escolar. Estaríamos diante de mais um modismo representado por outra experiência isolada e fragmentada?

Parece-nos oportuno lembrar que, quando das respostas dos sujeitos participantes, a escola já experimentava a Justiça Restaurativa desde 2006, quando tomou o primeiro contato com o projeto.

As escolas que aderiram ao projeto tiveram alguns agentes capacitados para a função de facilitador dos Círculos Restaurativos, e justamente essa formação, segundo nos disse o vice-diretor, ampliou a visão do que poderia ser considerado conflito. O excerto da entrevista com o vice-diretor ilustra essa situação, que pode até ser comum, ou seja, não perceber o grau de comprometimento da escola com o conflito de maneira geral:

> Poxa né, será que a escola, será que é uma situação de conflito? Então não, a escola não tem esse perfil e tal. Só que conforme nós fomos participando das capacitações, aí nós percebemos que a escola tinha bastante conflitos, que a forma como a gente resolvia as questões referente à indisciplina, referente à violência, os encaminhamentos que eram dados... Na verdade, porque, assim, nós sempre conversamos muito com aluno. A gente orientava, a gente tomava medidas no sentido de tentar resolver da melhor maneira, só que a gente não tinha a técnica, a gente não tinha ainda (VD).

Perguntamos aos professores quem seria, em suas opiniões, mais apropriado para a medicação de conflitos escolares. A Tabela 18 evidencia as respostas dadas pelos professores:

Tabela 18 – Opinião dos professores sobre quem seria mais apropriado para mediação de conflitos na escola[96].

	Professores/TR[97]	**T%**
Diretor de Escola	16	22,53%
Psicólogo	22	31%
Outros	7	9,85%
Assistente Social	9	12,67%
Policial Militar	7	9,85%
Professor	6	8,5%
Juiz de Direito	1	1,4%
Inspetor de alunos	1	1,4%
Polícia Civil	2	2,8%
TOTAL	**71**	**100%**

Fonte: Questionários.
N = 40

A pergunta formulada no questionário com respostas na Tabela 18 foi elabora para ser respondida com uma só alternativa, no entanto, vários professores assinalaram mais de uma alternativa. O mesmo sucedeu com os alunos, de forma que a quantidade de possibilidades não é a mesma do número de respondentes.

A análise das respostas da Tabela 8 nos permite constatar que a maioria dos professores vê na figura do Psicólogo (31%) e na do Diretor (22,53%) as pessoas mais indicadas como mediadores de conflitos na escola. O professor comparece com apenas 8,5%, atrás da Polícia Militar, com 9,85%.

Isso nos remete à advertência de Schilling (2004, p. 70), para quem

> Situações frequentes e "normais" nas escolas até certo tempo, hoje ganham uma dimensão enorme. Chama-se por Polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Criminalizam-se condutas que antes

96 Nota: Foi perguntado aos professores: Na lista seguinte, assinale quem seria mais apropriado para a mediação de conflitos violentos na escola? (A pergunta sugere que a resposta é única!).

97 Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de profissões referidas pelos professores e não a partir do número de professores. Nota: a resposta pedia apenas um professor, mas vários anotam mais de uma opção.

> eram indiferentes à Grande Lei e eram tratadas com a mediação da autoridade escolar.

Ainda acerca do mesmo assunto recuperado de Schilling (2004), e apenas para ilustrar que essa autora não está sozinha, lembramos da advertência de Chrispino e Chrispino (2008, p. 10) quanto ao que eles entendem como a judicialização das relações escolares:

> A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. Os educadores, quando muito, tiveram algumas aulas de LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com forte viés ideológico e pouca visão cotidiana.

Ainda em relação às respostas referidas na Tabela 8, quando da aplicação dos questionários os Professores-Mediadores já estavam em ação na Escola Augusta; todavia, essa nova função não parece ter influenciado na escolha do professor como mediador mais apropriado. Nesse sentido, não é pouco provável que a própria figura do *professor-mediador escolar e comunitário* naquela escola, considerando suas novíssimas atribuições, tenha funcionado até como uma possibilidade de resistência, em razão de representar mais uma atribuição ao professor.

Nesse momento do questionário, de forma proposital, não incluímos entre as alternativas aos respondentes qualquer opção relacionada à Justiça Restaurativa.

A diretora falou sobre a chegada das professoras-mediadoras na escola, mas advertiu que os resultados da Justiça Restaurativa são mais satisfatórios:

> [...] porque as mediadoras foram muito bem vindas, que é mais uma coisa que, Graças a Deus, a escola conseguiu, que também é um projeto piloto do Estado. É importante, elas vieram somar conosco. Mas a Justiça Restaurativa, ela consegue resultados mais satisfatórios... (D).

Nos dias em que trabalhos na escola, pudemos observar o trabalho dinâmico das professoras-mediadoras. Embora a crença da diretora na Justiça Restaurativa, o que o cotidiano mostrava é que as professoras-mediadoras estavam sendo absorvida pelos inúmeros casos que se sucediam no decorrer do dia.

O dia-a-dia de uma professora-mediadora pode ser retratado na fala da P-M1:

> [...] quem passa os casos pra gente são as inspetoras. Então, o mediador só á uma olhada no que o aluno tem, pega o Manual das Normas de Convivência, geralmente eu leio alguma coisa pros alunos, com relação à ordem, com relação à disciplina, com relação à respeito, com relação aos deveres, às obrigações que ele tem com a escola, e meu trabalho termina aqui. Quando é caso mais sério, aí, eu tenho a liberdade pra contatar os pais, e chamar os pais para uma conversa. Aí, dependendo da situação, que eu não tenho tanta experiência assim, eu peço ajuda pra vice-diretora [...] ou pras coordenadoras, pra ver se é caso de suspensão, se é caso de chamar o pai, e é a coordenação e a direção quem conversam (P-M1).

Também perguntamos aos alunos da Escola Augusta sobre quem seria mais apropriado para solucionar conflitos na escola. As respostas estão na Tabela 19, a seguir:

Tabela 19: Quem seria mais útil para solucionar conflitos violentos na escola, na opinião dos alunos[98].

	Alunos/TR[99]	**T%**
Assistente Social	24	8,51%
Psicólogo	55	19,5%
Inspetor de Alunos	23	8,15%
Diretor de Escola	56	19,9%
Delegado de Polícia	9	3,19%
Policial Civil	34	12,05%
Policial Militar	33	11,7%
Promotor de Justiça	7	2,48%
Professor	11	3,9%
Juiz de Direito	9	3,19%
Outros	17	6,02%
Não respondeu	4	1,41%
TOTAL	**282**	100%

Fonte: Questionários. N = 247. TR = 282 (total de respostas)

98 Nota: Foi perguntado aos alunos: Na lista abaixo, quem seria mais útil para solucionar conflitos violentos na escola (escolha apenas um)? Opções: Inspetor de alunos, Professor, Diretor de Escola, Assistente Social, Policial Civil, Juiz de Direito, Policial Militar, Outros, Delegado de Polícia, Promotor de Justiça e Psicólogo.

99 Apesar da advertência para assinalarem apenas uma opção, os alunos 8 (duas opções), 16 (duas opções), 28 (quatro opções), 41 (quatro opções), 45 (quatro opções), 60 (duas opções), 127 (seis opções), 176 (quatro opções), 215 (quatro opções), 219 (cinco opções), 221 (três opções), 227 (quatro opções) e 233 (três opções) responderam duas ou mais opções.

As respostas dos alunos estão relativamente alinhadas com as dos professores em dois aspectos muito importantes. Na solução de conflitos escolares os alunos preferem o Diretor de Escola (19/9%), seguida do Psicólogo (19,5%), a Polícia Civil (12,05%), a Polícia Militar (11,7%) e o Assistente Social (8,51%).

Entre os professores a referência à Polícia Militar ficou em 9,85% e a Polícia Civil com 2,8%.

De qualquer forma, as respostas de professores e alunos apontam para o Diretor da Escola e para o Psicólogo como os profissionais mais apropriados para tratar com as questões dos conflitos escolares.

Quando perguntados (resposta espontânea) para quem denunciariam um conflito violento na escola, os professores responderam que o fariam ao diretor (46,32%) e à Delegacia de Polícia (22,22%). A Tabela 20 reproduz as respostas dos professores:

Tabela 20 – A quem o professor denunciaria um conflito violento na escola[100].

	Professor/TR [101]	**T%**
Diretor de escola	25	46,32%
Coordenador	3	5,55%
Primeiramente, na escola	1	1,85%
Polícia	6	11,11%
Ronda escolar	1	1,85%
Professor Mediador	1	1,85%
Delegacia de Polícia	12	22,22%
Justiça Restaurativa	1	1,85%
Diretoria de Ensino	1	1,85%
Polícia Militar	1	1,85%
A Justiça	1	1,85%
Não respondeu	1	1,85%
TOTAL	**54**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

[100] Nota: Foi perguntado aos professores: Tomando conhecimento da ocorrência ou fosse o senhor(a) mesmo(a) a vítima de um conflito violento nesta escola, a quem denunciaria o fato, em busca de solução?

[101] Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total das escolhas dos professores e não a partir do número de professores. Observação: pergunta aberta.

Nesse momento já apareceram respostas relacionadas à Justiça Restaurativa e Professor-Mediador, cada um com 1,85% das respostas dadas.

Quando a mesma pergunta (a quem denunciaria a ocorrência, em busca de solução) foi formulada aos alunos, as respostas evidenciadas na Tabela 21 trazem em primeiro lugar as figuras do diretor de escola e da Polícia Civil, conforme segue:

Tabela 21: A quem o aluno denunciaria ocorrência de conflito violento na escola, em busca de solução (espontânea)[102].

	Alunos/TR	**T%**
Conselho Tutelar	5	1,68%
Polícia Militar, Ronda Escolar	11	3,71%
Solucionador de conflitos	1	0,33%
Assistente Social	6	2,02%
Diretor	116	39,18%
Coordenador	1	0,33%
Delegado de Polícia, Polícia Civil	28	9,45%
Polícia	35	12%
Professor	6	2,02%
Inspetor de Alunos	2	0,67%
Pais, responsáveis	18	6,08%
Não denunciaria, quebrava a cara do indivíduo	1	0,33%
Nenhuma, eu agrediria de volta	1	0,33%
Ninguém, iria quebrar o moleque que fez isso comigo	1	0,33%
Tomaria minhas próprias atitudes	10	3,37%
Ninguém, eu ando com as minhas pernas	1	0,33%
Aos parceiros (amigos)	1	0,33%
À Polícia, porque o diretor não faz nada	1	0,33%
Promotor de Justiça	5	1,68%
Justiça Restaurativa	4	1,35%
Secretaria de Ensino, Diretoria de Ensino	4	1,35%
Psicólogo	1	0,33%
Juiz de Direito, Justiça	5	1,68%
À Polícia que não vai ser, né? Eu não	1	0,33%

[102] Nota: Foi perguntado aos alunos: *Se fosse vítima de um conflito violento na escola, a quem você denunciaria a ocorrência em busca de solução?*

corro com os vermes.		
Ninguém	1	0,33%
Resposta indefinida	17	5,74%
Não sabe	4	1,35%
Não respondeu	9	3,04%
TOTAL	**296**	100%

Fonte: Questionários. N = 247 **TR = 296** (total de respostas)

Os alunos referiram o Diretor de Escola (39,18%), seguido do Delegado de Polícia/Polícia Civil (9,45%), trazendo aos primeiros lugares as mesmas figuras mencionadas pelos professores (Diretor, com 22,53% e Polícia Civil, com 22,22%). Os professores seriam procurados em 2,02% das respostas. A Justiça Restaurativa surgiu em 1,35% das respostas.

Os professores foram perguntados acerca de seu conhecimento sobre a existência da Justiça Restaurativa na escola. As respostas foram condensadas na Tabela 22 (a seguir):

Tabela 22: Se o professor sabe da utilização da Justiça Restaurativa em sua escola[103].

	Professores/TR	**T%**
SIM	36	90%
NÃO	3	7,5%
NÃO RESPONDEU	1	2,5%
TOTAL	40	100%

Fonte: Questionários. N = 40

A grande maioria dos professores (90%) respondeu que tinha conhecimento da utilização da Justiça Restaurativa em sua escola. Essa informação é importante, uma vez que, quando perguntados a quem denunciariam a ocorrência de conflitos violentos na escola, responderam que ao Diretor (46,32%) ou à Polícia Civil (22,22%).

O excerto de uma entrevista sugere que os professores mesmo cientes da Justiça Restaurativa na escola, podem tentar, eles próprios, resolver a situação:

> A maioria de nós resolve; dificilmente traz para a Justiça Restaurativa. Esse meu caso só veio parar aqui porque existe uma relação professor/aluno (P 3).

---

103 Nota: Foi perguntado aos professores: *O(a) senhor(a) tem conhecimento da utilização do procedimento de Justiça Restaurativa – JR nesta escola?*

Quando a mesma pergunta foi feita aos alunos, as respostas revelaram uma grande diferença em comparação com o professor. A Tabela 23 traz as respostas:

Tabela 23: Se o aluno tem conhecimento da JR em sua escola[104].

	Alunos/TR	**T%**
SIM	137	55,47%
NÃO	103	41,7%
NÃO RESPONDEU	7	2,83%
TOTAL	**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Pouco mais da metade (55,47%) dos alunos sabiam da utilização da Justiça Restaurativa na escola, contra 41,7% que alegaram não saber. A diferença é grande se comparada com a informação dos professores, tendo em vista que 90% deles alegaram ter conhecimento.

Também consultamos professores e alunos quanto a saberem o que fazer para acionar as pessoas capacitadas para operar com a Justiça Restaurativa na escola. A maioria dos professores[105] (70%) disse saber o que fazer para acionar as pessoas capacitadas, enquanto 30% alegaram não saber. Entre os alunos[106], 40,9% alegaram saber, contra 56,27% que disseram não saber.

Os professores foram perguntados acerca de seus conhecimentos sobre o funcionamento da Justiça Restaurativa. As informações foram reunidas na Tabela 24, a seguir:

Tabela 24: Conhecimento do professor acerca do funcionamento da Justiça Restaurativa - JR[107].

	Professores/TR	**T%**
Amplo	7	17,5%
Médio	14	35%
Pequeno	17	42,5%
Nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa	1	2,5%
Não respondeu	1	2,5%
TOTAL	**40**	**100%**

Fonte: Questionários.
N = 40

104 Nota: Foi perguntado aos alunos: Você sabe da existência da aplicação da Justiça Restaurativa – JR nesta escola? ( ) sim ( ) não

105 Vide Tabela 11 no APÊNDICE D.

106 Vide Tabela 54 no APÊNDIDE D.

107 Nota: Foi perguntado aos professores: O(a) senhor(a) considera que seu conhecimento sobre o funcionamento da Justiça Restaurativa - JR é:

A análise dos dados da Tabela 24 nos mostra que 17,5% dos professores dizem ter conhecimento amplo de Justiça Restaurativa, enquanto 35% alegam conhecimento médio, e 42,5%, pequeno.

As respostas dos alunos para a pergunta acerca do conhecimento acerca do funcionamento da Justiça Restaurativa foi condensada na Tabela 25, a seguir:

Tabela 25: O nível de conhecimento dos alunos acerca da JR[108].

	Alunos/TR	**T%**
Grande	18	7,28%
Médio	68	27,53%
Pequeno	108	43,75%
Nunca ouvi falar da JR	51	20,64%
Não respondeu	2	0,8%
TOTAL	**247**	100%

Fonte: Questionários
N = 247

A análise dos dados da Tabela 55 nos mostra que 7,28% dos alunos disseram ter grande conhecimento da Justiça Restaurativa; contra 27,53% que alegou médio conhecimento, e 43,75% que disseram que seu conhecimento é pequeno acerca da Justiça Restaurativa. O índice dos alunos que disseram ter pequeno conhecimento do tema (43,75%) é praticamente igual ao dos professores que disseram a mesma coisa (42,5%).

O desconhecimento da teoria que informa as práticas restaurativas, em especial um procedimento recentemente sistematizado e estruturado, que recebeu o nome de Justiça Restaurativa, pode influenciar na disposição de quem dele poderia se beneficiar direta ou indiretamente. A fala do vice-diretor da escola sugere essa possibilidade:

> (...) um projeto, tudo que é novo, na verdade causa uma interrogação, uma desconfiança, enfim né?Não é só em relação ao projeto justiça restaurativa, mas nós tivemos algumas resistências principalmente por se tratar de um projeto que não prevê punição entendeu? Então, muitas vezes pra um professor ou para a maioria das pessoas, eles ainda estão enraizados a questão da punição, então se tem punição o menino, adolescente então teria medo; senão tem punição, então quer dizer, acabaria na visão de alguns não resolveria o problema, foi mais nesse sentido a resistência (VD).

---

108 Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você considera que seu conhecimento sobre o funcionamento da Justiça Restaurativa é: ( ) grande ( ) médio ( ) pequeno ( ) nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa*

A fala de um professor da escola corrobora o entendimento do vice-diretor:

> [...] porque até então, antes desse curso que eu fiz de liderança, eu tinha essa dificuldade em sala de aula, não sabia selecionar exatamente o que era. Eu tinha uma dificuldade séria. Depois desse curso, como faz diferença! Agora eu sei exatamente como lidar com a situação. Nem sempre eu vou pegar um aluno e tirar ele da sala. Primeiro eu vou conversar com ele, porque coisa de cinco minutos que você conversa, consegue resolver a situação. [No curso] a gente teve um conhecimento amplo dessa situação, principalmente sobre violência. Até então, minha opinião sobre violência era uma, e depois que eu fiz o curso é outra. Então, esse é o ponto que eu acho que deveria ser revisto nessa ajuda insersória. Exatamente em relação a isso. Capacitação para todos os professores. Não simplesmente uma capacitação que se leva para os professores e passa uma palestra de duas ou três horas; isso é insuficiente, eu acho que é pouco. Infelizmente, uma boa parte dos colegas não consegue entender isso, e muitas vezes até que não é solucionada a situação, os colegas também não conseguem entender. Porque eles não se embasam no projeto. Eles não sabem no que se baseia o projeto (P 1).

Perguntamos aos professores sobre as ocorrências de indisciplina após a implantação da Justiça Restaurativa. A resposta foi a seguinte (Tabela 26):

Tabela 26: Opinião dos professores sobre a ocorrência de indisciplina após a implantação da JR[109].

	Professores/TR	**T%**
Diminuíram	15	37,5%
Ficaram na mesma	22	55%
Aumentaram	-	-
Nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa	1	2,5%
Não respondeu	2	5%
TOTAL	**40**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

Para 37,5% dos professores, as ocorrências de indisciplina diminuíram, sendo que para 55% deles, ficaram na mesma.

Um fator que pode influenciar essa opinião do professor é que nem todos os casos de indisciplina são encaminhados para os Círculos, mas somente os mais graves:

> Não, só os mais graves [são encaminhados para Círculos], e nem daria também. Se você for colocar todas as situações nos círculos, não teria a mínima possibilidade. (...) A pessoa tem que ter uma certa sensibilidade pra perceber isso [momento de encaminhar para o Círculo]. E mais um ponto que a gente colocou, é que a pessoa tem que entender esse projeto. Você vai com essa percepção, essa sensibilidade de saber qual é o momento certo de

109 Nota: Foi perguntado aos professores: Em sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta escola, os casos de indisciplina:

> você levar pro círculo ou não. Porque senão banaliza. Você acaba levando todos os casos (P1).
>
> Violência não tem muito. Claro que a gente seleciona o que a gente entende que sejam as maiores, mas muitas vezes é até uma que não aponta tanto acaba sendo maior que aquela, porque nós fazemos uma análise, mas por conta de não ter mesmo pessoas que possa realizar o Círculo (diretora).
>
> Assim, o que a gente tratava, trata com o círculo restaurativo, são as confusões mais graves, onde existe realmente agressão física, principalmente agressão física, e no caso da prevenção também. Eu muitas vezes chamava, já vi alunos que estavam ali, procurando uma situação de problema, que tem gente, tem criança, tem jovem, que já sai procurando confusão, ele já procura, ele vai... Isso aí, a gente vê, até na televisão, você pega... Quantas vezes você vai ver um jogo de futebol, e tem gente que já vai armado? Quer dizer, a pessoa já vai com pedaço de pau, com bomba, já vai preparada pra arrumar uma confusão. E na escola não é diferente (P 2).

Os alunos também responderam à pergunta acerca das ocorrências de indisciplina após a implantação da Justiça Restaurativa. As respostas estão evidenciadas na Tabela 27 (abaixo):

Tabela 27 - Opinião dos alunos sobre o efeito da JR em relação aos casos de indisciplina[110].

	Alunos/TR	**T%**
Diminuíram	103	41,7%
Ficaram na mesma	87	35,22%
Aumentaram	8	3,25%
Nunca ouvi falar da JR	46	18,62%
Não respondeu	3	1,21%
TOTAL	**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Os dados condensados na Tabela 27 (se as ocorrências diminuíram ou não após a implantação da JR), apesar da diferença quando comparados com as respostas dos professores na Tabela 26, não implicam numa discrepância tão relevante, dado que estamos falando das percepções das pessoas.

Um modo de proceder dos professores, sintetizado na fala de uma das Agentes de Organização Escolar (AOE 1) pode produzir reflexos nos resultados percebidos

110 Nota: Foi perguntado aos alunos: *Em sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta Escola, os casos de indisciplina:*
( ) diminuíram ( ) ficaram na mesma ( ) aumentaram ( ) nunca ouvi falar da JR

pelos agentes da escola com relação ao projeto. É a atuação sumária do professor em face do conflito:

> O que está acontecendo muito é que os professores pegam, colocam o aluno para fora, quer dizer, colocam o problema para fora. Ele resolve aquele problema dele, naquela hora; coloca pra fora. O aluno fica bonitinho, fora da aula dele, não atrapalha. Eles acham que [o Círculo] acaba não resolvendo. Ou, não sei, é muito cômodo. Você vê que pra muitas pessoas é muito cômodo tirar da sala (AOE 1).

A percepção dos professores em relação aos casos de indisciplina após o Círculo pode ter sido influenciada pela política de tratamento das questões de conflito na escola. Um excerto da entrevista com o vice-diretor permite perceber que os casos havidos como indisciplina não são tratados com o Círculo em sua dinâmica oficial (Pré-Círculo, Círculo, Pós Círculo). Perguntado se os casos de indisciplina eram encaminhados para Círculos, ele argumentou:

> Olha já teve, mas não no formato do círculo, com começo, meio e fim. Já tivemos, inclusive, um resultado muito bom com aluno que estava tendo muito problema de indisciplina na sala de aula com vários professores e tal e que foi conversado no círculo restaurativo com um resultado muito bom, mas não passou pela forma do pré-círculo. [...] Não foi seguido os trâmites do círculo restaurativo, mas já teve situações assim adolescentes que foram ouvidos no círculo restaurativo por conta da indisciplina. Não foi uma violência propriamente dita, mas a indisciplina estava prejudicando ele e os demais colegas da sala, então, já tratamos situações como essa (VD).

A Agente de Organização Escolar (AOE 2), que também trabalha na escola como Inspetora de Alunos, faz uma advertência relevante acerca da responsabilidade dos professores pelos encaminhamentos das ocorrências de indisciplina. A fala da AOE2 sugere uma situação que pode refletir diretamente na forma como são solucionados (ou não) os casos de indisciplina, inclusive, pela Justiça Restaurativa. Estamos falando de uma espécie de subnotificação das ocorrências:

> Bom, o que a escola tem feito é, no momento em que o professor faz as ocorrências, e tem muito professor que está deixando a desejar, porque reclama, reclama do aluno, e não faz a ocorrência, principalmente no Ensino Médio. Porque o Ensino Médio tem hora que está pior que o Fundamental, que a quinta e a sexta série. Então, às vezes os professores reclamam, reclamam muito, mas eles acabam não fazendo a ocorrência porque acham que não vai resolver nada. Então, aí quando esse aluno tem um problema mais grave, aí pegam o caderno: "Mas, espera aí! Olha, não tem nada marcado"! "Ah, mas é porque eu não marquei". Mas tem que marcar, então eles acabam reclamando, mas não registram. Tem professor que faz questão de registrar e outros fazem questão de não registrar. Acha que ele resolve o

> conflito lá dentro, e não resolve, ou resolve só na aula dele, e nas outras aulas não tem ocorrência (AOE 2).

Da mesma forma que o fizemos em relação à indisciplina, perguntamos aos professores os reflexos da Justiça Restaurativa sobre as ocorrências de violência. As respostas constam da Tabela 28:

Tabela 28: Opinião dos professores sobre a ocorrência de violência após a implantação da JR[111].

	Professores/TR	**T%**
Diminuíram	25	62,5%
Ficaram na mesma	10	25%
Aumentaram	-	-
Nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa	1	2,5%
Não respondeu	4	10%
TOTAL	**40**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40.

A diretora da escola (D) falou acerca do potencial da Justiça Restaurativa como inibidor da reincidência. Segundo a diretora,

> [...] é homologado pelo juiz, esse suporte é fundamental, porque as mediadoras foram muito bem vindas; é mais uma coisa que, graças a Deus, a escola conseguiu, e que também é um projeto piloto do Estad. É importante, elas vieram somar conosco. Mas a justiça restaurativa, ela consegue resultados mais satisfatórios. Nós fizemos muitos círculos já, eu não saberia dizer agora quantos seriam, mas foram muitos círculos. Nesses anos de Justiça [Restaurativa], nós não tivemos nenhuma reincidência. E esse [outro] trabalho da escola, que é um trabalho que a gente faz, essa conversa com o aluno, eles reincidem muito. Via Círculos Restaurativos, nós temos até o depoimento de alunos, acho que tem até um vídeo no You Tube, a menina falando que depois que ela veio pro círculo, que ela conheceu, que ela dialogou, ela perdeu a vontade de brigar, porque ela era muito briguenta, mas muito. Quando não era ela brigando, era defendendo os outros, ela estava sempre envolvida. Então... ela não reincidiu. Então, eu acho que o grande fator da Justiça, é exatamente, que não há reincidência".

Durante entrevista com uma das Agentes de Organização Escolar, que na época do trabalho de campo exercia a função de Inspetora de Alunos, quando perguntada sobre a eficácia da Justiça Restaurativa em questões de conflitos escolares, especialmente no aspecto prevenção geral, ela respondeu:

---

111 Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta escola, os casos de violência...*

> Eu senti assim, que resolve, mas com aquele grupo que está sendo tratado. Mas só ali. [...]. Eu não senti, assim, que pudesse alterar em termos de... Isso. Ele resolve, sim. Naquele momento, naquela situação, naquele caso concreto. Mas, envolta, nos outros alunos, eu não senti que teve diferença, não (AOE 1).

Verificando os dados das Tabelas 26 e 28, percebemos que, segundo os professores responderam, após a implantação da Justiça Restaurativa, os casos de indisciplina na escola diminuíram na opinião de 37,5% deles, enquanto os de violência, diminuíram 62,5%.

A diferença é significativa entre o percentual de professores cuja opinião é a de que os casos de indisciplina na escola diminuíram (37,5%), após a implantação da Justiça Restaurativa, se comparado ao das respostas deles para a mesma pergunta acerca da violência (62,5%). Por que a Justiça Restaurativa seria mais "eficiente" para diminuir de casos de violência do que os de indisciplina?

Sobre essa questão, um dos professores na Escola Augusta já havia participado de um curso de capacitação para liderança em mediação. Quando perguntado sobre os reflexos da Justiça Restaurativa na escola, ele comentou:

> Impactou bastante. Que nem... pelo menos eu percebo, principalmente a questão da violência. A violência mesmo! Essa questão de violência eu percebi que diminuiu bastante. Agora, a questão de indisciplina, indisciplina... fica um pouco complicado, ainda mais com as leis que o governo tem atualmente na questão de aluno, não tem como você fazer milagre com a indisciplina. Mas a questão de violência mesmo, eu vi que melhorou bastante, viu. Principalmente assim, quando o mediador chega e conversa com ambas as partes, a gente percebe a diferença. [...] Nesse sentido, eu acho excelente. Agora, a questão da indisciplina, realmente eu não sei o que fazer. Sé se fizer milagre. Que é realmente complicado. Agora se a gente for ver em relação à violência, é excelente (P1).

Nem todos os conflitos da Escola Augusta são encaminhados para o Círculo Restaurativo, mas a demanda e o número insuficiente de facilitares é a principal razão. Um excerto da entrevista com o vice-diretor (VD) explica o que acontece:

> [...] a gente gostaria que todos os casos, todos os conflitos realmente fossem encaminhados para o círculo restaurativo, entendeu? Mas hoje não é, na nossa escola não são todos os conflitos que são encaminhados para o círculo restaurativo. Exatamente porque nós não temos facilitadores suficientes para atender a demanda. A quinta e sexta série são casos que a gente encaminha para o círculo, só alguma situação mais especifica mesmo, que a gente vê que é algo mais grave. Fora disso, a gente acaba resolvendo. Por exemplo, uma briguinha. Quinta série briga agora, mas chega na direção eles já vão abraçados. Não há, vamos dizer assim, aquele risco de uma violência maior,

> de uma situação assim mais grave, então, quando a gente vai por exemplo, o primeiro contato ali ouvindo as partes, já dá para gente da prioridade em relação a questão do círculo restaurativo ou não, quando envolve violência entre adolescentes a gente já recomenda, já oferece essa possibilidade de resolver o conflito através do círculo restaurativo (VD).

A opinião dos alunos acerca dos reflexos da Justiça Restaurativa nas ocorrências de violência é semelhante à dos professores, especialmente ente aqueles que acreditam que tudo ficou na mesma. A Tabela 29 traz os dados:

Tabela 29: Opinião dos alunos sobre o efeito da JR em relação aos casos de violência[112].

	Alunos/TR	**T%**
Diminuíram	129	52,25%
Ficaram na mesma	63	25,5%
Aumentaram	1	0,4%
Nunca ouvi falar da JR	47	19,02%
Não respondeu	7	2,83%
TOTAL	**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

A análise dos dados da Tabela 29 (alunos) e da Tabela 28 (professores) traz uma informação interessante. Embora haja uma diferença aceitável entre aqueles que pensam que os casos de violência na escola diminuíram após a implementação da JR, o percentual dos que têm opinião de que nada mudou é praticamente o mesmo (25% entre os professores – Tabela 14, e 25,5% entre os alunos – Tabela 29).

Perguntamos aos alunos acerca da eventual participação deles em Círculos Restaurativos. A Tabela 30 traz os resultados:

Tabela 30: Se o aluno já participou de um Círculo Restaurativo na escola[113].

	Alunos/TR	**T%**
SIM	13	5,26%
NÃO	224	90,70%
NÃO RESPONDEU	10	4,04%
TOTAL	**247**	100%

[112] Nota: Foi perguntado aos alunos: *Em sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta Escola, os casos de violência:* ( ) diminuíram ( ) ficaram na mesma ( ) aumentaram ( ) nunca ouvi falar da JR

[113] Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você já participou de um Círculo Restaurativo em sua escola?* ( ) sim ( ) não

Fonte: Questionários. N = 247

Dos 247 alunos que responderam ao questionário, 5,26% alegou ter participado de um Círculo Restaurativo na escola.

Quanto ao grau de satisfação com os resultados da Justiça Restaurativa na Escola Augusta, os resultados foram evidenciados na Tabela 31 (abaixo):

Tabela 31: O grau de satisfação com os resultados da JR na escola[114].

	Professores/TR	**T%**
Muito satisfeito	-	-
Satisfeito	18	45%
Pouco satisfeito	6	15%
Insatisfeito	2	5%
Sem opinião formada	10	25%
Não respondeu	4	10%
TOTAL	**40**	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Nenhum professor se disse muito satisfeito com a Justiça Restaurativa, enquanto 45% alegaram estarem satisfeitos. O percentual de professores sem opinião formada e o do professores que não responderam, somados ao poucos satisfeitos e insatisfeitos é de 55%, portanto, relevante naquele contexto.

A falta de conhecimento adequado de alguns professores acerca do projeto foi diversas vezes referida por um dos professores entrevistas, mas que tinha experiência anterior em capacitação para liderança:

> Eu não tenho nem duvida disso. Muitas vezes é por falta de conhecimento. E inclusive você vai ver muitos comentários de professores aí... falarem que a justiça restaurativa não funciona. A maioria vai falar isso, só que o grande empecilho que eu vejo é essa falta de conhecimento e a questão do voluntariado, que eu não preciso nem falar, todo lugar que você vai é o que mais falam. Então eu queria mostrar esse ponto de vista, não sei se alguém já comentou isso pra você essa questão (P1).
>
> Inclusive, até, alguns não acreditavam no círculo restaurativo. Falam: "ah, isso aí, é passar a mão na cabeça de criança", e aí, não sei, agora, depois de um tempo, muitos mudaram a cabeça, outros ainda não. Não, tem alguns professores que mudaram. Que às vezes a gente chamava pra conversar, eles achavam que a gente estava enrolando, passando a mão na cabeça de aluno,

[114] Nota: Foi perguntado aos professores: *O eu grau de satisfação em relação aos resultados dos procedimentos de Justiça Restaurativa em sua escola é: ( ) Muito Satisfeito ( ) Satisfeito ( ) Pouco Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Sem opinião formada.*

> que tinha que expulsar da escola. É uma coisa, se você expulsa, ele vai fazer a mesma coisa em outra escola (P1).
>
> Olha, eu acredito que aqueles professores que estão desde o início e que já viram como se dá essa questão do Círculo, que estão presentes no dia-a-dia da escola, a aceitação deles e a confiabilidade deles para com a Justiça Restaurativa é bem maior. Aí existem aqueles professores que acham que não resolve porque, talvez, ele não tenha visto resultado... porque não aconteceu o caso com ele, na sala dele (PC2).

O professor coordenador (PC2) defende que os efeitos da Justiça Restaurativa na escola são mais perceptíveis para quem está na equipe gestora, e justifica:

> Olha, primeiro, se você pegar, tabular a questão de alunos, por ocorrência, casos que vem pra justiça [restaurativa] ou não, você vai ver que, 1% ou 2% de casos de conflito acaba vindo pra justiça por conta da gravidade. Outros são resolvidos, ou na coordenação, ou agora com a mediação. Então se você pegar no "geralzão", numa escola de quase três mil alunos acaba não sendo tão perceptível. Só que ele passa a ser significativo a partir do momento que você está a par daquela situação, que está sendo ali resolvida e aquela situação consegue ser sanada. O resultado talvez não seja perceptível pra toda comunidade, mas é perceptível pra quem está mais ao redor de nós da coordenação, da direção (PC2).

Embora não seja exatamente sobre a Justiça Restaurativa, mas sobre o que ela supõe ser mediação, recuperamos aqui uma fala da professora-mediadora P-M1 acerca de seu modo de proceder com um aluno que lhe encaminharam. O excerto pode sugerir os reflexos no grau de satisfação dos professores com ambos os processos:

> O professor ficou super nervoso com ele. Aí, inclusive esse professor, ainda, um dia falou assim pra mim... Ele me chamou, eu estava passando no corredor, ele perguntou pra mim: “E aí, o [...]? O que você resolveu com ele?”. Eu respondi assim: “Bom, eu li as normas, e o [...] vai continuar frequentando as aulas normalmente”. E ele falou: “Não foi resolvido nada? Então, eu já vi que não resolveu nada, que não adiantou. Do que adiantou você chamar ele lá, conversar. Vocês são tudo farinha do mesmo saco”. Falou bem assim pra mim (P-M1).

Outra professora-mediadora (P-M 2) diz em sua entrevista que "*na verdade, o professor-mediador é um conselheiro, e que seu objetivo é prevenir o conflito, trabalhar com a prevenção*" (P-M 2). Essa professora-mediadora desconhecia que uma de suas atribuições está ligada à Justiça Restaurativa.

Corroborando nosso entendimento acerca da questão tratada logo acima, temos a fala de uma Agente de Organização Escolar (AOE 1) sobre atuação inicial do

professor-mediador na escola, sugerindo a falta de experiência na condução dos casos encaminhados à sua apreciação:

> Só que a função [professor-mediador] pelo que eu entendi, que foi passado para a mediadora, que é cargo novo, que foi criado agora, ainda meio assim, meio perdido" (AOE 1).

Ainda acerca do grau de satisfação dos professores com a Justiça Restaurativa, uma fala da Professora-Mediadora P-M1 sugere que o projeto não estava sendo utilizado em passado recente ao da nossa visita ao campo. A professora-mediadora disse:

> Então, o projeto da Justiça Restaurativa, quando eu cheguei aqui [segundo semestre de 2010], eu acho que eles não estão fazendo mais Justiça Restaurativa. Então, mas aqui, falaram pra mim que não estava tendo, inclusive eu não sabia que tinha. Meu ponto de base é só o diálogo; da Justiça Restaurativa mesmo, eu não sei nada (P-M1).

Um fator que também pode refletir no grau de satisfação dos agentes da escola em ralação à Justiça Restaurativa é a frequência de realização dos Círculos. A própria diretora disse que estavam com dificuldades, em 2010, para promovê-los, em razão da falta de professores capacitados.

Um excerto da entrevista de uma das Agentes de Organização Escolar (AOE 1) e de uma Professora-Mediadora (P-M 2) falam no sentido da baixa frequência da realização de Círculos em 2010:

> Então, o que eu percebi, é que a gente não está tendo... assim, eu não vi [Círculo] esse ano, ainda. O que a gente está tendo esse ano são os mediadores (AOE1).

> Nunca participei do Círculo, nada. A ideia é estarmos trabalhando juntos, mas depois que eu entrei como mediadora [junho de 2010] ainda não teve nenhum Círculo (P-M 2). [entrevista em 14/09/2010]

Sobre a frequência dos Círculos Restaurativos na Escola Augusta, uma das Agentes de Organização Escolar (AOE 2) na função de Inspetora de Alunos havia mais de três anos, chegou a nos perguntar se ainda estavam sendo promovidos:

> Porque... assim, olha, a Justiça Restaurativa esse ano não está tendo aqui, está? Olha, eu achei que nem tinha mais. Eu estava achando que não tinha mais. Mas pelo que eu vi, do ano passado, assim, teve problema sim. Acho que uma menina que, não sei se era bebida alcoólica, foi chamada e os pais dela foram convocados. Foram feitas várias reuniões. Mas, agora, em relação à justiça restaurativa, esse ano eu não sei. Olha, eu vou ser sincera, eu não tenho nenhuma informação sobre justiça restaurativa. (...) Eu nem sabia que estava funcionando ainda, eu achei que tinha acabado. Eu sei só do ano

> passado, desse ano eu não tenho... eu não vou falar nada mais, eu realmente, eu não sabia nem que tava funcionando, eu sei só da mediadora. (AOE 2).

O grau de satisfação do professor também pode ser influenciado pela forma mais ou menos intensa como ele percebe o conflito na escola pela forma como ele é atingido pela situação. O excerto da entrevista do professor P2, que atuava como Facilitador de Círculo na escola corrobora esse nosso entendimento:

> É muito diferente [após a implementação da Justiça Restaurativa], a diferença é extrema, demais. Só que, é claro, a gente tem que colocar também o seguinte, você não vai melhorar uma escola 100% (P2).

O voluntariado do professor como facilitador de Círculos Restaurativos é outro fator que pode afetar o grau de satisfação no projeto, considerando que, normalmente, é ele quem atuará na condução dos processos na escola. O excerto da entrevista de uma professora que tinha a capacitação como liderança de justiça restaurativa pode sustentar aquela afirmação:

> Olha, eu percebi que os casos que foram encaminhados para a justiça restaurativa, eles tiveram resultado, e a gente via que os alunos que vinham para o Círculo eles não reincidiam nos conflitos, mas o que falta para funcionar melhor, para funcionar de verdade é que tenha alguém, porque o pessoal da justiça aqui são todos voluntários, então, se a pessoa tem que dar aula, tem que fazer HTPC, tem que preparar aula e tem que ser voluntário pra justiça... (P4).

A professora P4 tinha formação em liderança de justiça restaurativa, mas quando perguntada sobre a importância da justiça restaurativa em sua escola, e se a ausência do projeto seria notada, em caso de descontinuidade, ela respondeu:

> Olha, eu acho que não a esse nível, eu acho que a justiça ainda é uma gota no oceano daqui; ainda precisa mais... (P4).

Essa mesma professora (P4) diz que somente os professores que se interessaram em conhecer o projeto tinham atitude positiva em relação a ele:

> Os que conhecem bem, porque alguns até dizem que não conhecem (porque não quiseram se aprofundar), mas os que conhecem, acho que sim. Foi apresentado [o projeto] e todo ano é apresentado. Na reunião de planejamento é falado da justiça restaurativa, do projeto que tem, até porque chegam professores novos. Então, é apresentado o projeto sempre (P4).

Outra professora (P8) falando acerca da evidência da Justiça Restaurativa na Escola comenta que a descontinuidade do projeto na escola só seria sentida por quem conhece o projeto:

> Talvez por nós que já conhecemos, mas pra quem nunca ouviu falar... (P8).

Percebemos que o grau de (in)satisfação com a Justiça Restaurativa pode estar relacionado com a lógica de justiça incorporada ou defendida pelo sujeito. Os professores que demonstraram um nível melhor de conhecimento das práticas restaurativas se disseram mais satisfeitos com o projeto na escola. Por outro lado, o professor que enfatiza a necessidade de punição é mais cético em relação ao projeto. O excerto da entrevista do professor P7 fala nesse sentido:

> Eu acredito que seja interessante, porém, eu também acredito que se não houver sanção para problemas, que eventualmente sejam adotados, conflitos, se não houver punição, não produz o efeito que deveria. [...] Você levando em consideração que a gente está lidando com indivíduos em formação, pode auxiliar no processo, mas aquilo que é ameaçado, ou que é prometido e não é cumprido, não produz efeito. Por isso, eu prefiro... a punição, por mais amena que ela seja, por mais... Se não existir uma consequência pra um comportamento inadequado perde o sentido (P7).

Percebemos uma descrença do professor P7 em soluções mais dialogadas de conflito. Ele comenta do aluno que vai à direção e em seguida volta dizendo que tomou um "cafezinho":

> É comum ouvir em sala de aula o aluno comentar ou fazer comentários do tipo "Eu vou tomar um cafezinho com a direção", quando você precisa encaminhar (P7).

Esse outro excerto da entrevista do professor P7 nos remete à reflexão de Vasconcelos (2009, p. 232) quando trata da "síndrome do encaminhamento". Segundo o autor:

> A direção/coordenação faz todo um trabalho de orientação com o aluno, porém, ao voltar para a sala, ele diz aos colegas que não aconteceu nada, que "só tomou um chazinho", o que revolta o professor.

Outro professor (P11) comentou que os casos que passam pelas professoras-mediadoras não são encaminhados para o Círculo. Esse fato, percebido na fala de vários dos sujeitos entrevistados, tem forte potencial para afetar a continuidade do projeto na escola:

> Eu acredito que, se passar pelas mediadoras, eu acredito que não, Eu não tenho ouvido falar mais, não (P11).

Quanto ao efeito da Justiça Restaurativa na restauração da paz, o professor P11 diz:

> Ótimo, sempre soube de bons resultados, sabe por quê? As pessoas acabam comentando. Porque quando o indivíduo senta, e aí ele ouve alguma coisa de alguém que não está ali para julgá-lo, porque o objetivo dos círculos não é fazer julgamento. É a restauração da paz (P11).

Diversos dados relativos à faixa etária, formação, tempo de magistério, sexo, atividades dos alunos fora da escola e outras informações foram evidenciados em Tabelas no Apêndice C.

As escolas que aderiram ao projeto de Justiça Restaurativa na educação, e a Escola Augusta é obviamente uma delas, estão referidas em Souza *et al* (2007) e Melo, Ednir e Yazbek (2008), sendo que estão distribuídas por três municípios da Região Metropolitana de São Paulo. Essas escolas estão sujeitas à circunscrição de duas Diretorias de Ensino, e pelo menos duas Comarcas.

Obter dados das Diretorias de Ensino às quais pertencem as escolas exigiu grande esforço. Uma delas recebeu dezenas de e-mails nossos (literalmente) solicitando dados estatísticos acerca da experiência da Justiça Restaurativa, inclusive com confirmação de leitura, mas demorou a responder. Quando finalmente conseguimos contato por telefone, a servidora alegou que os dados estavam concentrados na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Apesar do compromisso de obter os dados e repassá-los, a informação não chegou a tempo.

A outra Diretoria de Ensino também demorou a nos atender. Quanto aos dados estatísticos das escolas de sua circunscrição, eles nos foram enviados por e-mail, no entanto, conforme alertado pela própria servidora que nos atendeu, eles então incompletos, e nem mesmo os dados da Escola Augusta estavam atualizados.

Conseguimos contato com o Juízo da Vara da Infância e Juventude da mesma região em que está a segunda Diretoria de Ensino. Também os dados estatísticos não estavam atualizados, mas mesmo assim recebemos mensagem de e-mail com os dados disponíveis. Segundo nos foi informado, o motivo é a falta de remessa de informações por parte da Diretoria de Ensino.

O envolvimento das escolas com o projeto, apesar de aparentemente promissor, parece ter alguma fragilidade. Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 20) esclarecem que,

apesar da adesão ao projeto, nem todas as escolas estavam efetivamente promovendo Círculos Restaurativos.

Ainda sobre a descontinuidade do projeto nas escolas, algumas falas da diretora da Escola Augusta sugerem o que pode ter ocorrido, e a principal razão da possível descontinuidade é o voluntariado do facilitador dos Círculos:

> A maioria não [continua desenvolvendo o projeto]. Porque por ser um projeto que depende muito do voluntariado. Então houve a formação, por parte do principio que foi um órgão contratado pelo estado para dar formação para nós. Os professores mudam muito ano a ano, então as escolas até tiveram muita dificuldade, inclusive nós já tivemos muito mais círculos do que nós temos hoje, porque os professores que receberam a formação, eles nem sempre estão nas escolas, e como não é um trabalho remunerado, não dá para deixar de pegar aula para poder ficar levando projeto que a princípio é assim, ao meu modo de ver é um dos melhores projetos que nós já participamos" (...) Porque o Estado, praticamente agora, colocando o professor mediador, ele tende a substituir a justiça restaurativa. Mas nós, que aprendemos a fazer, nós não pretendemos ficar só com o mediador, e deixar que a Justiça, os círculos não existam mais. O meu grande objetivo é, e eu já comecei a fazer reuniões, que essas mediadoras também recebam a formação, para que elas possam ser mediadoras da justiça restaurativa. (...) Este ano, foi o ano de maior prejuízo da Justiça restaurativa, aqui na escola, infelizmente. (...) No início foi muito mais fácil do que agora, porque nós tínhamos todos que tinham recebido a formação, todas as pessoas que tinham feito, que tinha sido preparados, estavam aqui na escola, e assim um projeto novo, nós divulgamos muito, conversamos muito. (...) Nem todos [acreditam no projeto] né, nem todos acreditam que você pode tratar a violência através de uma cultura de paz. (...) A dificuldade está aí, em quem realiza o círculo. Nós começamos em oito, nove; num segundo momento, passamos para quinze, mas na verdade das quinze, hoje eu não saberia te dizer o número, mas umas duas ou três que conseguem realizar o círculo ainda (D).

As informações da direção, coordenação e professores sugerem que uma "mentalidade restaurativa" já orientava a administração daquela escola. Isso pode ser percebido nas falas de diversos sujeitos, mesmo entre alguns professores que não perceberam reflexos significativos com a experimentação da Justiça Restaurativa.

> O diálogo já era a base da escola, o vice-diretor é uma pessoa, ele já foi conselheiro tutelar e o vice-diretor tem uma ampla experiência nisso (diretora).

> Olha, bem antes dessa idéia de Justiça Restaurativa já tinha na escola [mentalidade restaurativa]. Eu sempre percebi, pelo menos por parte da coordenação, de vice-diretoria, eu percebi que sempre tinha essa mediação, mesmo sem o projeto. Entendeu? De você pegar o aluno e estar tentando... É o que acontece hoje, também, já. A mentalidade já estava no ambiente, com certeza (P1).

> Então, antes mesmo desse projeto ter vindo, o que aconteceu? Muitas vezes tinha problema com o aluno e eu mesmo conversava com ele (P2).
>
> [Antes da Justiça Restaurativa] A mediação já era tentada, a gente sempre teve essa preocupação (PC 2).
>
> Agora, o que para mim é muito bom, PE que, assim, eu continuo utilizando os métodos da prática restaurativa em outras escolas (P2).
>
> [A mentalidade da Justiça Restaurativa] já existia mesmo sem saber do projeto depois, mas a gente já conversava bastante, chamava a família de vez em quando, se sabíamos de algum conflito que estava existindo ou de ameaça, a gente já chamava para conversar, juntava as duas partes, enfim, a gente já tinha algumas práticas restaurativas voltadas para essa questão da cultura de paz, até porque a escola já tem outros projetos voltados para isso, que é o encontro ecumênico, caminhada pela paz, então já tinha uma visão" (VD).

A Justiça Restaurativa está focada no aspecto humano de se realizar a justiça, de uma forma horizontal, voluntária, cooperativa, sem prescindir da reparação do dano e da (re)construção da responsabilidade em face dos conflitos.

A ausência cotidiana da possibilidade de humanização das relações na escola ainda pode ser sentida na fala de um professor ao se referir a determinado caso concreto em que ele foi vítima de desacato praticado por uma aluna e sumariamente a expulsou da sala de aula, até que ela reconquiste, oficialmente, o direito de voltar:

> Veja bem, nós temos 40 alunos. Se eu tenho um que está me dando problema, preciso expulsar ele para garantir os outros 39, do que mantê-lo e contaminar os outros 39. Eu sou por esse lado. Eu sou meio sistema bomba de Hiroshima, eu prefiro matar 40 mil a matar milhões. Ou 200 mil, não me lembro qual era o número agora, ou o número correto que morreu. Eu prefiro que morra 200 mil a morra milhões. Eu sou sistema bomba de Hiroshima. Eu prefiro expulsar um aluno a perder todos os outros, porque aquele aluno ficou (P3).

Por outro lado, o relato de um professor que passou pela Escola Augusta e foi capacitado para atuar como facilitador ressalta muito bem o aspecto mais humanizado de se resolver o conflito, a partir do atendimento das necessidades que lhe deram causa.

Esse professor, apesar de trabalhar em inúmeras escolas, ainda encontrava algum tempo para atuar como facilitador voluntário na Escola Augusta. O caso é o seguinte, conforme relatado por ele na entrevista, na qual disse ter sido seu caso mais interessante:

> Então, Clóvis, na Justiça Restaurativa, a experiência mais interessante que eu tive, que o menino pegou e simplesmente, ele chegou na sala de aula, eles

> entram cinco para as sete, dez para as sete; abre o portão eles vão entrando pra sala, pra não ficar muito tumulto no portão, que aí é onde se inflamam mais. Aí um aluno chegou na sala e sentou no lugar dele e abaixou a cabeça, aí o outro na hora que estava chegando, foi lá e deu um tapa na cabeça dele, do que estava com a cabeça abaixada. E, assim, eram amigos, não tinha havido nenhuma discussão, não havia tido problema nenhum ali. Aí, na hora que ele deu o tapa na cabeça, o menino pegou, já levantou... Assim... ele deu um tapinha na cabeça e sentou atrás. O outro pegou, levantou e deu um soco. São alunos de 8ª série, deu um soco na boca do menino, aí cortou tudo, machucou, e aí eu falei: "Como pode? Sete horas da manhã...". Aí fui perguntar pro outro: "Mas porque vocês brigaram?". Ah, professor, eu não fiz nada, eu só entrei na sala e dei um tapinha na cabeça dele brincando, ele veio com ignorância e me deu um soco". Só que aí ele tava revoltado, porque ele falava: "Éu não fiz nada pra ele, porque ele me bateu?, ele era meu amigo, porque ele me deu um soco desse?". E o que apanhou estava, assim, irredutível, querendo pegar, querendo chamar outros meninos pra bater nele. E eu "não, calma, vamos conversar...", "Não, não tem conversa, eu não fiz nada pra ele e ele me bateu, só brinquei com ele e tal e ele me bate também...". Aí eu fui chamar o outro, pra saber o que estava acontecendo. Aí o menino pegou e falou assim: "Ah professor, eu estava dormindo e eu estava sonhando com o meu pai, faz muito tempo que eu não vejo meu pai, meu pai mora em Minas, é separado da minha mãe. E eu estava sonhando com o meu pai, aí eu acordei e tive que vir pra escola. Aí, eu cheguei e tentei dormir mais um pouco pra ver se conseguia sonhar com ele, aí ele veio e deu um tapa na minha cabeça, eu estava querendo dormir pra sonhar com o meu pai, e ele me acordou...". Assim, a raiva do menino foi assim, pra ele a importância era tão grande dele estar tentando, acho que, ver o pai novamente, que ele veio assim, na intenção, veio "capengando" de sono, que no mínimo mora aqui perto, aí tentou dormir de novo pra voltar o sonho dele, pra sonhar com o pai, ele sentia falta do pai. Nisso o outro veio e atrapalhou, aí depois, até eu pensei, porque eu perdi meu pai muito cedo também, eu tinha seis anos, então, assim, eu sei mais ou menos, como é às vezes você sentir a falta do pai e não ter. Aí depois do círculo, tal, ele falou, aí o menino: "Ah, mas foi por isso que você me bateu?"."É", e isso ele já falou chorando, na hora que menino falou do pai, o olho dele já se encheu de lágrimas, já começou a chorar, e outro que estava morrendo de raiva, começou a chorar junto, pediu desculpas. Assim, você vê que, você começa a ver que o ser humano começa a entender o outro, como ser humano mesmo, e não que nem naquele momento ali da raiva, "o que aconteceu?", ele falou que só bateu, ele falou: "eu bati, eu nem sei por que, eu não queria bater nele, mas é que ele me acordou, e foi por nada", então, assim, eu acho que a Justiça acaba resolvendo as coisas que nós, as vezes, resolvemos por impulso, até em casa mesmo, não só adolescente, dá uma resposta, as vezes, um pouco mais enérgica, acaba perdendo o controle, por uma coisa, né?(P2).

Apesar de longo, o relato acima ilustra de forma interessante a ocorrência de necessidades subjacentes aos conflitos pessoais, e que a forma dialogada de resolução pode ser um caminho adequado à resolução pacífica. Conforme o relato do professor P2, os motivos determinantes vieram à tona e foram suficientes para pedido de desculpas e lágrimas de ambos os lados.

Sobre o aspecto da humanização, Souza *et al* (2007, p. 85) diz que [os Círculos]

> Restabelecem a comunicação rompida ou danificada entre alguns ou todos os participantes, humanizando a visão uns dos outros retroativamente, e permite uma investigação da "biografia oculta" das escolhas de cada participante no momento do ocorrido; possibilitando, assim, que cada uma das partes se reconheça nas necessidades que o outro procurou atender na hora do ato ofensivo, e naquelas decorrentes desse ato.

A incorporação de uma mentalidade restaurativa em alguns sujeitos da escola pode ser percebida na fala de alguns deles:

> Vale a pena [a Justiça Restaurativa] e o que depender de mim e da escola, ela até pode não existir oficialmente para o Estado, mas para a escola vai continuar existindo, enquanto eu estiver aqui, pelo menos (diretora).

A professora P4, ao falar da atitude positiva do grupo em relação à justiça restaurativa sempre condicionou a receptividade ao interesse em se aprofundar no assunto:

> Eu acho que sim, pra esse grupo que realmente entende. Mas para o grupo que diz não, não conheço, nunca vi... Para o outro grupo, sim (P4).

A aptidão da Justiça Restaurativa para a prevenção da violência foi evidenciada especialmente nas falas dos sujeitos da equipe gestora ou de outros professores com um maior conhecimento das práticas restaurativas, em especial os que passaram pela capacitação. Reproduzimos abaixo alguns dos principais excertos:

> Fizemos estatística, e em nenhum caso houve reincidência, então, comprova que realmente funciona (diretora).

> Uma das coisas que prova que o diálogo, a prevenção a justiça... Os projetos, eles são realmente o caminho contra a violência. Preventivos mesmo, e eu não tenho nenhuma história de roubo nesta escola (diretora).

> Em todos os casos, a gente percebeu que os alunos, realmente, resolveram o problema. (...) Houve Acordo em todos. Alguns foram mais complicados. Em alguns, o Acordo não surgiu no primeiro momento, pois as pessoas estavam irredutíveis, a questão da raiva e tal, de querer vingança. (P2).

> É zero [a reincidência]. Pelo menos até o tempo em que eu trabalhei aqui, zero de reincidência. E olha que nós tivemos casos notórios, depois se o senhor quiser dar uma olhada, tem até várias reportagens que deram aqui... (P2).

> Bastou o primeiro Círculo acontecer para a gente ver a diferença de uma situação que aconteceu que era tratada da forma corriqueira e da forma como

> foi tratada no Círculo Restaurativo... foi aí que nós falamos: Poxa, então realmente o projeto funciona... Quando surgiu esse Círculo, inclusive envolvendo alunos com problemas sérios de indisciplina e esse aluno após passar pelo Círculo restaurativo ele mudava a postura dele em sala de aula, não se envolvia mais em ocorrências e nem foram encaminhados mais para a direção, então, quer dizer, são coisas que foi assim a prova de que o projeto realmente funciona (VD).
>
> Nesses dois anos deu uma melhoradinha boa. Já não tem tanto aquela coisa, conflito ainda tem bastante, então com essa coisa do Círculo, da Justiça Restaurativa

Por outro lado, vários sujeitos entrevistados se mostram céticos em relação aos resultados do projeto. Também recuperamos os excertos de algumas falas nesse sentido:

> E eu até coloquei lá também [esse professor respondeu ao questionário] que não mudou nada. Por conta também, a Justiça Restaurativa aqui, em minha opinião, não percebi mudança nenhuma. Continua a mesma coisa. Não houve... está igualzinho na comunidade, porque, na verdade, é a comunidade que permite essa situação de paz na escola. Nós temos uma situação de paz aqui na escola. Mas tem uma situação de paz? Tem! Quando eu converso com colegas de outras regiões e de outras escolas, eu estou no paraíso. Eu falo: "Gente! É assim, é?". Eu estou no paraíso (P3).
>
> [Se a Justiça Restaurativa acabasse] Muitos professores não iam nem perceber. (...) Prevenção? Não! Ela não está tendo esse efeito não. Mas já é ótimo (P3).
>
> É palpável [a contribuição dos Círculos]. Mas eu fico entristecida, digamos assim, porque... a questão de não ter pernas para todo caso de conflito, tratar a Justiça Restaurativa (PC1).
>
> Olha, se retirasse hoje ela seria percebida. Talvez, num aspecto físico, por exemplo, alguém perguntar "porque, onde tava a sala da justiça restaurativa?" Então, isso seria o concreto, você vê que estava faltando alguma coisa. Porque a escola tem um espaço reservado pra isso, ela se articula, em matéria de reuniões, junto com os professores pra estar falando disso. Os professores que estão aqui à muito tempo, eles, já estão inseridos em relação ao projetos que tem na escola. E mesmo às vezes a gente fica, e não deu pra realizar, eles cobram. Então pra quem já está aqui, há muito tempo, acaba percebendo, nesse aspecto. Agora no aspecto ideológico, da resolução de conflitos, aí já, talvez, nem todos percebam (PC 2).
>
> Tá bom, nesse sentido, eu vou te falar por aquilo que eu percebo em sala de aula. Não produziu efeitos [de prevenção]. Não! Efeitos perceptíveis realmente, efeitos concretos, não, não! Talvez eu possa até estar correndo o risco de pecar nesse sentido, mas talvez possa ter piorado alguns casos, por falta de sanção, como eu disse, por falta de punição (P7).

Os dados dos questionários e as informações proporcionadas pelas entrevistas, representadas pelas opiniões das pessoas que estão na Escola Augusta sugerem que, apesar dos avanços significativos na direção de uma forma dialogada e democrática de resolução de conflitos, ainda assim, se percebem os fortes traços da cultura tradicional, de cunho retributivo/punitivo, no tratamento das questões de violência e indisciplina grave no cotidiano escolar.

A preferência pela lógica retributiva de se fazer justiça, a falta de conhecimento acerca da Justiça Restaurativa, o voluntariado e a ausência de pessoas capacitadas para operarem os Círculos na escola são fatores muito encontrados nos dados coletados e que sugerem, a exemplo do que pode estar ocorrendo em outras escolas, a descontinuidade do projeto na Escola Augusta.

A análise dos dados obtidos a partir de todo o trabalho de pesquisa sugere que a Justiça Restaurativa, apesar da atitude positiva da escola em relação ao projeto e a despeito da "mentalidade restaurativa" que parece orientar o modo de proceder de vários daqueles sujeitos, teve reduzido efeito sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz na Escola Augusta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minayo (2007, p. 16) ensina que

> *"... nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos*".

Na vida real, encontramos personagens protagonistas interagindo com outros anônimos, cujas experiências podem ser tão marcantes quanto às dos primeiros, desde que em algum momento se revelem e possam ser capturadas e registradas de alguma maneira, a exemplo da investigação, "porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber" (MINAYO, 2007, p. 17).

É justamente na realidade, que em certa medida ou dimensão pode ser apropriada por meio da investigação ou pesquisa, que podemos identificar experiências marcantes e que reclamam, a um tempo, reflexão, e a outro, ações, como a do aluno respondente do questionário n. 185, o qual referiu ter suportado "*Apelido que machuca a alma*". Por quantas experiências como essa ele e tantos outros personagens da vida real passaram? E quais os efeitos dessa e tantas outras formas de violência no ambiente de aprendizagem? Como tratar a questão?

Experiência como a revelada ou sugerida pelo aluno n. 185 certamente não é a única, e provavelmente compõe o universo de situações de violência e indisciplina grave que pode ser encontrado na escola, cujo efeito mais perverso talvez seja o comprometimento da qualidade do ambiente de aprendizagem, sem contar outros reflexos de natureza pessoal ou patrimonial, num espaço onde, sem prescindir da transmissão dos conhecimentos historicamente adquiridos e a formação geral, também se espera que prepare para o trabalho e contribua para a formação e o exercício da cidadania e o relacionamento interpessoal.

Há relatos de que a indisciplina na escola já se manifestava desde antes da era cristã, e que a violência (de modo geral) nesse ambiente, que certamente não é peculiar à sociedade brasileira, já era notícia e objeto de estudo entre sociólogos desde a passagem do século XIX para o XX. Essa violência manifestada ou refletida no ambiente escolar não é menos questão de saúde pública do que aquela encontrada em qualquer outro espaço ou instituição, pelo contrário.

Muito se fala sobre a violência e indisciplina escolar, e há que se reconhecer alguns avanços em propostas de como lidar com esse fenômeno naquele espaço privilegiado de socialização, embora ainda acanhadas em número e experiência acumulada, a exemplo da Justiça Restaurativa, a qual consubstanciou a questão central de nossa investigação e constituiu nosso problema de pesquisa, em face do qual identificamos e selecionamos um universo, pensamos um caminho metodológico e elegemos alguns instrumentos que proporcionassem a coleta de dados, documentos e observações, a partir dos quais pudéssemos construir conhecimentos e compreensões daquele objeto (a Justiça Restaurativa na escola).

Este trabalho apresentou o relato do desenvolvimento da investigação, cuja proposta nasceu e foi influenciada por nossa trajetória acadêmica, profissional e pessoal, a partir da qual tomamos contato ou nos aproximamos do tema e dele fizemos um problema de pesquisa que, informado por uma metodologia e instrumentos adequados de coleta de dados, proporcionou uma leitura de determinada realidade, que pode ter sofrido influência de nossa visão de mundo, em que pese todo o esforço para rompermos com o senso comum e as percepções imediatistas.

De início, situamos nossa experiência profissional e acadêmica no contexto da proposta de investigação, em cujo trajeto de pesquisa consideramos historicamente os fenômenos da violência e indisciplina até os tempos atuais, com recrudescimento que não se detém diante das tradicionais ações meramente retributivas/punitivas, e que ainda se revelou com maior vigor, coincidentemente, a partir do período de redemocratização do país.

Ao longo do trabalho, vimos que a violência é um fenômeno social mundial, cuja conceituação não é tarefa simples, dado o alcance que se espera do enunciado, e que, não obstante os investimentos em aparatos de garantia da lei e da ordem, vem dando mostras de recrudescimento por toda parte, impactando a sociedade, a ponto de se revestir oficialmente como questão de saúde pública, com reflexos de toda ordem e também na escola, cuja instituição não é impermeável à ressonância de suas turbulências sociais.

A cultura do medo e a sensação de insegurança atingem 70% dos brasileiros, com reflexos em todos os estratos sociais, mesmo os mais privilegiados.

Espraiando-se também para as rotinas escolares, por meio de manifestações de violência ou indisciplina grave, há que se reconhecer cada fenômeno para efeito de distingui-los e dar-lhes o encaminhamento adequado, a partir de suas especificidades.

Como direito social que é, reconhecido constitucionalmente, inclusive, a educação não prescinde de um padrão mínimo de qualidade (haja vista que ela é considerada um direito público subjetivo), que dentre outros indicadores passíveis de serem exigidos até mesmo judicialmente (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 21), poderia incluir o ambiente favorável à aprendizagem, representado por um espaço seguro para a socialização.

Percebemos que reduzir ou prevenir os conflitos na escola, em especial os que se traduzem por atos de violência ou indisciplina grave, não é questão menos complexa do que conceituar os respectivos fenômenos sociais e, portanto, o enfrentamento do problema não prescinde da adoção de políticas públicas adequadas, com princípios e diretrizes.

O levantamento promovido a partir do referencial teórico ao qual recorremos revela que já existe no Brasil um considerável acúmulo de experiências voltadas para o tratamento da questão da violência no cotidiano da escola, porém, além da recenticidade (despontam a partir de meados da década de 1990), inúmeros fatores as tornaram descontínuas e fragmentadas.

Também em meados dos anos 1990, momento em que procedimentos informados pelos princípios ou práticas restaurativas já estavam sendo reconhecidos e experimentados em vários países de todos os continentes, foi promovido o primeiro encontro restaurativo em uma escola na Austrália.

Embora antigas e solidamente assentadas em princípios voltados para a coesão do grupo social, as práticas restaurativas acabaram sufocadas pelos movimentos de colonização e negligenciadas pelos historiadores, até que, mais recentemente, a partir do final do século XIX, povos nativos iniciaram um movimento de reivindicação de suas próprias concepções de justiça, cujos postulados acabaram influenciando ou mesmo incorporados por sociedades mais democráticas em suas práticas de realizar a justiça.

É nesse contexto que encontramos a Justiça Restaurativa, percebida não como prática moderna ou inédita, mas um novo modelo, consideradas sua estruturação e peculiaridades, para o tratamento das questões de conflito.

A experiência brasileira no campo da Justiça Restaurativa é recente, haja vista que foi introduzida formalmente no país no ano de 2004, com projetos-piloto em Brasília/DF, Porto Alegre/RS e São Caetano do Sul/SP.

A experiência acumulada em São Caetano do Sul incentivou uma parceria entre os Sistemas de Justiça e Educação, e fez ampliar o projeto para contemplar dezenas de

escolas públicas da mesma cidade e ainda de São Paulo/Capital, Guarulhos/SP e Campinas/SP, a partir de 2006.

Uma vez escolhido e problematizado o tema da pesquisa, e formulado uma hipótese inicial, qual seja a de que a adoção de práticas restaurativas para o tratamento de conflitos violentos na escola tinha efeito concreto e perceptível sobre a prevenção da violência e indisciplina grave na escola, e a promoção de cultura de paz, na opinião das pessoas envolvidas naquele cotidiano, nosso levantamento inicial em busca de um campo para a investigação desde logo revelou a dificuldade para identificar um cenário que guardasse a originalidade do projeto da parceria (e do procedimento), e que, portanto, não fosse descontínuo ou fragmentado.

O levantamento geral inicial sugeria que projeto de Justiça Restaurativa na escola já encontrava algumas resistências e obstáculos na sua implementação e continuidade, que foram identificados como a questão do voluntariado, a instabilidade na permanência dos professores nas escolas, o tempo necessário para a realização dos círculos restaurativos e, sobretudo, a cultura firmemente arraigada de que a justiça se faz de forma punitiva, em contraposição a uma opção fundada em princípios restaurativos e focada na restauração das relações sociais.

A escolha da Escola Augusta como universo de nossa pesquisa se deu em razão da experiência acumulada. Havia notícia de que escola teria promovido dezenas de círculos restaurativos, cuja circunstância sugeria regularidade, experiência acumulada e reflexos passíveis de serem observados.

Merece destaque, por ser digno de nota, que a única preocupação da equipe gestora da Escola Augusta para se abrir à pesquisa foi com as questões éticas no tratamento das informações que a unidade escolar desde logo disponibilizou. Tivemos todo o apoio da equipe gestora, depois refletido no modo de proceder dos outros agentes da escola, que nos facultaram acesso irrestrito aos documentos úteis à investigação, dependências do prédio e observação geral.

É nesse contexto que o trabalho de campo foi desenvolvido, havendo razões para acreditar que a equipe gestora tinha confiança no projeto e nenhum receio ou temor em desnudar os resultados, circunstâncias e expectativas de sua experiência à investigação a que nos propusemos naquela realidade.

Responder nossa questão central implicou em conhecer alguns aspectos da realidade ou cotidiano da escola pesquisada, que desdobramos em três outras indagações:

1. A concepção de justiça que orienta a proposta pedagógica e o regimento escolar.
2. Como os participantes da pesquisa concebem a violência escolar.
3. Os reflexos da Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência e a indisciplina grave e a promoção da cultura de paz.

Como podemos notar, a Escola Augusta está situada num contexto certamente reproduzido em muitos outros lugares. Essa circunstância sugere que os resultados positivos ou negativos encontrados com relação ao desenvolvimento da experiência com a Justiça Restaurativa, se não permitirem generalizações, ao menos podem ser tomados como contribuições importantes ou úteis que sejam em reflexões sobre esse modelo ou mesmo de outras iniciativas para o manejo das questões da violência e indisciplina grave.

Não é temerário afirmar que a Escola Augusta, apesar de algumas aparentes contradições, é administrada por uma equipe gestora e propostas democráticas, ainda que documentos oficiais (Proposta Pedagógica/2007 e Regimento Escolar/2003) contemplem, excepcionalmente, soluções menos horizontais e mais hierarquizadas no tratamento das questões disciplinares, a exemplo da Comissão de Normas de Convivência, cujas atribuições foram delegadas à direção.

Conforme podemos perceber pela fala dos entrevistados, esse aparente autoritarismo, no entanto, não se verifica na prática do cotidiano escolar, uma vez que o diálogo e a mediação têm sido observados no trato com as questões disciplinares, ao mesmo tempo em que sugerem o espírito ou mentalidade de que estão imbuídos alguns agentes.

Percebemos que, embora a preocupação da equipe gestora com a concretização da gestão democrática e participativa nos processos decisórios, há um descompasso entre essa intencionalidade e os documentos da escola, na medida em que as soluções para as questões disciplinares estão oficialmente hierarquizadas e os princípios e procedimentos restaurativos, embora já presentes e observados naquele contexto, ainda não estão contemplados na Proposta Pedagógica (2007) e no Regimento Escolar (2003), até por questões óbvias, ainda que estas normas estejam, de forma geral, alinhadas com as Normas Regimentais Básicas para as escolas Estaduais (SÃO PAULO. Estado, 1998).

Nossa compreensão do quanto estabelecido nos documentos da escola, mas em especial na fala e informações dos participantes da pesquisa, é que ainda predomina, até por razões históricas, a cultura punitiva para se educar, conseguir obediência e mudança de comportamento, em detrimento de um momento próprio para o repensar de práticas pedagógicas e de reflexão coletiva acerca da continuidade do projeto.

A postura crítica e resistente de alguns professores em relação à Proposta Pedagógica e ao Regimento Escolar sugerem a necessidade de aproximá-los mais desses institutos, inclusive do ponto de vista conceitual e prático, como forma de demonstrar que, em sendo ativa e democraticamente reformulados, podem contemplar as necessidades gerais e específicas daquela realidade ou contexto.

Segundo informaram alguns membros da equipe gestora da escola, e também professores, eles já estavam reformulando a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, para adequá-los com os princípios restaurativos. O esforço nesse sentido não parece menos que um desafio, em face da resistência representada pela descrença que a maioria dos participantes da pesquisa demonstra quanto ao efeito da Justiça Restaurativa sobre a indisciplina e a violência na escola (aqui, em menor percentual).

Por outro lado, esse desafio não se mostra instransponível ou insuperável se levarmos em conta as razões que o motivaram: o desconhecimento do projeto na escola ou das próprias práticas restaurativas, a falta de socialização dos resultados dos círculos operados, o voluntariado e a instabilidade na permanência dos professores na escola.

As falas de alguns participantes da pesquisa indicam que o desconhecimento do projeto ou mesmo da existência dos princípios ou práticas restaurativas (o que poderia ser atenuado com capacitações e maior divulgação a respeito) são importantes entraves para a implementação e especialmente a continuidade da Justiça Restaurativa na escola. A falta de teoria acerca das práticas restaurativas, aliada a não divulgação ou socialização dos resultados práticos, acaba reforçando ou privilegiando a cultura ou mentalidade punitiva, em prejuízo da demonstração do que seja pensar restaurativamente na resolução de conflitos, o que reforça justamente o oposto daquilo que a equipe gestora da escola pensa e tem trabalhado.

De fato, as falas de alguns entrevistados e as informações contidas nos questionários nos autorizam a concluir que a socialização dos resultados dos círculos operados na escola é insuficiente e acaba reforçando a desconfiança na proposta como forma eficaz de trabalhar conflitos violentos.

A questão do voluntariado é outro obstáculo importante a ser considerado no projeto de Justiça Restaurativa. Embora o facilitador não necessite absolutamente ostentar a condição de professor, não encontramos em nenhuma das escolas contatadas a informação de que outros profissionais do contexto ou mesmo da comunidade tenham se candidatado à função, que deve ser realizada honorificamente, ou seja, obviamente, sem remuneração.

A ação voluntária do professor não deixa de representar um ônus importante na sua relação com a escola, pois ele deve tratar as questões da Justiça Restaurativa e operar os círculos sem prejuízo das funções de seu cargo. Esse fato se soma à instabilidade da permanência do professor em determinada escola, o que nos foi informado em diversos contextos. A fala da diretora da escola confirma esse fato, ao referir que *os professores mudam muito ano a ano*.

Nesse contexto ainda, é importante anotar que os alunos e os professores participantes da pesquisa, quando perguntados sobre quem (função) seria mais apropriado para a mediação de conflitos escolares, projetam ou transferem para outros profissionais a aptidão ou propriedade para solucionar a questão, reservando um pequeno número de opções aos próprios professores (vide tabelas 18 e 19).

Um dos professores (P2) voluntários e mais envolvidos com a Justiça Restaurativa na Escola Augusta já havia deixado a Unidade, e lecionava em diversas outras do município.

O voluntariado e a *mudança de professores* são importantes obstáculos à experiência de Justiça Restaurativa, aos quais vem se somar a nova função exercida pelo Professor-Mediador Escolar e Comunitário, que entre suas atribuições legais tem a de "adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa".

A atuação dos professores-mediadores começou no segundo semestre de 2010, sendo que a Escola Augusta foi contemplada com dois desses profissionais, após uma breve capacitação. Observamos que as duas professoras-mediadoras tinham bastante trabalho na escola, atendendo problemas de indisciplina que, antes delas, ficavam a cargo da coordenação, conforme ficou muito claro nas entrevistas.

O modo de proceder das professoras-mediadoras, no entanto, não correspondia exatamente a uma ação mediadora e menos ainda a um procedimento restaurativo nos moldes do projeto original, mais se aproximando do que Lima e Santos

(2007, p. 79) chamaram de a metáfora dos "bombeiros", rememorada aqui sem intenção pejorativa, mas como exortação à reflexão.

Facilmente se percebe que a proposta de Justiça Restaurativa e a nova política com os professores-mediadores não são em si excludentes, contudo, mesmo que os ocupantes da nova função pudessem dedicar todo ou grande de parte do seu tempo para operar círculos, ainda assim, os entraves ou obstáculos antes comentados estariam presentes e desafiando a comunidade escolar e outros parceiros do projeto, exceto quanto ao voluntariado.

Ficou evidente que a Escola Augusta tem uma situação diferenciada e apresenta condições favoráveis, onde encontramos pessoas que em algum momento já assimilaram a mentalidade restaurativa, em que pese algumas circunstâncias ainda dificultarem o desenvolvimento do projeto como um aprendizado pedagógico para um vivenciar restaurativo/democrático num ambiente que (e isso não é peculiaridade sua) ainda precisa trabalhar questões como a indisciplina, violência, discriminação e o preconceito.

A fala de alguns entrevistados, em especial da equipe gestora, sugere que estão imbuídos de uma sensibilidade ou mentalidade restaurativa, que pode influenciar-lhes o modo de proceder independentemente das políticas do Estado, a ponto de garantir a sobrevivência do projeto, especialmente se incorporado a uma nova Proposta Pedagógica e novo Regimento Escolar, cujas discussões e elaborações não devem prescindir da participação de toda comunidade envolvida, especialmente alunos e pais.

Os registros lançados nos cadernos para anotações de ocorrências disciplinares na escola pesquisada estão repletos de episódios de violência e indisciplina, contudo, percebemos que a gravidade da situação, conforme as falas dos entrevistados (muitos vezes carregadas de forte emoção), está menos em cada caso, considerado isoladamente, do que na habitualidade com que se dão ou repetem no cotidiano da escola, o que justifica que os casos tratados pela Justiça Restaurativa devam, em tese, corresponder às hipóteses de ato infracional, ou seja, condutas descritas como crime ou contravenção penal, desde que menor potencial ofensivo. E parece ser justamente o caso daquela escola.

A análise dos documentos, em especial a Proposta Pedagógica (2007), o Regimento Escolar (2003) e os registros nos cadernos de ocorrências disciplinares demonstra a complexidade do ambiente escolar e a dificuldade de se pensar e desenvolver políticas públicas nessa área, bem como que a mentalidade de justiça retributiva é a que longe predomina em nossa cultura e dentro da escola.

Em nossa leitura dos dados da pesquisa, compreendemos que o fato de professores e alunos pouco perceberem os efeitos da experiência da Justiça Restaurativa na resolução dos conflitos é devido a privilegiarem especialmente a justiça punitiva, e talvez por isso mesmo nem admitissem, em sua maioria, que o resultado pudesse ser positivo.

Em que pese o protagonismo do professor na relação com o aluno e no processo educativo, paradoxalmente, para o caso de resolução de conflitos, nossa pesquisa sugere que o mestre não figura entre as pessoas mais adequadas para tratar com as questões dos conflitos na escola. Conforme relatado no trabalho, a preferência dos alunos recai sobre o diretor (19,9%), seguido do psicólogo (19,5%) e da Polícia Civil (12,05%), sendo os docentes mencionados por apenas 3,09% dos respondentes.

Curiosamente, os próprios professores também não se apresentam como as pessoas mais apropriadas para o manejo de conflitos. Quando perguntados sobre quem seria mais apropriado para resolução de conflitos, os professores referiram o psicólogo (31%), o diretor (22,53%), e ficaram atrás, com 8,45% das respostas.

Os dados obtidos permitem concluir que os professores se subtraem à responsabilidade de resolver conflitos na escola. No mesmo sentido, as informações sugerem uma relativa rigidez da mentalidade dos alunos, que quando pensam em justiça, evocam a punitiva, e também não referem o professor como o mais apropriado para a solução dos conflitos, mas largamente os profissionais do sistema de polícia e justiça, o que nos remete a expressão "judicialização das relações escolares", cunhada por Chrispino e Chrispino (2008).

Não é pouco provável que os reais efeitos da Justiça Restaurativa sejam um pouco melhores do que aqueles percebidos pelos participantes da pesquisa, e o fato de não haver reincidência nos casos trabalhados com os círculos restaurativos é um sinal muito positivo disso. Isso ganha especial importância naquele contexto se levarmos em conta que a escola certamente encaminhou para os círculos aqueles casos, entre tantos registrados, que ela entendeu como os mais graves, ainda que, do ponto vista teórico ou legal, correspondam analogamente às infrações penais de menor potencial ofensivo.

O procedimento de Justiça Restaurativa na escola não deixa de ser relativamente sofisticado, elaborado, com necessidade de capacitação e treinamento adequados. Conquanto não sejam razões para relegar a experiência a segundo plano, também considerados os obstáculos já identificados no decorrer da investigação, ainda assim seriam bons argumentos para fomentar a reflexão acerca da necessidade de, sem excluir aquela

proposta, de se pensar em formar nos professores uma mentalidade restaurativa, que resolvesse mais cotidianamente os conflitos entre os alunos, a partir dessa intencionalidade, e quando o caso concreto exigir, avançar ou recorrer ao processo mais específico.

Nossa hipótese inicial era de que a Justiça Restaurativa aplicada no cotidiano escolar teria reflexos positivos na resolução e prevenção dos casos de violência e indisciplina grave e ainda na promoção da cultura de paz, uma vez que a participação dos envolvidos nos Círculos Restaurativos é voluntária, cooperativa e voltada para a reparação dos danos, identificação e satisfação das necessidades subjacentes ao conflito, bem como a autorresponsabilização, o empoderamento da vítima e a restauração das relações sociais atingidas.

A importância dessa *nova ferramenta de tecnologia social* para a resolução dos conflitos na comunidade em geral e no cotidiano da escola, além do desenvolvimento da cultura da paz pela forma dialogada de construção dos acordos restaurativos, pode contribuir para a reflexão e o reconhecimento da diversidade. Essa nossa construção pode ser ilustrada por dois fragmentos de textos retirados dos questionários n. 115 e 185, quais sejam: "*Meninos me zuam por causa que sou homossexual, me dão tapas na cabeça, chutes, etc.*" (aluno 115, sic) e "*Apelido que machuca a alma*" (aluno 185, sic).

Em sua dissertação de mestrado, Benedetti (2009) entende que a Justiça Restaurativa é muito promissora e adequada para situações em que há relações de proximidade, como laços familiares, amizade ou vizinhança. Nesse sentido, tem cabimento e legitimidade a Justiça Restaurativa naquele contexto, onde a população mais representativa é o alunado e o professor. No entanto, paradoxalmente, os dados de nossa pesquisa sugerem, também, que parte significativa daquela amostra não percebe (ou talvez não admita) a Justiça Restaurativa como instrumento eficaz na prevenção da violência, indisciplina e promoção da cultura de paz.

Percebemos que as pessoas mais diretamente envolvidas com as práticas restaurativas ou as que têm um conhecimento um pouco maior sobre o assunto tendem a acreditar no projeto e em sua aptidão para tratar com situações de conflito.

Havendo de nos manifestarmos acerca dos objetivos propostos, os dados obtidos sugerem que a Proposta Pedagógica (2007) e o Regimento Escolar (2003) da Escola Augusta são informados pela lógica retributiva para a solução dos conflitos escolares, em que

pese todos os esforços dos gestores e outros sujeitos da comunidade escolar em defender naquele contexto uma atitude positiva em relação às práticas restaurativas.

Com relação à concepção de violência escolar dos sujeitos da pesquisa, e tomando como pressupostos os conceitos dos teóricos contemplados neste trabalho, percebemos que parte dos atores não faz distinção entre violência e atos de indisciplina, o que pode gerar reflexos sobre a exata compreensão das particularidades de cada fenômeno e sobre identificação das ações mais adequadas ao tratamento da questão.

Finalmente, no que se refere à nossa hipótese inicial, percebemos que, embora os avanços significativos da proposta restaurativa no cotidiano da escola, ainda persistem os fortes traços da cultura tradicional, de cunho retributivo/punitivo, no tratamento das questões de violência e indisciplina grave. Igualmente, no que concerne ao aspecto preventivo, os dados obtidos não permitem afirmar que há um efeito eficaz sobre a prevenção da violência, indisciplina e promoção da cultura da paz.

Deslandes (2007, p. 34) adverte que a neutralidade na investigação é um mito, e que as escolhas do pesquisador, mesmo em última instância, são ideológicas. Assim, essa particular e despretensiosa leitura da realidade social investigada reflete uma apropriação e tradução pessoal daquele objeto percebido, que não exclui nem afasta, antes recomenda, outros olhares pelo lugar visitado.

Acreditamos que o grande desafio dos gestores da escola pública que vierem a aderir ao projeto é justamente o de implementar a cultura restaurativa na comunidade escolar, o que poderia ser feito através de princípios restaurativos, ou, nas palavras de Belinda Hopkins, (apud, SOUZA *et al*, 2007, p. 49) "transformar escolas em espaços restaurativos precisa ser feito restaurativamente".

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (org.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, 2005, 404 p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência no cotidiano das escolas**.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos:** violência e convivência nas escolas. Brasília: RITLA/ SEEDF, 2009.

AGUIAR, Maria Lea Monteiro de. O aparato de combate ao crime e a sensação de insegurança. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, v.5, n. 2, p. 225-245, set. 2005.

AGUIAR, Carla Z. B. **Mediação e justiça restaurativa**: a humanização do sistema processual como forma de realização dos princípios constitucionais. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, julho/2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. Título. Ano. Disponível em: **<**http://www.espacoacademico.com.br/026/26andrioli.htm**>.** Acesso em 22 ago.2009.

AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BENEDETTI, Juliana C. **Tão próximos, tão distantes**: a justiça restaurativa entre comunidade e sociedade. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo.

BOGDAN Robert C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BLOG ROTINAS. Instrução conjunta Cenp/DRHU de 9 de abril de 2010. **DOE**, seção I, p. 105. Disponível em: http://rotinadrhu.blogspot.com/2010/04/instrucao-conjunta-cenpdrhu-de-942010.html> Acesso em: 22 ago.2010.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Disponível em: < http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/cp_DL2848.pdf> Acesso em: 22 ago. 2009.

BRASIL. Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941. **Código de Processo Penal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/del3689.htm.> Acesso em: 22 ago.2009.

BRASIL. Decreto-Lei n. 3.914, de 9 de dezembro de 1941. Lei de introdução ao código penal e à lei das contravenções penais. **Diário Oficial da União,** Brasília, 11de dezembro de 1941. Disponível em: <http://www.fiscolex.com.br/ExibeDoc.aspx?busca=LEI%20N%C2%BA%203914,%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201941> Acesso em: 22 ago. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.135, seção I, p.13.553, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.fiscolex.com.br/doc_91241_LEI_N_8_069_13_JULHO_1990.aspx> Acesso em: 20 ago.2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento-Referência. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010. Brasília, 28 de março a 01 de abril de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª série)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 22 ago.2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª série)**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 21 set. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Brasília: MEC/SEF, 2000. 109 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 22 ago.2009.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 15 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Departamento de Pesquisa, Análise da Informação e Formação de Pessoal em Segurança Pública. Disponível em: **http://2ccr.pgr.mpf.gov.br/** Acesso em: 1 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências**. Portaria GM/MS n° 737, de 16 de maio de 2001, publicada no Diário Oficial da União – DOU nº 96, Seção 1e – de 18 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria737.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violência. **Rev. Saúde Pública** [online]. v.34, n.4, pp. 427-430, ago. .2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsp/v34n4/2545.pdf Acesso em: 23 ago. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2010.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Evasão escolar:** causas e efeitos psicológicos e sociais. Campinas. Editora UNICAMP, 1987.

CARDIA, Nancy. **Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en jóvenes basados en la promoción del desarrollo**. Washington, D. C.: OPS, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de Carvalho. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Violências nas escolas:** o "bullying" e a indisciplina. Rio de Janeiro, 3 de agosto de 2007. Disponível em: <**http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=233**> Acesso em: 06 nov. 2009.

CHARLOT, B. **Violência nas escolas:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, jul./dez. 2002.

CHESNAIS, Jean Claude. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 1999, v.4, n.1, pp. 53-69. DOI: 10.1590/S1413-81231999000100005.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação. Rio Comprido: v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar., 2008.

CHRISPINO, Álvaro.; DUSI, Miriam L. H. M. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008.

COELHO, E. C. A criminalização da marginalidade e a marginalização da criminalidade**.** **Revista de Administração Pública**, São Paulo, v. 12, 1978.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Relatório sobre tortura**: uma experiência de monitoramento dos locais de detenção para prevenção da tortura. São Paulo: Pastoral Carcerária Nacional - PCr/CNBB, 2010.
CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. In: _____. **Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 3, p. 71-85.

COSTA, Márcia Regina de. A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira? **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 13. n. 4. São Paulo, out./dez/1999.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2006, v.11, suppl., pp. 1163-1178. DOI: 10.1590/S1413-81232006000500007.

DANTAS, George Felipe de Lima. **Informação pública sobre crime e violência:** precedentes da União Européia e Estados Unidos da América. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/main.asp?Team=%7BCC590305%2DCAF4%2D4C2F%2D94B7%2D3A8EC6F2AC66%7D> Acesso em: 24 abr. 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.31-60.

DI GIORGI, C. A. G. **Uma outra escola é possível?** uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: ALB & Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em 08 dez 2010.

FELIX, Sueli Andruccioli. **Geografia do crime:** interdisciplinaridade e relevâncias. Marília: Ed. UNESP, 2002.

FERREIRA, Francisco Amado. **Justiça restaurativa**: natureza, finalidades e instrumentos. Coimbra: Coimbra Editora, 2006.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.73-82.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Alberto A. **Considerações sobre a pesquisa científica**: em busca de caminhos para a pesquisa científica**. Intertemas**: Revista da Toledo. Presidente Prudente, v. 5, nov. 2001, p. 61-81.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.79-108.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marilia Pontes**.** Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a04n115.pdf> Acesso em: 06 ago. 2008. DOI: 10.1590/S0100-15742002000100004.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.73-82.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.57-71.

JACCOUD, Mylène. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa. In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (org.). **Justiça restaurativa:** coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p. 163-186.

JESUS, Damásio Evangelista de. **Direito penal:** parte geral. 12 ed. São Paulo: Saraiva, 1988. v.1

JUSTO, José S. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Yves; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José S. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 23-54.

KONZEN, Afonso Armando. **Justiça restaurativa e ato infracional:** desvelando sentidos no itinerário da alteridade. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

LA TAILLE, Yves de. **Moralidade e violência**: a questão da legitimação de atos violentos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO; ENCONTRO NACIONAL PROCAD-PSICOLOGIA/CAPES VIOLÊNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 10. Disponível em: <http://www.simpsodes.pro.br/livro/SIMPSODES_Texto_01_Yves%20de%20La%20Taille.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2008.

LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO; José Sterza. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAKATOS, Eva M.. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAJONQUIÉRE, Leandro. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-37.

LANCMAN, Selma et al . Repercussões da violência na saúde mental de trabalhadores do programa saúde da família. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 4, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102009000400015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 ago. 2009.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 135-145, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN E.; ALMEIDA M. I. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

LIMA, Paulo G.; SANTOS, Sandra M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul/dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 13 dez. 2010.

LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, p. 43-44, maio 1984.

LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, v.66, p. 70-74, ago. 1988.

MACHADO, Cláudia; BRANCHER, Leoberto; TODESCHINI, Tânia Benedetto. **Manual de práticas restaurativas**: justiça para o Século 21, instituindo práticas restaurativas. Porto Alegre: AJURIS, 2008, 44p.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2010b.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior:** ensaio sobre o i-mundo moderno. Tradução Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MELO, Eduardo R.; EDNIR, M.; YAZBEK Vânia C. **Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul**: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: CECIP, 2008.

MELLO, Guiomar Namo de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.46, p. 67-72, ago. 1983.

MINAYO, Maria. C. S.; SOUZA, E. R. Violência para todos. **Cad. Saúde Púbica** 993;9:65-78.

MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria. C. S; SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **Hist. Cienc. Saúde Manguinhos**. Rio de Janeiro, v.4, n.3, p.513-31, 1997-1998. DOI: 10.1590/S0104-59701997000300006.

MIRABETE, Julio F. **Manual de direito penal:** parte geral conforme Lei 7.209, de 11-07-84. São Paulo: Atlas, 1990.

NÓVOA, Antônio. **O espaço público da educação**: imagens, narrativas e dilemas. 2007. Disponível em: <http://areteeducar.blogspot.com/2007/07/o-espao-publico-da-educacao.html>. Acesso em: 01 jan. 2011.

OLIVEIRA, Eny L. L. Gestão escolar e combate à violência: uma articulação necessária. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n.3, p. 491-505 set/dez 2008. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/968/825>. Acesso em: 8 jan. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php? Acesso em: 9 jan. 2011.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1982.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. In: _____. F**ormação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999. p.129-150.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2009.

PINTO, Renato S. G. Justiça restaurativa é possível no Brasil? In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (org.). **Justiça restaurativa:** coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p.19-39.

PINTO, Renato Sócrates Gomes**.** Justiça restaurativa: o paradigma do encontro**. Jus Navigandi,** Teresina, ano 12, n. 1496, 6 ago. 2007. Disponível em: **http://jus.com.br/revista/texto/10238.** Acesso em: 08 nov. 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENCOLVIMENTO. **Relatório de desenvolvimento humano Brasil 2005:** racismo, pobreza e violência. São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.pnud.org.br/eventos/index.php?id05=216 Acesso em: 23 ago. 2009.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Loyola, 2005.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar:** causas e sujeitos, a educação problematizadora como proposta real de superação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROLIM, Marcos. **Mais educação, menos violência**: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. 101 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178542por.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2011.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane O. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Conjunta CC/SE/SSP/PGE n. 1, de 5 de março de 2009.** Dispõe sobre os procedimentos relativos à apuração e à aplicação de penalidades por infrações disciplinares praticadas por servidores da Secretaria da Educação – apuração preliminar ou acompanhamento pela Corregedoria Geral da Administração. Disponível em: <http://www.corregedoria.sp.gov.br/adm/conteudo/resolucaoconjuntaccsessppge05marco2009.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Normas gerais de conduta escolar**: sistema de proteção escolar. São Paulo. 2009. 14 p. (folheto).

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n. 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. **Diário Oficial Poder Executivo**, Seção I, São Paulo, 120 (30), p. 29.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Manual de proteção escolar e promoção da cidadania**: sistema de proteção escolar. São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf Acesso em: 20 ago. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Estadual. **Unificação de dispositivos legais e normativos relativos ao ensino**

fundamental e médio. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/arquivos/PAULISTINHA2010.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2010.

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

SCHILLING Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SCURO NETO, Pedro; PEREIRA, Renato T. **A justiça como fator de transformação de conflitos**: princípios e implementação.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. **Direitos humanos e mediação de conflitos** / [Instituto de Tecnologia Social, Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH]. — São Paulo: Instituto de Tecnologia Social / Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH, 2009.

SILVA, Jaqueline B. **A escola enfrenta a violência:** dos projetos às representações docentes. 2004. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SILVA, Nelson P. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SLAKMON, C.; R. De Vitto, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (org.). **Justiça restaurativa:** coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005.

SOUZA, Ana Paula et al. **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos**: parceria para a cidadania**.** São Paulo: Cecip, 2007.

SOUZA, Robson Sávio Reis. Políticas públicas e violência. **Revista Democracia Viva,** Rio de Janeiro, n. 33, out/dez 2006. Disponível em: <http://www.ibase.org.br/userimages/dv33_artigo3.pdf> Acesso em: 22 de ago. de 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun.2001.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001 87. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>. Acesso em: 1 de jan. 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. São Paulo: IEA/USP. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/textos/spositoescolaeviolencia.pdf> Acesso em 26 ago. 2009.

TARDIF, M; LESSAR C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, p.45-50, maio 1984.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TRIPODI, Tony et al. **Análise da pesquisa social**. Trad. de Geni Hirata. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

UNESCO, 2002: Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniao/index/index_2002/violencia_nas_escolas>. Acesso em: 25 out. 2009.

UNITED NATIONS HUMAN SETTLEMENTS PROGRAMME. **Global report on human Settlements 2007**.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar**: Fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Líber Livros, 2007.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência dos municípios brasileiros**. Brasília: Brasil: OEI, 2007. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/mapa_da_violencia_baixa1.pdf> Acesso em: 23 ago. 2009.

ZECCHI, Juliana A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar**: aspectos teórico-metodológicos na produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**. um novo foco sobre o crime e a justiça restaurativa. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário com as perguntas elaboradas aos alunos.

QUESTIONÁRIO[115] PROPOSTO A ALUNOS DA ESCOLA [...] COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA DE MESTRADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO[116] DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP, CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.[117]

---

1) Quando se fala em violência na escola, o que vem à sua cabeça?
   _____
   _____

2) Em sua opinião, há casos de violência em sua escola? ( ) sim ( ) não há

3) Que casos de violência você já presenciou nesta escola?
   _____
   _____

4) Quando se fala em indisciplina na escola, o que vem à sua cabeça?
   _____
   _____

5) Que casos de indisciplina você já presenciou nesta escola?
   _____
   _____

6) Você já presenciou algum conflito violento nesta escola? ( ) sim ( ) não

7) Você já foi vítima de violência nesta escola? ( ) sim ( ) não

8) Se você já foi vítima de violência nesta escola, qual o tipo de violência que você sofreu?
   _____

9) Você sabe se algum(a) colega já foi vítima de violência nesta escola? ( ) sim ( ) não

10) Na lista abaixo, quem seria mais útil para solucionar conflitos violentos na escola (escolha apenas um)?

( ) Inspetor de alunos ( ) Professor ( ) Diretor de Escola ( ) Assistente Social
( ) Policial Civil ( ) Juiz de Direito ( ) Policial Militar ( ) Outros
( ) Delegado de Polícia ( ) Promotor de Justiça ( ) Psicólogo

11) Se fosse vítima de um conflito violento nesta escola, a quem você denunciaria a ocorrência, em busca de solução? _____

12) Você sabe da existência da aplicação da Justiça Restaurativa - JR nesta escola? ( ) sim ( ) não

13) Você saberia que providências tomar, caso sentisse a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a Justiça Restaurativa - JR em sua escola? ( ) sim ( ) não

14) Você considera que seu conhecimento sobre o funcionamento da Justiça Restaurativa é:
( ) grande ( ) médio ( ) pequeno ( ) nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa

---

115 É garantido o sigilo da identidade do respondente

116 Linha de pesquisa: Políticas Públicas, organização escolar e formação de professores

117 Aluno: Clóvis da Silva Santana / e-mail: clovisss@itelefonica.com.br
Orientador: Professor Doutor Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi / e-mail: digiorgi@fct.unesp.br

15) Na sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta Escola, os casos de indisciplina:
( ) diminuíram ( ) ficaram na mesma ( ) aumentaram ( ) nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa

16) Na sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta Escola, os casos de violência:
( ) diminuíram ( ) ficaram na mesma ( ) aumentaram ( ) nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa

17) Você já participou de um Círculo Restaurativo em sua escola? ( ) SIM ( ) NÃO

18) Qual a sua idade? _____ anos. E sexo? ( ) MASCULINO ( ) FEMININO

19) Em que ano você estuda? _____ ano

20) Você é um aluno(a) que: ( ) estuda ( ) estuda e trabalha

APÊNDIDE B - Questionário a ser aplicado aos professores.

QUESTIONÁRIO[118] PROPOSTO A PROFESSORES DA ESCOLA [...], COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA DE MESTRADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO[119] DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP, CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.[120]

Apresentação:

Prezado(a) professor(a),

O questionário proposto a seguir é de grande relevância para nossa pesquisa de mestrado na área de educação, que versa sobre o impacto do procedimento de Justiça Restaurativa na Escola. Nosso objetivo é investigar em que medida a prática funciona e os processos mais gerais dentro dos quais se insere, no encaminhamento e solução de conflitos violentos ocorridos na escola e entorno. Garantimos nosso compromisso com a ética e que sua identidade será preservada.

==========

1) Quando se fala em violência na escola, o que vem à sua cabeça?

_____

_____

2) Em sua opinião, há casos de violência nesta escola? ( ) SIM ( ) NÃO

3) Quando se fala em indisciplina na escola, o que vem à sua cabeça?

_____

_____

4) Que casos de indisciplina o(a) senhor(a) já presenciou nesta escola?

_____

_____

5) O(a) senhor(a) já presenciou algum conflito violento nesta escola? ( ) SIM ( ) NÃO

6) O(a) senhor(a) já foi vítima de alguma forma de violência nesta escola? ( ) SIM ( ) NÃO

7) Caso o senhor(a) tenha sido vítima de violência nesta escola, qual o tipo de violência que sofreu?

_____

_____

8) Na lista seguinte, assinale quem seria mais apropriado para a mediação de conflitos violentos na escola?

( ) Inspetor de alunos ( ) Professor ( ) Diretor de Escola ( ) Psicólogo
( ) Policial Civil ( ) Juiz de Direito ( ) Policial Militar ( ) Outros
( ) Delegado de Polícia ( ) Promotor de Justiça ( ) Assistente Social

---

118 É garantido o sigilo da identidade do respondente

119 Linha de pesquisa: Políticas Públicas, organização escolar e formação de professores

120 Aluno: Clóvis da Silva Santana / e-mail: clovisss@itelefonica.com.br
Orientador: Professor Doutor Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi / e-mail: digiorgi@fct.unesp.br

9) Tomando conhecimento da ocorrência ou fosse o senhor(a) mesmo(a) a vítima de um conflito violento nesta escola, a quem denunciaria o fato, em busca de solução?

_____

10) O(a) senhor(a) tem conhecimento da utilização do procedimento de Justiça Restaurativa - JR nesta escola? ( ) SIM ( ) NÃO

11) O(a) senhor(a) saberia que providências tomar caso sentisse a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a Justiça Restaurativa - JR em sua escola? ( ) SIM ( ) NÃO

12) O(a) senhor(a) considera que seu conhecimento sobre o funcionamento da Justiça Restaurativa é:
( ) amplo ( ) médio ( ) pequeno ( ) nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa

13) Na sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta escola, os casos de indisciplina:
( ) diminuíram ( ) ficaram na mesma ( ) aumentaram ( ) nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa

14) Na sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta escola, os casos de violência:
( ) diminuíram ( ) ficaram na mesma ( ) aumentaram ( ) nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa

15) Em sua opinião, o Regimento Escolar contempla satisfatoriamente os direitos e deveres dos alunos, na busca de uma boa relação entre escola, educadores e educandos? ( ) SIM ( ) NÃO
Em caso negativo, por quê?

_____
_____

15) Em sua opinião, a Proposta Pedagógica da escola reflete no Regimento Escolar os princípios e as diretrizes em que ela se fundamenta, especialmente no que se refere à formação cidadã?
( ) SIM ( ) NÃO
Em caso negativo, por quê?

_____
_____

17) O seu grau de satisfação em relação aos resultados dos procedimentos de Justiça Restaurativa em sua escola é:

( ) Muito satisfeito ( ) Satisfeito ( ) Pouco satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Sem opinião formada

18) Qual a sua idade? ___ anos. 18.1) E sexo? ( ) MASC ( ) FEM

19) Quantos anos tem de formado? _____ anos. 19.1) Tempo no magistério:_____ anos.

20) O(a) senhor(a) trabalha com: ( )Ensino fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Fundamental e Médio

Professor(a), obrigado por responder às perguntas!

APÊNDICE C - COLETA DE DADOS ESCOLA AUGUSTA

DADOS ESCOLARES/COLETADOS (PERÍODO: 13 a 16/09/2010).

Professores:

Professoras (FEM)	Professores (MASC)	Total	Respondentes	% T	% F	%M
62	34	96	40	41,66%	41,93%	41,17%

Respondente = Número de professores que se dispuseram a responder ao questionário.
%T = Porcentagem de respostas em relação ao total de professores na escola.
%F = Porcentagem de respostas em relação ao total do sexo feminino.
%M = Porcentagem de respostas em relação ao total do sexo masculino.

Alunos na EE Augusta:

Dados	**EF**	**EM**	**TOTAL/EF + EM**	**FEM**	**MASC**
Alunos	1094	594	1688	824	864

EF = Ensino fundamental.
EM = Ensino médio.
EF + EM = Total de alunos do ensino fundamental e médio.

Alunos respondentes do questionário aplicado:

Alunos/Etapa	**Total de respondentes**	**%EF**	**%EM**	**%EF + EM**
EF	40	3,65%		2,36%
EM	207		34,84%	12,26%
EF + EM	247			14,63%

%EF = Porcentagem de respondentes em relação ao total de EF.
%EM = Porcentagem de respondentes em relação ao total de EM.
% EF + EM = Porcentagem de respondentes em relação ao total geral EF + EM.
EF + EM = Total de questionários respondidos em relação ao total de alunos (EF + EM).

Alunos x etapas:
ENSINO FUNDAMENTAL: Dos alunos do EF, responderam ao questionário: 15 do 6º ano, 9 do 7º ano, 12 do 8º ano e 4 do 9º ano. **Total = 40**.
ENSINO MÉDIO: Dos alunos do EM, responderam ao questionário: 105 do 1º ano, 74 do 2º ano e 28 do 3º ano. **Total = 207**.

Porcentagem de alunos do ensino médio (EF): relação(%) x EF e EF + EM:

ANO	**Respondentes**	**% EF (1094)**	**% EF + EM (1688)**	
6º ano	15	1,37%	0,88%	
7º ano	9	0,82%	0,53%	
8º ano	12	1,09%	0,71%	
9º ano	4	0,36%	0,23%	
Total	**40**	3,65%	2,36%	

Porcentagem de alunos do ensino médio (EM): relação(%) x EM e EF + EM:

ANO	**Respondentes**	**% EM (594)**	**% EF + EM (1688)**	
1º ano	105	17,67%	6,22%	
2º ano	74	12,45%	4,38%	
3º ano	28	4,71%	1,65%	
Total	**207**	34,84%	12,26%	

APÊNDICE D – Tabela categorial dos questionários aplicados aos professores e alunos.

TABELA CATEGORIAL

Tabela 1 – A percepção do professor acerca da violência na escola (o que ela evoca).

	Professores[121]	**TR**[122]	**T%**[123]
Drogas (não é o caso dessa escola)	1	1	2,04%
Rebeldia, intolerância, indisciplina, falta de respeito	2, 4, 17, 26, 34, 35, 36	7	14,3%
Agressão física, verbal e psicológica	2, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 40	26	53,06%
Desestruturação familiar	3, 4, 13, 23, 39	5	10,2%
Resposta indefinida	7	1	2,04%
Devolver a liberdade de cátedra ao professor, o retorno da palmatória, fim da aprovação automática, valorização do professor, poder dar advertência, suspender, e expulsar os alunos que são casos perdidos.	11	1	2,04%
Preocupação	16	1	2,04%
Dificuldade para o trabalho pedagógico	18	1	2,04%
Desorganização social e familiar	23	1	2,04%
Falta de diálogo	26	1	2,04%
Procuro resolver	30	1	2,04%
Bullying	31	1	2,04%
Preocupação em combater a violência para prevenir que se chegue ao extremo.	32	1	2,04%
A violência é reflexo da violência social	37	1	2,04%
TOTAL		49	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Quando se fala em violência na escola, o que vem à sua cabeça?*

121 Os professores foram registrados nos quadros de respostas, em anexo, pelos números de 1 a 40.

122 Total de Respostas.

123 Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referidas pelos professores e não a partir do número de professores.

Tabela 2 – Opinião dos professores sobre a ocorrência de violência na escola.

	Professores	TR	T%
SIM	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40	33	82,5%
NÃO	7, 11, 18, 26, 27, 30	6	15%
NÃO RESPONDEU	1	1	2,5%
TOTAL		40	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, há casos de violência nesta escola*

Tabela 3 – A percepção do professor acerca da indisciplina na escola (o que ela evoca).

	Professores	TR[124]	T%
Falta de respeito, falta de respeito recíproco, desrespeito às normas, individualismo, falta de educação, desobediência, pequenos conflitos, agressão verbal,	1, 3, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 26, 27, 28, 29, 33, 35, 37, 38	21	43,8%
Palavrões	15	1	2,08%
Barulho, conversa e movimentação pela sala de aula	17	1	2,08%
Falta de sintonia com o ambiente de aprendizagem, desinteresse nas aulas, falta de atenção	2, 15, 24, 25, 35	5	10,41%
Necessidades não atendidas e aulas pouco atrativas	3	1	2,08%
Perda de sentido de estar na escola e falta de interesse do aluno, perda de referências	4, 20, 31, 34, 35, 40	6	12,5%
Não fazer atividades propostas, atrapalhar os outros	6	1	2,08%
Convivência social e cultural	7	1	2,08%
Instaurar regime de quartel na escola pública	11	1	2,08%
Falta de compromisso e orientação familiar ao aluno	13	1	2,08%
Falta de estrutura familiar, desorganização familiar e social	16, 23	2	4,16%
Omissão da família em impor limites, ausência da família, bons exemplos em casa	21, 34, 36, 39	4	8,33%
Depende do caso	30	1	2,08%
Possíveis causas, a família	32	1	2,08%
Certeza da impunidade	34	1	2,08%
TOTAL		48	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Foi perguntado aos professores: *Quando se fala em indisciplina, o que vem à sua cabeça?*

[124] Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de categorias referidas pelos professores e não a partir do número de professores.

Tabela 4 – Casos de indisciplina que o professor presenciou na escola.

	Professores	TR[125]	T%
Nenhum	1, 30	2	2,94%
Desinteresse, não fazer a atividade proposta, conversa paralela	2, 7, 23, 24, 25	5	7,35%
Desordem, cantos, gritos, dança em hora imprópria, celular, alunos virados de costas, correr pela sala, esconder material do colega, aluno que não cumpre horários, aluno que se ausenta da aula, agressividade, xingar, insultar, bagunça, gestos obscenos, disputar carteira ou lugar, bolinhas de papel, andar sobre as carteiras, apelidos, atrapalhar a aula,	2, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 21, 24, 26, 27, 29, 32, 33, 37, 38	18	26,47%
Desacato ao professor, agressão verbal, desrespeito	3, 4, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38	21	30,9%
Agressão física, ameaças	3, 10, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 36, 37, 39	12	17,64%
Bullying	3, 23, 37	3	4,41%
Dano material, bater ou chutar portas nas torças de aulas, vandalismo	4, 9, 36	3	4,41%
Falta de professores	5	1	1,47%
Falta de compromisso com a escola	25	1	1,47%
Vários (sem especificar), todas possíveis e imagináveis	28, 40	2	2,94%
TOTAL		**68**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Que casos de indisciplina (o) senhor(a) presenciou nesta escola?*

Tabela 5 – Se o professor já presenciou conflito violento na escola.

	Professor	TR	T%
NÃO	1, 5, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 39	19	47,5%
SIM	2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 33, 36, 37, 38, 40	20	50%
NÃO RESPONDEU	7	1	2,5%
TOTAL		**40**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *O(a) senhor(a) já presenciou algum tipo de conflito violento nesta escola*?

[125] Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de categorias referidas pelos professores e não a partir do número de professores.

Tabela 6 – Professores vítimas de alguma forma de violência na escola.

	Professores	TR	T%
SIM	2, 3, 7, 8, 9, 12, 20, 21, 23, 24, 29, 37, 40	13	32,5%
NÃO	1, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39	26	65%
NÃO RESPONDEU	22	1	2,5%
TOTAL		**40**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *O(a) senhor(a) já foi vítima de alguma forma de violência nesta escola?*

Tabela 7 – Tipo de violência sofrida pelo professor.

	Professores	TR[126]	T%
Sem respostas (reflexo da resposta NÂO à pergunta anterior: 6) Se já tinham sido vítima de violência na escola - vide Quadro 6.	1, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39	26	
Riscaram meu carro, furar os pneus do carro,	2, 21	2	
Descaso, falta de respeito com o trabalho do professor,	2, 37	2	
Agressão verbal, calúnia,	3, 7, 9, 12, 20, 23, 24, 29	8	
Agressão Física	8	1	
Ameaça	21	1	
Assédio moral por parte da Direção	37	1	
Desacato	40	1	
Não respondeu[127]	22	1	
TOTAL		**43**	

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Caso o senhor(a) tenha sido vítima de violência nesta escola, qual o tipo de violência que sofreu?*

Tabela 8 – Segundo os professores, quem seria mais apropriado para mediação de conflitos na escola?

	Professores	TR[128]	T%
Diretor de Escola	1, 2, 5, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 38	16	22,53%

[126] Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de formas de agressão (categorias) referidas pelos professores e não a partir do número de professores.

[127] Esse professor já não havia respondido a pergunta anterior (6 - Se havia sido vítima de alguma forma de violência na escola).

[128] Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de profissões referidas pelos professores e não a partir do número de professores. Nota: a resposta pedia apenas um professor, mas vários anotam mais de uma opção.

Psicólogo	2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 39, 40	22	31%
Outros	2, 3, 8, 22, 26, 30, 31	7	9,85%
Assistente Social	3, 5, 8, 14, 23, 34, 35, 36, 39	9	12,67%
Policial Militar	6, 11, 17, 21, 23, 28, 29	7	9,85%
Professor	15, 23, 26, 31, 33, 39	6	8,50%
Juiz de Direito	15	1	1,4%
Inspetor de alunos	23	1	1,4%
Polícia Civil	23, 37	2	2,8%
TOTAL		**71**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Na lista seguinte, assinale quem seria mais apropriado para a mediação de conflitos violentos na escola? (A pergunta sugere que a resposta é única!)*

Tabela 9 – A quem o professor denunciaria um conflito violento na escola.

	Professor	**TR[129]**	**T%**
Diretor de escola	1, 3, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 38, 39	25	46,32%
Coordenador	22, 35, 37	3	5,55%
Primeiramente, na escola	2	1	1,85%
Polícia	3, 5, 10, 14, 24, 26,	6	11,11%
Ronda escolar	27	1	1,85%
Professor Mediador	7	1	1,85%
Delegacia de Polícia	8, 11, 15, 17, 19, 21, 30, 31, 35, 36, 38, 40	12	22,22%
Justiça Restaurativa	24	1	1,85%
Diretoria de Ensino	33	1	1,85%
Polícia Militar	33	1	1,85%
A Justiça	34	1	1,85%
Não respondeu	16	1	1,85%
TOTAL		**54**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Tomando conhecimento da ocorrência ou fosse o senhor(a) mesmo(a) a vítima de um conflito violento nesta escola, a quem denunciaria o fato, em busca de solução?*

Tabela 10 – Se o professor sabe da utilização da Justiça Restaurativa em sua escola.

[129] Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total das escolhas dos professores e não a partir do número de professores. Observação: pergunta aberta.

	Professores	TR	T%
SIM	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40	36	90%
NÃO	11, 25, 30	3	7,5%
NÃO RESPONDEU	31	1	2,5%
TOTAL		40	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *O(a) senhor(a) tem conhecimento da utilização do procedimento de Justiça Restaurativa – JR nesta escola?*

Tabela 11 – Se o professor saberia o que fazer para acionar as pessoas capacitadas para operar com a Justiça Restaurativa na escola.

	Professores	TR	T%
SIM	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 34, 35, 38, 39, 40	28	70%
NÃO	1, 11, 13, 14, 16, 22, 29, 30, 31, 33, 36, 37,	12	30%
TOTAL		**40**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *O(a) senhor(a) saberia que providências tomar caso sentisse a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a Justiça Restaurativa – JR em sua escola?*

Tabela 12 – Conhecimento do professor acerca do funcionamento da Justiça Restaurativa - JR.

	Professores	TR	T%
Amplo	3, 5, 8, 18, 24, 39, 40	7	17,5%
Médio	2, 4, 9, 11, 17, 19, 20, 21, 23, 26, 29, 32, 34, 35	14	35%
Pequeno	6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 25, 28, 30, 31, 33, 36, 37, 38	17	42,5%
Nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa	1[130]	1	2,5%
Não respondeu	27	1	2,5%
TOTAL		**40**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *O(a) senhor(a) considera que seu conhecimento sobre o funcionamento da Justiça Restaurativa - JR é*:

Tabela 13 – Opinião dos professores sobre a ocorrência de indisciplina após a implantação da JR..

	Professores	TR	T%
Diminuíram	3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 24, 25, 32	15	37,5%
Ficaram na mesma	1, 2, 4, 5, 9, 16, 17, 21, 22, 23, 26, 27, 28,	22	55%

[130] Essa resposta é incoerente, porque o mesmo professor respondeu anteriormente (questão 10) que tinha conhecimento da JR em sua escola, mas que não sabia (questão 11) que providências tomar caso sentisse necessidade de acionar as pessoas capacitadas a atuar com JR.

	29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40		
Aumentaram		-	-
Nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa	30	1	2,5%
Não respondeu	11, 31	2	5%
TOTAL		**40**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta escola, os casos de indisciplina:*

Tabela 14 – Opinião dos professores sobre a ocorrência de violência após a implantação da JR.

	Professores	**TR**	**T%**
Diminuíram	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 32, 34, 35, 38, 39	25	62,5%
Ficaram na mesma	1, 5, 17, 21, 28, 29, 33, 36, 37, 40	10	25%
Aumentaram	-	-	-
Nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa	30	1	2,5%
Não respondeu	11, 16, 27, 31	4	10%
TOTAL		**40**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta escola, os casos de violência:*

Tabela 15 – Direitos e Deveres dos alunos no Regimento Escolar, na percepção do professor.

	Professores	**TR**	**T%**
SIM	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39	26	65%
NÃO	6, 9, 11, 12, 17, 19, 20, 23, 27, 29, 33, 36, 40	13	32,5%
NÃO RESPONDEU	28	1	2,5%
TOTAL		40	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, o Regimento Escolar contempla satisfatoriamente os direitos e deveres dos alunos, na busca de uma boa relação entre escola, educadores e educandos?*

Tabela 16 – Justificativas explicitadas pelos professores que consideram que o Regimento Escolar não contempla satisfatoriamente os direitos e deveres dos alunos, na busca de uma boa relação entre escola, educadores e educandos.

	Professores	**TR**[131]	

[131] Dos 40 professores, 13 responderam "não" à pergunta n. 15, e justificaram o porquê da negativa. O número total de respostas não equivale aos professores respondentes, mas ao número de justificativas apresentadas.

Não se cumprem as regras do Regimento nem a Lei, e a punição não funciona e é desacreditada.	6, 12	2	
Há mais direitos que deveres, e estes não são claros aos alunos	9,	1	
As leis, inclusive o ECA apenas defendem os alunos, que faz o que em entende, e não se vê sujeito de punição.	11	1	
Falta de conhecimento dos direitos e deveres	12	1	
O Regimento Escolar é desconhecido da maioria dos alunos, não acarreta punição e não resolve os casos de indisciplina	17	1	
O Regimento precisa melhorar em alguns itens (já há proposta de revisão)	19, 20	2	
Não estabelece sanções para os casos	23	1	
A indisciplina é incompatível com a formação do cidadão	27	1	
Os alunos não são cobrados dos deveres e nem punidos pelo descumprimento	29	1	
A direção cobra apenas os professores, e não os alunos	33	1	
A direção se omite nos casos de indisciplina severa	36	1	
Há muitos direitos para os alunos, que também vêem os deveres como direitos	40	**1**	
TOTAL		**12**	

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, o Regimento Escolar contempla satisfatoriamente os direitos e deveres dos alunos, na busca de uma boa relação entre escola, educadores e educandos? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso negativo, por quê?*

Tabela 17 – Se a Proposta Pedagógica da escola reflete no Regimento Escolar os princípios e diretrizes em que ela se fundamenta, especialmente no que se refere à formação cidadã.

	Professores	**TR**	**T%**
SIM	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39	29	72,5%
NÃO	3, 11, 17, 19, 20, 23, 33, 36, 40	9	22,5%
NÃO RESPONDEU	28, 29	2	5%
TOTAL		40	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, a Proposta Pedagógica da Escola reflete no Regimento Escolar os princípios e as diretrizes em que ela se fundamenta, especialmente no que se refere à formação cidadã? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso negativo, por quê?*

Tabela 18 – Justificativas explicitadas pelos professores que consideram que a Proposta Pedagógica da escola não reflete no Regimento Escolar os princípios e as diretrizes em que ela se fundamenta, especialmente no que se refere à formação cidadã.

	Professores	**TR**[132]	
Autonomia limitada aos recursos que o Estado oferece; falta de recursos para trabalhar com artes, música. O espaço escolar não atende as necessidades da educação nem formação do professor	3	1	
A proposta e outras leis são pura demagogia. Quem criou essas leis nunca passou nem perto de uma escola pública da periferia. Somente quem convive com eles sabe o que passa.	11	1	
Não são aplicados	17	1	
O Regimento Escolar precisa ser revisto e adequado à Proposta	19, 20	2	
É muito superficial nesse aspecto	23	2	
Não prioriza as necessidades básicas para uma boa relação entre professores e alunos	33	2	
A Proposta está direcionada ao ensino e aprendizagem, e não para a convivência, que é o princípio fundamental para uma sociedade civilizada	36	2	
Deixa os alunos sem disciplina	40	2	
TOTAL		8	

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *Em sua opinião, a Proposta Pedagógica da Escola reflete no Regimento Escolar os princípios e as diretrizes em que ela se fundamenta, especialmente no que se refere à formação cidadã? ( ) SIM ( ) NÃO. Em caso negativo, por quê?*

Tabela 19 – O grau de satisfação com os resultados da JR na escola.

	Professores	**TR**	**T%**
Muito satisfeito	-	-	
Satisfeito	2, 3, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 32, 34, 35, 38, 39	18	45%
Pouco satisfeito	1, 7, 21, 23, 31, 37	6	15%
Insatisfeito	5, 36	2	5%
Sem opinião formada	11, 12, 17, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 40	10	25%
Não respondeu	4, 22, 24, 28	4	10%
TOTAL		**40**	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Foi perguntado aos professores: *O eu grau de satisfação em relação aos resultados dos procedimentos de Justiça Restaurativa em sua escola é: ( ) Muito Satisfeito ( ) Satisfeito ( ) Pouco Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Sem opinião formada.*

[132] Dos 40 professores, 9 responderam "não" à pergunta n. 16, e justificaram o porquê da negativa. O número total de respostas não equivale aos professores respondentes, mas ao número de justificativas apresentadas.

Tabela 20 – Faixa etária dos professores respondentes.

	Professores	TR	T%
20 – 24	-	-	-
25 – 29	11, 36	2	5%
30 - 34	5, 6, 9, 12, 18, 19, 23, 37, 38, 39	10	25%
35 - 39	2, 3, 4, 22, 33, 35	6	15%
40 – 44	8, 14, 15, 16, 20, 21, 25, 29, 40	9	22,5%
45 – 49	1, 13, 24, 31	4	10%
50 – 54	30, 32, 34	3	7,5%
55 – 59	-	-	-
60 - 65	28	1	2,5%
Não respondeu	7, 10, 17, 26, 27	5	12,5%
TOTAL		40	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Foi perguntado aos professores: *Qual a sua idade?*

Tabela 21 – Sexo do respondente.

	Professores	TR	T%
FEMININO	2, 3, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 38	23	
MASCULINO	1, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 18, 23, 30, 36, 37, 39, 40	14	
NÃO RESPONDEU[133]	21, 26, 27	3	
TOTAL		40	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Foi perguntado aos professores: *E sexo? ( ) MASC ( ) FEM*

Tabela 22 – Tempo de formado.

	Professores	TR	T%
1 – 5	5, 7, 11, 12, 13, 16, 25, 36	8	
6 – 10	1, 4, 6, 10, 14, 19, 33, 37, 38, 39	10	
11 – 15	2, 3, 9, 15, 18, 20, 23, 29, 30, 31	10	
16 – 20	8, 21, 22, 34, 35	5	
21 – 25	24	1	
26 – 30	32	1	
31 - 35	28	1	
Não informou	17, 26, 27, 40	4	
TOTAL		40	100%

[133] O professor 21 disse ter 40 anos, e os professores 26 e 27 não informaram as respectivas idades.

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Foi perguntado aos professores: *Quantos anos tem de formado?*

Tabela 23 – Tempo no magistério.

	Professores	**TR**	**T%**
1 – 5	5, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 25, 36, 40	10	
6 – 10	1, 6, 9, 10, 23, 30, 33, 37, 38, 39	10	
11 – 15	2, 3, 4, 18, 19, 20, 29, 31	8	
16 – 20	8, 15, 22, 34, 35	5	
21 – 25	21, 24, 28, 32	4	
26 – 30	-	-	
31 – 35	-	-	
36 - 40	-	-	
Não informou	17, 26, 27	3	
TOTAL		**40**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Foi perguntado aos professores: *Quanto tempo no magistério*?

Tabela 24 – Atuação do professor, conforme nível ou etapa.

	Professores	**TR**	**T%**
Ensino Fundamental	1, 2, 4, 9, 15, 19, 20, 25, 28, 29, 35, 38	12	30%
Ensino Médio	40	1	2,5%
Ensino Fundamental e Médio	3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39	26	65%
Não informou	27	1	2,5%
TOTAL		40	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Foi perguntado aos professores: *O senhor(a) trabalha com:*
( ) Ensino fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Fundamental e Médio.

Tabela 25 – Nível de atuação dos professores que se declararam satisfeitos com a JR na escola.

	Professores	**TR**	**T%**
Ensino Fundamental	2, 9, 15, 19, 20, 35, 38	7	38,88%
Ensino Médio	-	-	-
Ensino Fundamental e Médio	3, 6, 8, 10, 13, 14, 16, 18, 32, 34, 39	11	61,11%
TOTAL		**18**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Nível de atuação dos professores que se disseram satisfeitos com os resultados da Justiça Restaurativa em sua escola.

Tabela 26 – Nível de atuação dos professores que se declararam pouco satisfeito com a JR na escola.

	Professores	**TR**	**T%**
Ensino Fundamental	1	1	16,66%
Ensino Médio	-	-	-
Ensino Fundamental e Médio	7, 21, 23, 31, 37	5	83,33%
TOTAL		**6**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Nível de atuação dos professores que se disseram pouco satisfeitos com os resultados da Justiça Restaurativa em sua escola.

Tabela 27 – Nível de atuação dos professores que se declararam insatisfeitos com a JR na escola.

	Professores	**TR**	**T%**
Ensino Fundamental	-	-	-
Ensino Médio	-	-	-
Ensino Fundamental e Médio	5, 36	2	-
TOTAL		2	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Nível de atuação dos professores que se disseram insatisfeitos com os resultados da Justiça Restaurativa em sua escola.

Tabela 28 – Nível de atuação dos professores que se declararam sem opinião formada com a JR na escola.

	Professores	**TR**	**T%**
Ensino Fundamental	25, 29	2	20%
Ensino Médio	40	1	2,5%
Ensino Fundamental e Médio	11, 12, 17, 26, 30, 33,	6	60%
Não informou nível de atuação	27	1	2,5%
TOTAL		10	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Nível de atuação dos professores que se disseram sem opinião formada com os resultados da Justiça Restaurativa em sua escola.

Tabela 29 – Nível de atuação dos professores que não informaram seu grau de satisfação com a JR.

	Professores	**TR**	**T%**
Ensino Fundamental	4, 28	2	50%
Ensino Médio	-	-	-
Ensino Fundamental e Médio	22, 24	2	50%
TOTAL		4	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Nível de atuação dos professores que não informaram seu grau de satisfação com a JR em sua escola.

Tabela 30 – Tempo de magistério daqueles que se declararam satisfeitos com a JR.

	Professores	**TR**	**T%**
1 – 5	13, 14, 16,	3	16,66%
6 – 10	6, 9, 10, 38, 39	5	27,77%
11 – 15	2, 3, 18, 19, 20,	5	27,77%
16 – 20	8, 15, 34, 35,	4	22,22%
21 - 25	32	1	5,55%
TOTAL		18	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Tempo de magistério daqueles professores que se declararam satisfeitos com relação aos resultados da JR em sua escola.

Tabela 31 – Tempo de magistério daqueles que se declararam pouco satisfeitos com a JR.

	Professores	**TR**	**T%**
1 – 5	7	1	16,66%
6 – 10	1, 23, 37	3	50%
11 – 15	31	1	16,66%
16 – 20	-	-	-
21 - 25	21	1	16,66%
TOTAL		6	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Tempo de magistério daqueles professores que se declararam pouco satisfeitos com relação aos resultados da JR em sua escola.

Tabela 32 – Tempo de magistério daqueles que se declararam insatisfeitos com a JR.

	Professores	**TR**	**T%**
1 – 5	5, 36	2	100%
6 – 10	-	-	
11 – 15	-	-	
16 – 20	-	-	
21 - 25	-	-	
TOTAL		2	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Tempo de magistério daqueles professores que se declararam insatisfeitos com relação aos resultados da JR em sua escola.

Tabela 33 – Tempo de magistério daqueles que se declararam sem opinião formada com a JR.

	Professores	TR	T%
1 – 5	11, 12, 25, 40	4	40%
6 – 10	30, 33	2	20%
11 – 15	29	1	10%
Não informou o tempo	17, 26, 27	3	30%
TOTAL		10	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Tempo de magistério daqueles professores que se declararam sem opinião formada com relação aos resultados da JR em sua escola.

Tabela 34 – Tempo de magistério dos professores que não informaram seu grau de satisfação com a JR.

	Professores	**TR**	**T%**
1 – 5	-	-	-
6 – 10	-	-	-
11 – 15	4	1	25%
16 - 20	22	1	25%
21 – 25	24, 28	2	50%
TOTAL		4	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Tempo de magistério daqueles professores que não informaram seu grau de satisfação em relação aos resultados da Justiça Restaurativa em sua escola.

Tabela 35 – Faixa etária dos professores que se declararam satisfeitos com a JR.

	Professores	**TR**	**T%**
20 – 24	-	-	-
25 – 29	-	-	-
30 - 34	6, 9, 18, 19, 38, 39	6	33,33%
35 - 39	2, 3, 35	3	16,66%
40 – 44	8, 14, 15, 16, 20	5	27,77%
45 – 49	13	1	5,55%
50 – 54	32, 34	2	11,11%
55 – 59	-	-	-
60 - 65	-	-	-
Não informou	10	1	5,55%
TOTAL		18	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Faixa etária dos professores que se declararam satisfeitos com os resultados da JR em sua escola.

Tabela 36 – Faixa etária dos professores que se declararam pouco satisfeitos com a JR.

	Professores	**TR**	**T%**
20 – 24	-	-	-
25 – 29	-	-	-
30 - 34	23, 37	2	33,33%
35 - 39	-	-	-
40 – 44	21	1	16,66%
45 – 49	1, 31	2	33,33%
50 – 54	-	-	-
55 – 59	-	-	-
60 – 65	-	-	-
Não informou	7	1	16,66%
TOTAL		**6**	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Faixa etária dos professores que se declararam pouco satisfeitos com relação aos resultados da JR em sua escola.

Tabela 37 – Faixa etária dos professores que se declararam insatisfeitos com a JR.

	Professores	**TR**	**T%**
20 – 24	-	-	
25 – 29	36	1	50%
30 – 34	5	1	50%
35 – 39	-	-	-
40 – 44	-	-	-
45 – 49	-	-	-
50 – 54	-	-	-
55 – 59	-	-	-
60 – 65	-	-	-
Não informou	-	-	-
TOTAL		**2**	100%

Fonte: Questionários. N = 40
Nota: Faixa etária daqueles professores que se declararam insatisfeitos com relação aos resultados da JR em sua escola.

Tabela 38 – Faixa etária dos professores que se declararam sem opinião formada com a JR.

	Professores	**TR**	**T%**
20 – 24	-	-	-
25 – 29	11	1	10%
30 – 34	12	1	10%
35 – 39	33	1	10%

40 – 44	25, 29, 40	3	30%
45 – 49	-	-	-
50 – 54	30	1	10%
55 – 59	-	-	-
60 – 65	-	-	-
Não informou	17, 26, 27	3	30%
TOTAL		**10**	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Faixa etária dos professores que se declararam sem opinião formada com relação aos resultados da JR em sua escola.

Tabela 39 – Faixa etária dos professores que não informaram seu grau de satisfação com a JR.

	Professores	**TR**	**T%**
20 – 24	-	-	-
25 – 29	-	-	-
30 – 34	-	-	-
35 – 39	4, 22	2	50%
40 – 44	-	-	-
45 – 49	24	1	25%
50 – 54	-	-	-
55 – 59	-	-	-
60 – 65	28	1	25%
Não informou	-	-	-
TOTAL		**4**	100%

Fonte: Questionários. N = 40

Nota: Faixa etária dos professores que não informaram seu grau de satisfação em relação aos resultados da Justiça Restaurativa em sua escola.

Tabela 40 – A percepção do aluno acerca da violência na escola (o que ela evoca).

	Alunos[134]	**TR**[135]	**T%**[136]
Mortes, brigas, tapas, socos, chutes, agressividade, violência física, ameaças; incêndio; quebra-quebra; sofrimento; sangue; drogas; depredação; tiro;	1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66; 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 84, 86, 87, 94, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 111, 112; 113; 114; 115; 116, 117, 121, 125, 126, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 158, 159, 160, 161, 163, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 175,	164	46,59%

134 Os alunos foram registrados nos quadros de respostas, em anexo, pelos números de 1 a 40.

135 Total de Respostas.

136 Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de categorias referidas pelos alunos e não a partir do número de alunos**.**

	176, 178, 179, 183, 186, 187, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 201, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 217, 218, 219, 220, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247		
Conflitos, insegurança, preocupação, discussão, inimizades; desentendimentos; intrigas; confusão; desordem; constrangimento; falta de união; desespero	2, 8, 9, 28, 32, 44, 51, 52, 57, 58, 67, 68, 73, 75, 77, 78, 84, 94, 103, 105, 115, 116, 120, 121, 134, 142, 143, 151, 167, 183, 188, 195, 199, 200, 201, 202, 229, 230,	38	10,79%
Escola não é lugar de briga, de violência;	3, 26, 81, 85, 164, 236,	6	1,7%
Xingamentos; ofensas verbais; provocações;	4, 8, 9, 12, 17, 20, 24, 31, 36, 41, 46, 52, 61, 70, 72, 76, 113; 124, 134, 151, 145, 163, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 179, 187, 190, 190, 192, 198, 201, 219, 220, 234, 237, 238, 241,	41	11,64%
Bullying, humilhação; tristeza; revolta; preconceito; violência psicológica; sensação ruim; ódio, raiva;	6, 22, 31, 52, 98, 115; 138, 139, 155, 173, 174, 178, 182, 198, 227,	15	4,26%
Barulho, bagunça, falta de educação, indisciplina, muvuca,	10, 11, 12, 15, 40, 88, 89, 91, 118, 129, 151, 161, 198, 212,	14	3,97%
Falta de respeito com professores e alunos, falta de respeito com o próximo, desacato ao professor; violência contra professor;	18, 27, 50, 53, 57, 84, 86, 113; 121, 129, 130, 146, 148, 149, 150, 152, 223, 232, 245,	19	5,39%
Briga em sala de aula e no portão da escola; agressão física, dentro e fora da escola;	19, 34, 35,	3	0,85%
Apelidos	24,	1	0,28%
Sentimento ruim; desconforto;	39, 236	2	0,56%
Coisa comum nos dias de hoje	42,	1	0,28%
Mais um idiota arranjando confusão	47,	1	0,28%
Resposta sem sentido, lacônicas, imprecisas.	60, 92, 180, 184, 185, 196, 205, 215, 244,	9	2,55%
Medo de ir à escola; a escola é perigosa; falta de segurança; medo	78, 107; 127, 144, 231,	5	1,42%
Alunos vândalos; vandalismo;	80, 153, 216, 225, 226, 228,	6	1,7%
Gente sem cultura	83,	1	0,28%
É o cúmulo para a sociedade	90,	1	0,28%
Como a pessoa poderá se defender no ambiente escolar sem também ser violenta?	93,	1	0,28%
Não respondeu	95, 123, 169,	3	0,85%
Briga por causa da namorada(o)	99,	1	0,28%

Uma coisa que sai do que a escola representa	106,	1	0,28%
Deve haver malandros na escola	108,	1	0,28%
Justiça; Justiça Restaurativa	110, 177,	2	0,56%
Falta de paz	119,	1	0,28%
Como um ser humano por descer ao nível de praticar violência.	122,	1	0,28%
Falta de providências da direção e professores	128,	1	0,28%
No período noturno não tem brigas	131,	1	0,28%
Ah!, vem na minha cabeça que a violência não leva a nada, nada como um bom diálogo.	154	1	0,28%
Polícia; aluno;	156, 157, 162,	3	0,85%
Revidar, se você estiver na razão.	165,	1	0,28%
Primeiramente paz, enquanto não rela a mão em mim.	181,	1	0,28%
Briguinha de criança; são jovens burros, que tiram a própria vida por criancisse.	189	1	0,28%
Comunicar aos professores e diretor	191	1	0,28%
A violência vem da escola	203,	1	0,28%
Falta de regras rígidas e punição	213,	1	0,28%
Violência gera mais e mais violência.	224,	1	0,28%
Desrespeito ao aluno, falta de profissionalismo da parte do educador, principalmente quando não dá valor ao que o aluno faz em respeito à sua disciplina, falta de amor pelo que faz	232	1	0,28%
TOTAL		352	

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Quando se fala em violência na escola, o que vem à sua cabeça?*

Tabela 41 – Opinião dos alunos sobre a efetiva ocorrência de casos de violência na escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
SIM	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125,	190	76,93%

	126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 139, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 245		
NÃO	25, 26, 35, 39, 46, 50, 52, 58, 61, 66, 67, 70, 71, 77, 87, 88, 89, 95, 96, 114, 120, 131, 132, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 155, 157, 159, 164, 166, 169, 171, 173, 179, 182, 188, 194, 196, 205, 213, 222, 227, 228, 231, 235, 246, 247	53	21,46%
NÃO RESPONDEU	21, 236, 242, 244	4	1,61%
TOTAL			100%

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Em sua opinião, há casos de violência em sua escola*?
( ) sim ( ) não há
Os alunos 89, 242 e 244 marcaram as duas alternativas e foi considerado como "não respondeu".

Tabela 42 – Casos de violência que os alunos presenciaram na escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
Socos, tapas, mordidas, chutes, brigas, ameaças, agressividade, agressão física, espancamentos, porrada, pancadaria, puxar cabelos,	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 137, 139, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 172, 173, 175, 177, 178, 180, 181, 184, 185, 186, 189, 192, 193, 195, 197, 199, 200, 204, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 236, 237, 239, 240, 243, 245	166	57,85%
Agressão verbal	17, 22, 47, 187	4	1,39%
Xingamentos, provocações, discussões, insultos, desentendimentos, intrigas, palavrões, desrespeito,	1, 3, 4, 6, 8, 9, 17, 28, 36, 67, 88, 103, 109, 134, 137, 144, 145, 152, 153, 175, 180, 181, 188, 190, 206, 217, 241, 243	28	9,80%
Bullying	156	1	0,34%
Drogas	225, 226	2	0,69%
Homofobia, racismo, preconceito	178, 190, 198, 201, 202	5	1,74%

contra negros e gays.			
Ofensa verbal aos professores	11, 134, 225	3	1,04%
Vandalismo, jogar bombas no intervalo	11, 34, 223, 226	4	1,39%
Briga fora da escola, briga de alunos fora da escola	12, 27, 28, 63, 177	5	1,74%
Brigas entre alunos desta escola e a escola vizinha	98	1	0,34%
Respostas indefinidas	15, 40, 51, 57, 59, 60, 69, 90, 99, 112, 116, 117, 119, 133, 136, 138, 140, 154, 155, 162, 174, 196, 203, 214, 215, 218, 222, 234, 244, 247	30	10,45%
Não presenciou	16, 21, 25, 26, 30, 39, 52, 61, 66, 70, 71, 87, 89, 92, 96, 114, 131, 141, 157, 159, 166, 171, 176, 179, 182, 183, 191, 194, 205, 208, 210, 232, 235, 238, 242, 246,	36	12,54%
Não respondeu	146, 169	2	0,69%
TOTAL		**287**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 247
Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que casos de violência você já presenciou nesta escola*?

Tabela 43 – A percepção do aluno acerca da indisciplina na escola (o que ela evoca)

	Alunos	**TR**	**T%**
Desrespeitar o professor, diretor e colegas, xingar o professor, desobediência,	1, 3, 4, 13, 16, 17, 19, 23, 24, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 54, 58, 61, 63, 65, 69, 70, 75, 76, 85, 86, 87, 89, 93, 94, 98, 104, 106, 111, 112, 115, 120, 126, 131, 133, 139, 141, 143, 145, 146, 147, 151, 158, 161, 171, 173, 174, 179, 191, 192, 194, 197, 198, 201, 202, 205, 206, 213, 217, 218, 220, 222, 223, 231, 232, 234, 242	82	24,11%
Fazer bagunça, brincadeiras, apagões, bombas, baderna,	4, 8, 9, 11, 20, 24, 25, 28, 31, 45, 52, 56, 65, 67, 68, 74, 81, 113, 121, 125, 126, 127, 129, 142, 150, 151, 156, 171, 173, 180, 199, 200, 204, 207, 209, 240, 242	37	10,90%
Brigas, agressões, violência,	1, 6, 16, 17, 20, 22, 39, 41, 45, 65, 67, 73, 77, 90, 100, 101, 103, 109, 113, 116, 145, 146, 171, 177, 199, 242, 243	27	8%
Desrespeito aos próprios pais, a indisciplina vem de casa, os pais não dão educação	2, 107, 108, 193	4	1,17%
Não fazer a lição/atividades, não participar da aula, atrapalhar,	4, 5, 34, 43, 51, 74, 102, 113, 121, 134, 226	11	3,23%
Sair da sala de aula	134	1	0,294%
Dizer palavrões, xingar,	4, 7, 16, 17, 31, 77, 177, 183	8	2,35%
Discussão	67, 88, 97, 103, 109, 175, 223, 241	8	2,35%
Falta de educação	7, 10, 14, 15, 26, 27, 48, 50, 53, 55, 57, 59, 66, 78, 79, 88, 113, 125, 130, 135, 139, 143,	35	10,29%

	144, 148, 153, 155, 163, 164, 192, 216, 230, 231, 235, 237, 247		
Desrespeitar regras, leis	46, 47, 52, 84, 114, 122, 149, 187, 214, 219	10	3%
Pôr apelidos	7	1	0,294%
Correria	8, 9	2	0,58%
Desorganização, desordem	8, 9, 21, 173, 230, 232	6	1,76%
Falta de vergonha na cara	10	1	0,294%
Mau comportamento	12, 35, 46, 72, 97, 105, 117, 130, 137, 140, 164, 197, 211, 217, 225, 228, 235, 239, 241	19	5,58%
Conversar, gritar na sala, cantar, barulho	16, 19, 68, 71, 132, 220, 245	7	2,05%
Quebrar as coisas, dano, vandalismo, pichação,	17, 31, 61, 63, 89, 99, 102, 129, 145, 146, 238	11	3,23%
Os alunos; "Os alunos; quase 90% da escola já faltaram com a disciplina"	18, 152, 162, 212	4	1,17%
Alunos sem o que fazer	80, 83	2	0,58%
Não-violência	21	1	0,294%
Confusão	22, 158	2	0,58%
Falta de diálogo	29	1	0,294%
"Mau encino" (sic)	62	1	0,294%
Uma escola melhor	110	1	0,294%
Falta de segurança na escola	95	1	0,294%
Vem a falta de disciplina que os professores não dão aos alunos	96	1	0,294%
Falta de ética	115, 163	2	0,58%
Desinteresse dos alunos pela educação; falta de compromisso com o futuro	118, 180, 186, 206, 211, 230	6	1,76%
Tenho dó dos professores	119	1	0,294%
Alguns alunos não amadureceram ainda	124	1	0,294%
Falta de responsabilidade	166, 168, 170, 234	4	1,17%
Polícia	157	1	0,294%
Vem, desânimo e não tenho vontade de aprender	165	1	0,294%
Vem educação diminuir os casos de violência, etc.	172	1	0,294%
Os alunos que estudam na escola são tipo que "rebeldes", rebeldia	176, 243	2	0,58%
Ser expulso da escola	189	1	0,294%
Uma solução para o desrespeito dos alunos e falta de vergonha	190	1	0,294%
Que tenho que melhorar meu comportamento	221, 233	2	0,58%
Que tenho que esforçar mais	227	1	0,294%

Que é uma escola que qualquer um manda	224	1	0,294%
Advertência (chamar os responsáveis à escola.	229.	1	0,294%
Resposta indefinida	40, 60, 64, 82, 91, 123, 159, 160, 167, 178, 188, 196, 203, 215, 236, 244, 246	17	5%
Nada	92, 138, 181, 182, 184, 185, 208, 210	8	2,35%
Não respondeu	128, 136, 154, 169, 195	5	1,47%
TOTAL		**340**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Quando se fala em indisciplina na escola, o que vem à sua cabeça?*

Tabela 44 – Casos de indisciplina que os alunos presenciaram na escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
Desrespeitar o professor; desobedecer; responder; xingar o professor, diretor e funcionários; discutir com o professor; ameaçar o professor;	1, 2, 3, 4, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 63, 69, 70, 75, 76, 78, 79, 84, 86, 87, 88, 91, 93, 97, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 136, 137, 139, 140, 143, 147, 149, 150, 151, 153, 155, 158, 161, 165, 168, 173, 175, 178, 186, 190, 192, 193, 194, 201, 202, 205, 216, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 229, 235, 237, 243, 247	109	35,20
Fazer bagunça, correria, gritar; desorganização, andar pela sala de aula, conversar, ouvir "funk"; caçoar; apagar as luzes, sair da sala, baderna, bombas, assoviar, barulho,	1, 8, 9, 15, 21, 24, 37, 40, 51, 56, 61, 68, 81, 120, 121, 127, 130, 132, 134, 140, 141, 142, 148, 173, 176, 187, 205, 206, 207, 209, 236, 241, 242, 245	34	11%
Vandalismo, pichação	31, 51, 52, 55, 63, 67, 80, 83, 84, 99, 102, 105, 117, 123, 126, 145, 146, 165, 176, 204, 214, 236	22	7,09
Jogar lixo no chão, jogar bolinhas de papel,	52, 53, 180	3	0,96
Xingar, dizer palavrões, discussão, agressão verbal, insultos,	2, 4, 16, 17, 27, 35, 41, 50, 75, 77, 82, 100, 103, 130, 145, 152, 160, 183, 199, 200, 205, 206, 212, 223, 240	25	8,06
Brigar em sala de aula, agressão física,	3, 6, 17, 41, 59, 73, 74, 79, 100, 101, 103, 105, 109, 112, 115, 146, 152, 167, 174, 186, 203, 206, 209, 212, 233, 243, 245	27	8,70
Não fazer a lição, não prestar atenção, jogar papel (bolinha) no professor; atrapalhar as aulas,	5, 24, 81, 125, 134, 197, 206, 211, 226	9	2,90
Falar mal dos professores	6	1	0,322%
Apelidos	7	1	0,322%
Bullying	152	1	0,322%
Falta de educação, falta de consideração, falta de respeito, mau	10, 19, 21, 85, 105, 143, 144, 161, 163, 179, 198, 230, 239, 240, 241	15	4,83%

comportamento			
Falta de vergonha na cara,	10	1	0,322%
Aluno urinou na garrafa de uma professora	11	1	0,322%
Derrubei um aluno da cadeira	64	1	0,322%
"De aluno"; "Alunos e antigamente por funcionários também",	92, 231	2	0,64%
Bronca de professores	110	1	0,322%
Professor pervertido	159	1	0,322%
Convocação de alunos e pais	94	1	0,322%
Resposta indefinida	30, 60, 71, 119, 133, 135, 154, 156, 162, 169, 170, 172, 177, 182, 184, 188, 191, 195, 196, 215, 217, 221, 224, 227, 234, 238, 244	27	8,70%
Não presenciou	25, 26, 39, 46, 62, 65, 66, 72, 89, 90, 95, 96, 114, 122, 138, 157, 164, 166, 171, 181, 185, 189, 208, 210, 213, 232, 246	27	8,70%
Não respondeu	228	1	0,322%
TOTAL		**310**	**100%**

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que casos de indisciplina você já presenciou nesta escola*?

Tabela 45 – Informação dos alunos quanto a terem presenciado conflito violento na escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
SIM	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 62, 64, 65, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 240, 241, 243, 245	180	73%
NÃO	8, 9, 25, 26, 27, 30, 39, 49, 52, 57, 58, 60, 61, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 77, 80, 83, 88, 89, 94, 95, 96, 114, 115, 125, 126, 131, 135, 138, 141, 142, 143, 144, 156, 158, 159, 166, 169, 171, 174, 182, 183, 188, 189, 192, 193, 194, 197, 213, 216, 220, 227, 228, 229, 232, 235, 239, 242, 246, 247	65	26%

NÃO RESPONDEU	160, 244	2	1%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você já presenciou algum conflito nesta escola?*
( ) sim ( ) não há

O aluno 160 não respondeu à pergunta, mas antes informou (pergunta n. 3 - *Que casos de indisciplina você já presenciou nesta escola*?) ter presenciado briga na escola.

O aluno 244 não respondeu à pergunta, sendo que à pergunta n. 3 (*Que casos de indisciplina você já presenciou nesta escola*?) informou "*pai*". Quanto às perguntas n. 1, 4 e 5 respondeu, respectivamente, "*sim", "mãe" e "tia"*.

Tabela 46 – Informação dos alunos quanto a terem sido vítima de violência na escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
SIM	1, 2, 3, 4, 6, 16, 17, 22, 40, 41, 48, 55, 65, 71, 79, 93, 98, 99, 100, 104, 112, 113, 115, 116, 125, 127, 133, 142, 145, 152, 156, 162, 164, 178, 179, 180, 182, 186, 187, 191, 193, 201, 207, 221, 224, 237, 240	47	19,03%
NÃO	5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 247	196	79,35%
NÃO RESPONDEU	60, 160, 195, 244,	4	1,62%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você já foi vítima de violência nesta escola?* ( ) sim ( ) não

O aluno 195 não respondeu a pergunta n. 7, mas acrescentou a expressão "mais ou menos" ao lado das opções ( ) sim ( ) não. Antes, na pergunta n. 3, quando perguntado sobre que casos de violência ele já havia presenciado na escola, respondeu: "*Minha própria briga e outras*".

O aluno 244 não respondeu à pergunta n. 7 (se já havia sido vítima de violência na escola), e quanto às perguntas n. 1, 3, 4, 5 e 8 respondeu, respectivamente, "*sim*", "*pai*", "*mãe*", "*tia*" e "*prima*".

Tabela 47 – Tipo de violência que o aluno alegou ter sofrido na escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
Xingamento	1, 3, 29, 152	4	1,58%
Soco, agressão física, brigas, tapa, pontapés	2, 3, 5, 16, 17, 22, 41, 48, 55, 65, 71, 79, 100, 104, 112, 113, 116, 125, 127, 164, 179, 180, 191, 195, 203, 207, 221, 233	28	11,06%
Ameaça	6, 21, 93	3	1,185%
Agressão verbal	4, 17, 40, 41, 100, 145, 156, 179, 180, 187, 240	11	4,37%
Discussão	134	1	0,395%
Falta de respeito e de espaço	201	1	0,395%
Zueira, bolinhas de papel	142, 162	2	0,79%
Resposta indefinida	60	1	0,395%
Não foi vítima ou nenhuma	8, 9, 10, 11, 13, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 46, 47, 49, 51, 53, 57, 58, 59, 61, 64, 66, 70, 72, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 114, 117, 120, 121, 122, 124, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 144, 148, 149, 150, 155, 159, 161, 165, 166, 167, 168, 171, 174, 175, 181, 182, 183, 184, 189, 190, 194, 198, 202, 204, 205, 208, 210, 212, 214, 216, 225, 226, 235, 236, 238	106	41,89%
"*Não fui vítima, pois eu também briguei*".	98	1	0,395%
Homofobia	115	1	0,395%
Preconceito racial	237	1	0,395%
Bullying, apelido	178, 185	2	0,79%
Acusação de venda de drogas na escola	224	1	0,395%
Resposta indefinida ou não especificada	193, 215, 244	3	1,185%
Não respondeu	7, 12, 14, 15, 27, 31, 32, 42, 44, 45, 50, 52, 54, 56, 62, 63, 67, 68, 69, 73, 74, 76, 83, 84, 86, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 118, 119, 123, 126, 132, 139, 141, 143, 146, 147, 151, 153, 154, 157, 158, 160, 163, 169, 170, 172, 173, 176, 177, 186, 188, 192, 196, 197, 199, 200, 206, 209, 211, 213, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 247	87	34,38%
TOTAL		**253**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Se você já foi vítima de violência nesta escola, qual o tipo de violência que você sofreu?*

A essa pergunta o aluno 115 respondeu: *"Meninos me zuam por causa que eu sou homossexual, me davam tapa na cabeça, chute, etc."*.

O aluno 185 respondeu: "*Apelido que machuca a alma*".
O aluno 221 respondeu: "*Brigas que geralmente eu provoquei".*
O aluno 233 respondeu*: "Já, mas foram brigas que eu mesmo causei".*

Tabela 48 – Alunos vítimas ou não de violência x alunos que informaram a violência sofrida.

	Alunos	**TR**	**T%**
Alunos que disseram ter sido vítima de violência	1, 2, 3, 4, 6, 16, 17, 22, 40, 41, 48, 55, 65, 71, 79, 93, 98, 99, 100, 104, 112, 113, 115, 116, 125, 127, 133, 142, 145, 152, 156, 162, 164, 178, 179, 180, 182, 186, 187, 191, 193, 201, 207, 221, 224, 237, 240	47	
Alunos que disseram ter sido **vítimas**, e **informaram** o tipo de violência que sofreram na escola	1, 2, 3, 4, 6, 16, 17, 22, 40, 41, 48, 55, 65, 71, 79, 93, 98, 100, 104, 112, 113, 115, 116, 125, 127, 142, 145, 152, 156, 162, 164, 178, 179, 180, 187, 191, 201, 207, 221, 224, 237, 240	42	
Alunos que disseram ter sido **vítimas**, mas **não informaram** o tipo de violência que sofreram na escola	99, 133, 182, 186, 193	5	
Alunos que disseram não terem sido vítimas de violência na escola.	5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 247	196	
Alunos que disseram **não ter sido vítimas**, mas informaram o tipo de violência que sofreram na escola	5, 21, 29, 134, 185, 195, 203, 233	8	
TOTAL		**298**	100%

Fonte: Questionários. N = 247
Nota: Foi perguntado aos alunos: *Se você já foi vítima de violência nesta escola, qual o tipo de violência que você sofreu?*
O aluno 185 respondeu que não havia sido vítima de violência na escola, mas perguntado quanto ao tipo de violência, respondeu: "*Apelido que machuca a alma*".
O aluno 196 disse ter sido vítima de briga na escola (pergunta n. 8), mas não havia respondido à pergunta 7 (se havia sido vítima de violência na escola).

O aluno 195 respondeu "*mais ou menos*" para a questão fechada de haver sido ou não vítima de violência na escola (pergunta n. 7), mas informou (pergunta n. 8) "*briga*" para o tipo de violência sofrida.

Tabela 49 – Informação dos alunos acerca de colegas vítimas de violência na escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
SIM	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 65, 68, 69, 72, 74, 75, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 161, 162, 163, 165, 168, 170, 172, 175, 176, 177, 179, 180, 186, 187, 189, 191, 193, 195, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 212, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 237, 240, 245, 247	160	64,78%
NÃO	6, 13, 18, 25, 27, 28, 33, 39, 42, 45, 52, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 70, 76, 77, 80, 81, 88, 89, 95, 96, 97, 114, 123, 128, 136, 138, 141, 142, 146, 157, 158, 159, 164, 166, 167, 169, 171, 173, 174, 181, 182, 183, 184, 188, 190, 192, 194, 199, 206, 208, 211, 213, 214, 222, 228, 229, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 242, 243, 246,	73	29,56%
NÃO RESPONDEU	71, 73, 94, 104, 130, 178, 185, 196, 200, 210, 216, 233, 241, 244,	14	5,66%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você sabe se algum(a) colega já foi vítima de violência nesta escola?* ( ) sim ( ) não

Tabela 50 – Alunos que disseram haver casos de violência na escola, mas não souberam informar de algum colega que tenha sido vítima de violência ou não responderam a essa pergunta.

	Alunos	**TR**	**T%**
Alunos que responderam que há casos de violência na escola	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 139, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212,	180	

	214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 245		
Alunos que responderam que há casos de violência na escola, mas não sabem de algum colega que tenha sido vítima	6, 13, 18, 27, 28, 33, 42, 45, 59, 60, 63, 64, 76, 80, 81, 97, 123, 128, 136, 158, 167, 174, 181, 183, 184, 190, 192, 199, 206, 208, 211, 214, 229, 232, 234, 238, 239, 243	38	
Alunos que disseram que há casos de violência na escola, mas não responderam se conhecem colegas que tenham sido vítimas	73, 94, 104, 130, 178, 185, 200, 210, 216, 233, 241	11	
TOTAL		**229**	

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Cruzamento das informações dos alunos em cuja opinião há casos de violência na escola (pergunta n. 2), com as respostas dos alunos que disseram não saber de colegas que tenham sido vítima de violência na escola.

Dos alunos que responderam que há casos de violência na escola, 20% disseram que não sabem de algum colega que tenha sido vítima.

Dos alunos que responderam que há casos de violência na escola, 5,78% não responderam se sabem de algum colega que tenha sido vítima.

Tabela 51 – Quem seria mais útil para solucionar conflitos violentos na escola, na opinião dos alunos.

	Alunos	**TR**	**T%**
Assistente Social	1, 2, 3, 8, 9, 12, 14, 22, 28, 30, 41, 46, 96, 118, 124, 132, 148, 150, 153, 175, 185, 205, 215, 219,	24	8,51%
Psicólogo	4, 6, 10, 11, 17, 23, 27, 28, 31, 36, 41, 43, 45, 47, 48, 63, 70, 88, 104, 116, 127, 130, 139, 145, 149, 155, 158, 159, 160, 164, 165, 167, 172, 173, 176, 178, 190, 192, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 206, 211, 217, 218, 219, 227, 228, 241, 242, 243, 247	55	19,5%
Inspetor de Alunos	5, 8, 13, 25, 28, 34, 35, 42, 45, 49, 60, 138, 140, 144, 151, 181, 210, 215, 221, 225, 226, 227, 233	23	8,15%
Diretor de Escola	7, 16, 18, 28, 29, 32, 33, 40, 41, 44, 45, 56, 57, 58, 61, 62, 65, 68, 75, 76, 78, 79, 80, 89, 93, 100, 101, 114, 122, 125, 128, 141, 142, 146, 154, 168, 170, 171, 176, 177, 180, 182, 187, 188, 202, 203, 212, 219, 220, 221, 227, 232, 233, 234, 238, 245	56	19,9%
Delegado de Polícia	15, 55, 64, 143, 152, 183, 184, 239, 240,	9	3,19%
Policial Civil	16, 21, 24, 41, 50, 59, 73, 74, 81, 82, 91, 99, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 115, 119, 127, 147, 162, 163, 176, 179, 189, 193, 204, 219, 222, 223, 237, 246	34	12,05%
Policial Militar	19, 20, 26, 37, 38, 53, 60, 69, 77, 84, 85, 86, 87, 97, 102, 108, 109, 117, 126, 127, 131, 135, 136, 137, 191, 213, 214, 215, 224, 229, 230, 231, 235	33	11,7%
Promotor de Justiça	39, 127, 133, 134, 161, 174, 199,	7	2,48%

Professor	45, 71, 83, 90, 110, 120, 196, 219, 221, 227, 233	11	3,9%
Juiz de Direito	52, 54, 66, 67, 72, 121, 127, 129, 216	9	3,19%
Outros	51, 65, 92, 98, 103, 123, 127, 156, 157, 166, 176, 186, 207, 208, 209, 215, 236	17	6,02%
Não respondeu	94, 95, 169, 244	4	1,41%
TOTAL		**282**	100%

Fonte: Questionários
N = 247
TR = 282 (total de respostas)
Nota: Foi perguntado aos alunos: *Na lista abaixo, quem seria mais útil para solucionar conflitos violentos na escola (escolha apenas um)*? *Opções: Inspetor de alunos, Professor, Diretor de Escola, Assistente Social, Policial Civil, Juiz de Direito, Policial Militar, Outros, Delegado de Polícia, Promotor de Justiça e Psicólogo*.
Apesar da advertência para assinalarem apenas uma opção, os alunos 8 (duas opções), 16 (duas opções), 28 (quatro opções), 41 (quatro opções), 45 (quatro opções), 60 (duas opções), 127 (seis opções), 176 (quatro opções), 215 (quatro opções), 219 (cinco opções), 221 (três opções), 227 (quatro opções) e 233 (três opções) responderam duas ou mais opções.

Tabela 52 – A quem o aluno denunciaria ocorrência de conflito violento na escola, em busca de solução (espontânea).

	Alunos	**TR**	**T%**
Conselho Tutelar	1, 3, 6, 20, 150	5	1,68%
Polícia Militar, Ronda Escolar	1, 4, 38, 57, 69, 96, 127, 158, 166, 193, 207	11	3,71%
Solucionador de conflitos	2	1	0,33%
Assistente Social	3, 10, 12, 46, 118, 228	6	2,02%
Diretor	5, 8, 9, 13, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 83, 89, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 110, 111, 113, 115, 116, 120, 122, 126, 128, 129, 130, 132, 137, 140, 141, 142, 145, 146, 148, 149, 151, 161, 164, 168, 172, 176, 178, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 210, 211, 212, 213, 214, 217, 219, 220, 221, 229, 233, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 247	116	39,18%
Coordenador	5	1	0,33%
Delegado de Polícia, Polícia Civil	7, 15, 19, 24, 26, 27, 37, 42, 45, 47, 49, 60, 75, 129, 134, 136, 143, 152, 162, 163, 175, 201, 205, 206, 224, 227, 231, 241	28	9,45%
Polícia	11, 30, 44, 52, 54, 55, 56, 59, 65, 67, 74, 77, 81, 91, 92, 99, 109, 111, 112, 113, 135, 139, 147, 153, 155, 160, 195, 204, 208, 214, 230, 231, 236, 245, 246	35	12%
Professor	14, 31, 115, 149, 220, 221	6	2,02%
Inspetor de Alunos	17, 187	2	0,67%

Pais, responsáveis	49, 56, 61, 64, 66, 105, 117, 119, 128, 139, 147, 151, 156, 157, 199, 206, 218, 244	18	6,08%
Não denunciaria, quebrava a cara do indivíduo	51	1	0,33%
Nenhuma, eu agrediria de volta	70	1	0,33%
Ninguém, iria quebrar o moleque que fez isso comigo	71	1	0,33%
Tomaria minhas próprias atitudes	84, 85, 86, 87, 138, 165, 180, 181, 182, 225	10	3,37%
Ninguém, eu ando com as minhas pernas	159	1	0,33%
Aos parceiros (amigos)	226	1	0,33%
À Polícia, porque o diretor não faz nada	81	1	0,33%
Promotor de Justiça	82, 121, 185, 188, 232	5	1,68%
Justiça Restaurativa	90, 148, 179, 235	4	1,35%
Secretaria de Ensino, Diretoria de Ensino	98, 155, 160, 232	4	1,35%
Psicólogo	127	1	0,33%
Juiz de Direito, Justiça	166, 177, 188, 189, 216	5	1,68%
À Polícia que não vai ser, né? Eu não corro com os vermes.	167	1	0,33%
Ninguém	183	1	0,33%
Resposta indefinida	18, 88, 114, 124, 125, 131, 133, 144, 169, 184, 186, 190, 191, 203, 209, 215, 234	17	5,74%
Não sabe	72, 173, 222, 223	4	1,35%
Não respondeu	73, 103, 104, 123, 154, 170, 171, 174, 196	9	3,04%
TOTAL		**296**	100%

Fonte: Questionários. N = 247
TR = 296 (total de respostas)
Nota: Foi perguntado aos alunos: *Se fosse vítima de um conflito violento na escola, a quem você denunciaria a ocorrência em busca de solução?*

Tabela 53 – Se o aluno tem conhecimento da JR em sua escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
SIM	1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 48, 52, 57, 58, 60, 62, 63, 65, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 78, 79, 82, 85, 86, 89, 90, 97, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 189, 190, 191, 192, 195, 196, 197, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 232, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 247	137	55,47%

NÃO	5, 6, 7, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 30, 33, 35, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 64, 66, 71, 72, 73, 77, 81, 83, 84, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 104, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 125, 126, 127, 130, 131, 138, 149, 153, 156, 157, 160, 162, 166, 167, 168, 171, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 193, 194, 198, 199, 201, 210, 213, 216, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 242, 243, 246	103	41,7%
NÃO RESPONDEU	67, 80, 106, 135, 144, 208, 244	7	2,83%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você sabe da existência da aplicação da Justiça Restaurativa – JR nesta escola? ( ) sim ( ) não*

Tabela 54 – Se o aluno saberia como acionar as pessoas capacitadas em JR em sua escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
SIM	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 16, 17, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 31, 32, 36, 41, 43, 46, 51, 52, 57, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 82, 85, 89, 90, 91, 96, 103, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 122, 124, 125, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 142, 147, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 172, 174, 175, 178, 179, 183, 188, 191, 195, 197, 203, 204, 206, 208, 212, 214, 219, 220, 222, 223, 227, 228, 235, 238, 239, 245, 247	101	40,90%
NÃO	7, 8, 9, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 24, 25, 27, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 63, 64, 65, 68, 71, 73, 77, 79, 81, 83, 84, 86, 88, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 108, 109, 115, 116, 117, 119, 120, 123, 126, 127, 128, 130, 132, 137, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 166, 167, 170, 173, 176, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 207, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 221, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 234, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 246,	139	56,27%
NÃO RESPONDEU	80, 87, 104, 118, 171, 233, 244,	7	2,83%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você saberia que providências tomar, caso sentisse necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a Justiça Restaurativa- JR em sua escola?*
( ) sim ( ) não

Tabela 55 – O nível de conhecimento dos alunos acerca da JR.

	Alunos	TR	T%
Grande	23, 26, 41, 51, 87, 89, 90, 113, 117, 121, 128, 132, 164, 166, 174, 178, 235, 238,	18	7,28%
Médio	1, 2, 5, 10, 11, 12, 21, 22, 24, 28, 29, 31, 35, 36, 43, 44, 45, 57, 60, 62, 67, 69, 70, 72, 74, 77, 80, 81, 83, 95, 105, 112, 118, 122, 129, 135, 137, 140, 147, 155, 156, 158, 159, 161, 163, 168, 169, 170, 175, 177, 179, 186, 191, 195, 196, 197, 199, 203, 211, 214, 215, 220, 228, 239, 243, 244, 246, 247	68	27,53%
Pequeno	3, 4, 6, 8, 9, 16, 17, 20, 25, 32, 34, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 61, 63, 65, 66, 68, 75, 76, 78, 79, 82, 84, 85, 86, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 114, 119, 120, 123, 124, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 157, 162, 165, 172, 173, 176, 183, 185, 187, 188, 190, 192, 193, 200, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 217, 218, 219, 222, 223, 231, 232, 234, 237, 240, 241, 242, 245,	108	43,75%
Nunca ouvi falar da JR	7, 13, 14, 15, 18, 19, 27, 30, 33, 47, 54, 55, 59, 64, 71, 73, 88, 91, 94, 96, 102, 110, 115, 116, 125, 126, 127, 130, 131, 153, 160, 167, 171, 180, 181, 182, 184, 194, 198, 201, 210, 216, 221, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 233, 236,	51	20,64%
Não respondeu	58, 189,	2	0,8%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você considera que seu conhecimento sobre o funcionamento da Justiça Restaurativa é:*

( ) grande ( ) médio ( ) pequeno ( ) nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa

Tabela 56 – Opinião dos alunos sobre o efeito da JR em relação aos casos de indisciplina.

	Alunos	TR	T%
Diminuíram	3, 8, 9, 12, 14, 21, 23, 24, 28, 29, 32, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 57, 62, 63, 65, 67, 68, 70, 74, 75, 78, 79, 80, 83, 87, 89, 90, 93, 98, 99, 103, 104, 105, 113, 114, 115, 118, 119, 122, 123, 128, 129, 132, 133, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 148, 149, 151, 155, 156, 158, 159, 161, 164, 166, 168, 172, 174, 175, 177, 178, 182, 187, 189, 190, 191, 192, 195, 200, 203, 206, 209, 211, 212, 214, 220, 222, 223, 228, 231, 232, 235, 238, 239, 240, 247	103	41,7%
Ficaram na mesma	2, 4, 6, 10, 11, 15, 16, 17, 20, 22, 25, 26, 31, 34, 37, 38, 45, 50, 52, 53, 56, 58, 61, 72, 73, 76, 81, 82, 85, 86, 92, 95, 97, 100, 101, 106, 107, 108, 111, 112, 117, 121, 124, 131, 134,	87	35,22%

	136, 137, 143, 144, 145, 147, 150, 152, 154, 157, 162, 163, 165, 169, 170, 173, 176, 179, 183, 184, 185, 186, 188, 193, 197, 199, 202, 204, 205, 207, 208, 210, 213, 217, 218, 219, 236, 241, 242, 243, 244, 245		
Aumentaram	1, 5, 51, 77, 120, 125, 196, 246	8	3,25%
Nunca ouvi falar da JR	7, 13, 18, 19, 27, 30, 33, 47, 54, 55, 59, 64, 69, 71, 84, 88, 91, 94, 96, 102, 109, 110, 116, 126, 127, 130, 153, 160, 167, 171, 180, 181, 194, 198, 201, 216, 221, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 233, 234, 237	46	18,62%
Não respondeu	60, 66, 215,	3	1,21%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Em sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta Escola, os casos de indisciplina:*
( ) diminuíram ( ) ficaram na mesma ( ) aumentaram ( ) nunca ouvi falar da JR

Tabela - 57 – Opinião dos alunos sobre o efeito da JR em relação aos casos de violência.

	Alunos	**TR**	**T%**
Diminuíram	3, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 61, 62, 63, 65, 67, 70, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 83, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 113, 114, 115, 120, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 148, 149, 151, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 164, 168, 172, 174, 175, 176, 177, 182, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 195, 197, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 218, 220, 222, 223, 231, 232, 235, 238, 239, 240, 242, 246, 247	129	52,25%
Ficaram na mesma	1, 2, 4, 11, 15, 20, 29, 37, 38, 42, 45, 56, 58, 68, 72, 73, 81, 82, 85, 86, 106, 107, 111, 112, 117, 119, 124, 135, 137, 143, 144, 145, 147, 150, 152, 157, 162, 163, 165, 166, 169, 170, 173, 178, 179, 183, 184, 186, 188, 193, 199, 202, 203, 204, 207, 215, 217, 219, 228, 236, 241, 243, 245,	63	25,5%
Aumentaram	136	1	0,4%
Nunca ouvi falar da JR	7, 13, 18, 19, 27, 30, 33, 47, 54, 55, 59, 64, 66, 69, 71, 84, 91, 94, 96, 102, 109, 110, 116, 126, 127, 130, 153, 160, 167, 171, 180, 181, 194, 198, 201, 216, 221, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 233, 234, 237, 244,	47	19,02%
Não respondeu	60, 77, 99, 118, 196, 200, 215,	7	2,83%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Em sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa nesta Escola, os casos de violência:*
( ) diminuíram ( ) ficaram na mesma ( ) aumentaram ( ) nunca ouvi falar da JR

Tabela 58 – Se o aluno já participou de um Círculo Restaurativo na escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
SIM	36, 41, 91, 112, 113, 120, 129, 164, 178, 184, 202, 203, 215,	13	5,26%
NÃO	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247	224	90,70%
NÃO RESPONDEU	10, 17, 60, 94, 106, 107, 144, 196, 238, 244,	10	4,04%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247
Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você já participou de um Círculo Restaurativo em sua escola?*
( ) sim ( ) não

Tabela 59 – A idade do aluno respondente.

	Alunos	**TR**	**T%**
10 anos	7, 13,	2	0,8%
11 anos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 14, 15,	10	4,04%
12 anos	10, 11, 12, 16, 17, 22, 23, 24, 29,	9	3,64%
13 anos	18, 10, 20, 21, 25, 26, 28, 30, 31,	9	3,64%
14 anos	27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 59, 141, 143,	12	4,90%
15 anos	38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 78, 79, 15, 81, 83, 84, 86, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 140, 144, 145, 204,	72	29,15%
16 anos	48, 55, 58, 64, 73, 74, 82, 87, 107, 110, 117, 133, 137, 139, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 169, 175, 176, 177, 179, 180, 183, 189, 190, 191, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 208, 211, 212, 213, 217, 242, 243,	57	23,10%
17 anos	85, 88, 91, 108, 114, 130, 146, 149, 159, 162, 163, 168, 171, 173, 174, 178, 186, 187, 188, 194, 195, 207, 209, 210, 214, 216, 219, 223,	43	17,40%

	224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 246, 247		
18 anos	72, 89, 95, 170, 172, 181, 182, 184, 185, 192, 203, 218, 220, 221, 222, 226, 233, 236, 240,	19	7,70%
19 anos	120, 196,	2	0,8%
20 anos	90, 142,	2	0,8%
25 anos	244	1	0,4%
38 anos	215, 225,	2	0,8%
Não respondeu	54, 60, 66, 77, 125, 138, 245,	7	2,83%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247
Nota: Foi perguntado aos alunos: *Qual a sua idade? ____ anos*.

Tabela 60 – O sexo do aluno respondente.

	Alunos	**TR**	**T%**
MASCULINO	2, 5, 7, 10, 16, 17, 22, 25, 29, 30, 31, 35, 40, 42, 43, 44, 48, 49, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 120, 124, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 145, 148, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 165, 167, 171, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 196, 198, 202, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 214, 216, 219, 224, 225, 226, 234, 235, 236, 238, 240, 241,	116	46,97%
FEMININO	1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 65, 67, 68, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 93, 94, 95, 100, 101, 104, 105, 106, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 139, 141, 143, 144, 146, 147, 149, 152, 153, 154, 161, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 172, 176, 177, 190, 192, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 205, 206, 211, 212, 213, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 237, 239, 242, 243, 244, 246, 247	124	50,20%
NÃO RESPONDEU	41, 54, 60, 77, 92, 215, 245,	7	2,83%
TOTAL		**247**	100%

Fonte: Questionários. N = 247
Nota: Foi perguntado aos alunos: *Qual a sua idade? ____ anos*.

Tabela 61 – Etapa (ano escolar) dos alunos respondentes.

	Alunos	**TR**	**T% (EF)**	**T%(EF +EM)**
6º ano do EF		15	1,37%	0,88%
7º ano do EF		9	0,82%	0,53%
8º ano do EF		12	1,09%	0,71%
9º ano do EF		4	0,36%	0,23%
1º ano do EM		105	17,67%	6,22%
2º ano do EM		74	12,45%	4,38%
3º ano do EM		28	4,71%	1,65%

TOTAL		**247**		

Fonte: Questionários. N = 247
Nota: Foi perguntado aos alunos: *Em que ano você estuda? ____ ano*.
EF = Ensino Fundamental
EM = Ensino Médio
T% (EF) = Percentual em relação ao número de alunos do EF
T% (EF + EM) = Percentual em relação ao número de alunos do EF + EM
Total de alunos do **EF** = 1094
Total de alunos do **EM** = 594
Total de alunos **EF + EM** = 1688
Total de alunos (**MASC**) = 864
Total de alunos (**FEM**) = 824

Tabela 62 – Se o aluno estuda e/ou trabalha.

	Alunos	**TR**	**T%**
Estuda	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 109, 111, 113, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 165, 166, 180, 182, 183, 185, 189, 193, 195, 196, 199, 200, 203, 207, 211, 214, 218, 219, 221, 222, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 243	146	59,11%
Estuda e trabalha	2, 42, 45, 46, 48, 53, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 73, 77, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 95, 99, 104, 106, 108, 110, 112, 114, 116, 119, 120, 124, 128, 134, 138, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 161, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 184, 186, 187, 188, 191, 194, 197, 198, 201, 202, 204, 205, 208, 209, 210, 212, 213, 216, 217, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 235, 237, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247	96	38,87%
Não respondeu	190, 192, 206, 215, 244	5	2,02%
TOTAL		**247**	

Fonte: Questionários. N = 247
Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você é um aluno(a) que: ( ) estuda ( ) estuda e trabalha*

Tabela 63 – Alunos que informaram casos de violência que presenciaram na escola (pergunta n. 3), mas que depois responderam (pergunta n. 6) que até então não haviam presenciado conflito violento na escola.

	Alunos	**TR**	**T%**
Alunos que relataram casos de violência que presenciaram na escola	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56,	179	

	58, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 172, 173, 175, 177, 178, 180, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 236, 237, 239, 240, 241, 243, 245		
Alunos que, apesar de terem relatado casos de violência que presenciaram, por outro lado, responderam **não** haver presenciado conflito violento na escola	8, 9, 49, 58, 63, 67, 77, 80, 83, 88, 94, 95, 115, 125, 126, 135, 142, 143, 144, 156, 158, 188, 189, 192, 193, 197, 213, 216, 220, 227, 228, 229, 239	33	
Presenciou (pergunta n. 3)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 56, 62, 64, 65, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 91, 93, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 137, 139, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 172, 173, 175, 177, 178, 180, 181, 184, 186, 187, 190, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 206, 207, 209, 211, 212, 217, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 233, 236, 237, 240, 241, 243, 245	145	
Não respondeu se presenciou conflito violento na escola	160	1	
TOTAL			

Fonte: Questionários

Nota: Dos 179 alunos que relataram casos de violência que presenciaram na escola, 145 deles responderam que já presenciaram algum conflito violento na escola, enquanto 33 disseram que não presenciaram conflito violento na escola.

APÊNDICE E – Registro de algumas ocorrências disciplinares registradas na Escola Augusta

Observação: As ocorrências foram anotadas conforme encontrado o registro no caderno.

LIVRO (CADERNO) REGISTRO DE OCORRÊNCIAS (até 16/09/10).

5ª SÉRIE A

Ocorrências exclusivas do aluno [...]:

Conversar muito.
Não fazer atividade.
Responder chamada para aluno ausente.
Atrapalhar aula e não fazer atividade.
Provocação aos colegas, apelidando-os de gordinhos (essa não é a primeira vez). Brincadeiras desagradáveis, que ofendem os amigos.
O aluno atrapalha a aula, e a todo instante é preciso chamar sua atenção.
O aluno fulano importuna as colegas, e teria tentado beijar uma delas, à força (o aluno foi devidamente orientado).
O aluno não para de falar e não faz atividade na sala de aula.
O aluno não se esforça para fazer atividade e levanta-se a todo instante para conversar com os colegas.
O aluno estava estourando papel na sala de aula e não faz a lição.
O aluno [...] foi surpreendido empurrando os colegas no intervalo. Foi solicitada a presença do responsável e suspensão do mesmo.
O aluno na faz nada, só conversa e chama atenção, atrapalha o desenvolvimento dele e da sala. Complicado chamar a atenção dele, pois não adianta nada.
O aluno foi encaminhado à Coordenação, pois o professor [...] presenciou este aluno dando um murro nas costas do aluno [...].
O aluno [...] só fica conversando e andando pela sala, e não faz as atividades. Chamei a atenção dele, mas não adianta.
O aluno conversa demais, além do limite, o mesmo chama atenção e não faz as atividades propostas na sala de aula.

ALUNA [...]:

A aluna não para de falar, atrapalhando a aula. Isso vem acontecendo já faz algum tempo.
A aluna não faz as atividades da aula hoje. Ela ficou conversando o tempo todo.
A aluna persiste atrapalhando a aula, gritando, falando alto e levantando do lugar.
A aluna atrapalha o desempenho da sala e o próprio, com conversa. Adora chamar a atenção, disse: para mesma que ia colocar as atitudes da mesma, e mesmo assim ela persistiu em fazer a mesma coisa!
A aluna conversa muito, atrapalhando a aula e não faz as atividades.
A aluna conversa demais, e quando é chamada a atenção da mesma ela não gosta e responde

ALUNO [...]:

O aluno não faz as atividades de classe, conversa muito e atrapalha as aulas. Hoje, conversei com ele e mostrei que as notas das atividades que eu dei estão muito baixas, ao que ele me respondeu, em tom irônico, que notas baixas são "da hora". Orientei-o a mudar de atitudes em sala de aula.
O aluno foi colocado para fora da sala de aula por mau comportamento, e encaminhado para a coordenação.

5ª SÉRIE A (ANO LETIVO 2010, 12/03/10).

NATUREZA: DIVERSAS

Conversar com colegas.
Não fazer atividade proposta em sala.
Atrapalhar a aula.
Não retornar para sala de aula.
Falta de educação.
Empurrar o colega.
Puxar o colega.
Xingar.
Bagunçar e atrapalhar a aula.
Andar pelo sala de aula.
Levantar o tempo todo.
Sair do lugar o tempo todo.
Assoviar.
Não trazer material.
Brincar em sala.
Correr em sala.
Mexer com colegas e fazer confusão.
Pular na sala e bater os pés.
Correr muito no intervalo.
Esbarrar nos outros.
Empurrar e dar socos.
Mexer com colegas e dispersar atenção.
Conturbar aulas com brincadeiras inconvenientes.
Ficar girando caderno na ponta do dedo.
Provocar o colega.

5ª SÉRIE A (CASOS)

A colega [...] deu um tapa no rosto do [...], deixando-o com o rosto marcado. Ela foi encaminhada para ser orientada.
A Senhor "Y" compareceu na escola para reclamar que o aluno [...] toda vez que passa pelo seu filho [...] no intervalo o empurra e dá socos, por esse motivo, o garoto [...] não está querendo vir à escola. O aluno [...] foi encaminhado à Coordenação e está sendo orientado.
O aluno no horário do intervalo fica entrando no banheiro feminino (09/04).
O aluno não faz as atividades de classe e atrapalha muito a aula. Hoje, chamei sua atenção várias vezes, pois ameaça o colega Pedro, dizendo que iria "quebrar-lhe os dentes" (30/04).

O aluno é indisciplinado, provoca os colegas e não realiza as atividades desenvolvidas em sala (11/08/10).
A aluna conversa muito e não realiza as atividades de classe. Essa não é a primeira vez que isso acontece.
A aluna atrapalha o desempenho dela e da sala, levanta do lugar e gosta de conversar além do limite (26/08/10).
O aluno corre muito durante o intervalo, esbarro nas outras crianças, sai empurrando e dando socos. Está sendo chamado à Coordenação e está sendo orientado, pois os outros alunos e as Inspetoras estão reclamando sobre o comportamento do aluno.

OUTRAS CONDUTAS (5ª A)

Rabiscar a carteira e manchá-la de tinta.
Gosta de colocar apelido nos colegas.
Escrever ofensa ao colega.
O aluno foi colocado para fora da sala por estar se batendo com o aluno [...], além de não fazer a lição.
O aluno brinca o tempo todo e gosta de imitar as pessoas! Atrapalha o andamento da sala.
O aluno é indisciplinado, provoca os colegas e não se propõe a realizar as atividades.
Nesta data o aluno foi advertido verbalmente com relação ao seu comportamento no horário do intervalo. O aluno corre e empurra os colegas. Sem mais (31/03).
Dar cotovelada em colegas que iam à sala de leitura.
O aluno atrapalha a aula com brincadeiras. Ele apresenta **dificuldades de compreensão da matéria**, porém, se recusa a fazer as atividades (05/08/10).
O aluno não faz as atividades e **ama** conversar. Atrapalhando o desenvolvimento dele e da sala (26/08/10).
O aluno [...] n. 27 bateu na cara da aluna [...] e esta, por sua vez, bateu a cabeça do aluno [...] na parede (08/09).
Gritar em sala de aula.
O aluno atrapalha a aula com freqüência, brincando, provocando os colegas e isso o impede de prestar atenção nas aulas (26/03).
O aluno não para no lugar, não se propõe a realizar as atividades e perturba o bom andamento das aulas com freqüência. Foi observado que o mesmo **não apresenta dificuldade de leitura**, escrita e interpretação, manifestando apenas indisciplina e desinteresse (14/04).
O aluno estava andando pela sala e saindo para fora, a inspetora pediu que entrasse e o mesmo ficou fazendo piadas e gestos estranhos pelas costas dela. Quando o aluno entrou ainda ficou discutindo que não sentaria onde a inspetora pediu (28/04).
O aluno [...] ficou a aula inteira provocando o aluno [...], e eu fiquei as duas aulas pedindo para eles parar com isso, mas continuaram (19/04).
Tumultuar a aula.
O aluno [...] estava andando pela sala e, de repente, o aluno deu um tapa na carteira do professor, derrubando o estojo do professor e quebrando (01/06).
O aluno não faz as atividades e fica o tempo todo conversando e provocando um verdadeiro tumulto à sua volta, pois mexe com os colegas, xinga-os e provoca discussões durante as aulas (22/04).
O aluno não faz a atividade proposta na sala de aula, ficou com o boné no rosto, lendo um livro, rindo quando eu estava conversando com o mesmo (Depois ele fez e compreendeu a conversa) – 26/05/10).

O aluno atrapalha a aula conversando, mexendo com os colegas e provocando a todos. Hoje, ele chegou atrasado 20 minutos. Ele fica no pátio ou escondido no banheiro (05/08).

8ª SÉRIE B (ANO LETIVO 2010, 35 ALUNOS).

Não fazer atividades
Ir para sala alheia.
Aluno fazendo uso de bebida alcoólica e naguile (14/09/10). Convocação dos pais. Pais orientados. **Suspensão de 3 dias**.
Sentar fora do lugar.
Aluna enviada para a Coordenação, pois estava comendo em sala de aula. O professor pediu que as orientasse para que não se repita mais (11/08).
Não entregou atividade.
O aluno estava no portão da escola e não entrou, mesmo sendo chamado pela diretora (06/05).
Cabular aula.
Não trazer material.
Puxou a cadeira do colega.
Jogar bolinhas feitas com folha de caderno.
Não desenvolver atividades.
O aluno espalhou lixo na sala de aula, atropelando o professor.
Comer em sala de aula.
Brincadeiras e palavras de duplo sentido.
O aluno apagou a lousa com total desrespeito. Sempre tem comportamento de forma desrespeitosa, brincando o tempo todo, não faz as atividades.
Sentar fora do lugar.
Jogar bolinhas de papel.
O aluno foi advertido verbalmente por entrar no banheiro das meninas, e quando repreendido pela funcionária, foi extremamente grosso (18/03).
Apagar a luz no corredor e salas, na caixa de energia.
Não fazer a lição.
Brincar o tempo todo.
Beliscar o braço da colega, deixando-o vermelho.
O aluno agrediu o colega de classe X, com tapas na cabeça. Os colegas de classe alegam que esse tipo de brincadeira é sempre freqüente (a palavra brincadeira não está em destaque – 06/05).
O aluno [...] reclamou para sua mãe que a aluna [...] tinha batido nela na escola. Por conta disso, sua prima [...] foi tirar satisfações com a aluna [...]. Os três foram chamados à Coordenação e ambos afirmaram que tudo estava resolvido, que ambos estão numa boa (ver outra anotação a frente).
Troca de ofensas entre alunos.
Ficam fora do lugar.
O aluno voltou da Coordenação com ar de zombaria.
O aluno cuspiu na mochila do colega.
Fazer aviãozinho com o material da atividade.
Fugir da escola, mesmo com os portões fechados.
Em virtude da falta de disciplina do aluno [...] e do pouco ou nenhum interesse em relação aos estudos, solicito uma reunião como responsável de [...], pois o aluno insiste em sentar-se fora do lugar, insiste em conversar, em ficar alheio à aula. Prejudicando a si e aos demais, pois ele

compromete o seu rendimento e dos demais. Pedi várias vezes para prestar atenção e nada. Conversas, barulhos..." (23/08).
Agrediram-se em sala de aula (28/05).
Nesta data, a aluna não entrou para a aula regular. Foi encontrada na quadra, com [...] da 7ª C, pelo policial [...], juntamente com a vice-diretora, Sra. [...]. A família foi comunicada e foi solicitado a presença de um responsável. Medida disciplinar V (27/05).
A aluna foi encaminhada à Coordenação, pois a mesma em sala de aula provocou por várias vezes a aluna [...] na sala de aula, dirigindo-se à aluna com apelidos e fazendo "músicas com rima tipo "celulite", sempre procurando deixar a amiga de sala nervosa. Portanto, a aluna [...] ficou nervosa, perdeu o controle e acabaram se agredindo na sala. O responsável foi convocado, compareceram e todos foram orientados (Mediadora [...] – 16/09).
Brincar com o celular e atrapalhar a aula.
Informo que o aluno [...] me desacatou em frente aos outros alunos, pois tirou a minha autoridade ao chamar o aluno [...] da 8ª A, sala na qual me encontrava, dizendo que era para sair para o intervalo, sendo que nós estávamos aguardando o sinal, me chamou de "folgada" por isso. Solicito providências, pois são os alunos como este que causam tumulto e desrespeitam profissionais no exercício da função (25/05).
O aluno estava fora da classe e quando chamado a atenção, foi grosseiro e bastante hostil (13/09).
Agressão mútua em sala de aula.
Fala palavrões, repetidamente, mesmo após advertido.
Muita conversa, sem fazer a lição.
Espalhou lixo pela sala de aula.
Sair da sala, sem permissão do professor.
Cantar durante a explicação do professor.

1ª SÉRIE A (ANO 2010, 45 ALUNOS).

Lançar goma de mascar na lousa. Enviado à Coordenação (26/03).
Aluno conversa muito e atrapalha a sala. (26/03).
Aluno sentado no colo da aluna (26/03).
Nesta data, o aluno puxou o passador da calça da aluna [...], o que findou por rasgá-lo. A menina sentiu-se agredida, pois não deu liberdade para tal atitude. A mãe foi chamada e tomou ciência do fato, bem como do comportamento do aluno. Será aplicada medida disciplinar, com suspensão de dois dias, conforme item VI das normas de convivência (15/09).
Não trazer material de escola.
Conversar em sala de aula.
A aluna [...], varas vezes vem desrespeitando a professora, com ficar imitando (17/05).
Chegar atrasado.
Não trazer material.
Aluno grita constantemente.
Aluno indisciplinado, atrapalhando a sala de aula.
O aluno não faz as atividades, só atrapalha, xingou as colegas de classe de "P". Abriu o zíper da calça, não tem respeito com ninguém (08/04).
Deixar a sala, mesmo sem autorização.
Brincar com o celular, e não faz a atividade.

Importunação ao colega.
Assobiar em sala de aula.
Aluna surpreendida pela inspetora beijando um colega.
O aluno não copia as atividades e anda o tempo todo na sala. Ele está muito desligado das lições, porém, a conversa e brincadeira são incríveis (26/02).
O aluno não se dedica às atividades.
Aluno com celular, sem participar das atividades.
Aluno grita durante a apresentação de trabalho.
Aluno jogando (UNO) em sala de aula.
O aluno ficou com brincadeira de empurrar no armário e quebrou um vidro na sala de Laboratório de Química. O aluno foi avisado de que arcará com o prejuízo (15/09).
Andar pelos corredores.
Responder de forma grosseira ao professor.
Sanar a indisciplina que o aluno apresenta. O aluno por sua vez diz que o professor se refere a ele com palavras ofensivas, não lhe dando respeito, também (17/06).

2ª SÉRIE A (2010, 41 ANOS).

Sair da sala, sem permissão, e ir para a quadra.
Não fazer (recusar) avaliação de matemática.
Chegar atrasado.
Não entrar em sala de aula.
Sair da sala, para não fazer a lição.
Ir embora da escola, sem permissão.
Recusar atendimento à ordem para deixar a sala.
O aluno "X" não fez atividade em sala de aula, bem como ficou conversando o tempo todo e ficou falando que eu deveria "me fechar" (08/04).
Brincar e atrapalhar a aula.
Recusar-se a entrar em sala de aula, todos os dias.
Sair da sala e passear pelos corredores.
Aluno em corredor, com fone de ouvido.
Sair da sala de aula, sem autorização.
Nesta data, o aluno preferiu sair da sala, quando lhe foi chamada a atenção para fazer a lição (17/05).
Entrou atrasado em sala de aula.
Jogar perfume nos colegas, no intervalo.
Aluno com 2 celulares, que se recusou em guardá-los.
Nesta data, o aluno estava fazendo "sambinha" na sala. Quando chamei-lhe a atenção, o mesmo preferiu se retirar da sala de aula.
Aluno indisciplinado durante a aula.

3º ANO A (2010, 39 ALUNOS).

Aluno fora da sala, andando pelos corredores.
Não fazer atividades.
Fora da sala de aula, sem permissão.
Cabular aula.
Aluno em sala alheia, atrapalhando.

Aluno faz batuque em sala de aula, sem fazer atividade.
Sair da escola, sem permissão.
Aluna de sala em sala, sem permissão, na troca de professores. Entrar atrasado em sala, após intervalo.
O aluno foi chamado à Coordenação para ser orientado, pois na quinta-feira, dia 25 de março, no horário da saída, o aluno teve um conflito com o aluno Gabriel da 7ª C. Segundo o Jonathan, **a briga começou em uma Lan House e vieram fazer os acertos da briga no portão da escola**, na saída do período. O aluno se propôs a conversar com o pai do [...], pois para ele o assunto da briga está encerrado (29/03).
Não fazer atividade.
Cantar em voz alta.
Ausência à escola.
Batuque em sala de aula.
Não fazer a atividade de inglês.
Ficar com celular em sala de aula.
Cabular aulas.
O aluno foi orientado a voltar à sala de aula, e, no entanto, me desacatou, sendo ríspido e grosseiro.
Aluno que se recusa a voltar para a sala de aula.
Andar e gritar pelos corredores, atrapalhando as aulas.
Desligar a luza do corredor e salas de aula, no quadro de energia.

7ª SÉRIE A (2010, 40 ALUNOS)

Não fazer atividades.
Celular tocar em sala de aula.
Entrar e sair da escola.
Chegar atrasado.
Portar música com palavrões, escrita por colega.
Aluno rejeitou ajuda do professor, e não mais participou da aula.
Conversar muito durante a explicação do professor.
Entrar em sala, após o início da aula.
Sentar-se fora do mapa de sala (fora do lugar estipulado).
Aluno se recusa a apresentar trabalho.
Caderno do aluno está praticamente vazio.
Aluno não participa da aula.
Conversa o tempo todo, e sempre se senta de lado, inclusive, na hora da explicação.
Aluno xingou o professor, que após conversar com o Coordenador e aluno, decidiu pela não convocação dos pais, nem primeiro momento.
Não entregar atividade.
Conversar e atrapalhar aula de leitura.
O aluno X passou a mão na aluna [...] na sala de aula, alegando que foi sem querer (22/04).
Troca de agressão entre alunos.
A aluna [...] veio até a Coordenação e reclamou que o aluno [...] sempre lhe fala com tom de ironia, impõe ordem, como se ele mandasse nela. O aluno foi chamado à Coordenação e foi orientado (07/05).
A aluna [...] chamou o professor para avisar que o aluno [...] acertou a ponta do guarda-chuva em seu rosto. O aluno alegou que foi sem querer (19/05).

Aluno canta música de pornografia e bagunça em sala de aula.
Aluno fez desenho com malícia na lousa.
Aluno jogou pó de giz em colega.
Passear pelos corredores.
Empurrar colegas pelo corredor.
Aluno chutando e derrubando carteiras, e gritando.
Recusa em participar da atividade.
Subir sobre o vaso sanitário para conversar com colega.
Alunas que se ofenderam no banheiro, e chegaram às vias de fato.
Conversar durante as aulas de leitura.
Chegar atrasado na primeira aula.
Não fazer atividade.
Aluno sentado na cadeira, e outro que a empurrava, como se fosse carrinho.
Brincar e conversar durante explicações, atrapalhando o colega.
Cantar música de pornografia.
O aluno [...] estava se agredindo com o aluno [...], além de estar correndo dentro da sala e atrapalhando a aula (27/04).
Aluno faz brincadeira de mau gosto todo o tempo e não participa da aula.
Aluno chutou portas, junto com colega.
Aluno puxou a cadeira, na hora em que a colega ia se sentar (ela chorou, envergonhada).
Aluno xingou a professora.
Jogar papel nos colegas, e atrapalhar a aula.
Esquece o livro de português, com muita frequência.

7ª SÉRIE D (2010, 40 ALUNOS).

Aluno orientado a respeitar professor e funcionários.
Não fazer atividades.
Sair da sala, na troca de professores.
Aluno não para no lugar.
Correndo em sala de aula.
Aluno entrou em sala de aula para esmurrar o colega.
Dano (quebra da guarnição da portão.
Aluno debochou da professora, desafiando com risos e respostas, recusando fazer atividade.
Brincar durante a aula.
Não fazer a atividade proposta.
Ao ser advertido por comportamento inadequado, o aluno disse que a Professora não era nada dele.
Não fazer atividade.
Rabiscar caderno e quebrar ponta de lápis do aluno.
Agressão de aluno contra aluno.
Aluno derrubou mesa, recusou levantá-la e saiu com arrogância.
Ficar fora do lugar todo o tempo.
Aluno com fone de ouvido (MP3) durante a aula.
Atrapalhar a aula (foi encaminhado à Coordenação).
Tirou o pirulito do bolso da colega, à força.
Dormiu durante toda a aula.
Nunca participa da aula e provoca agitação.

Correndo em sala de aula e agredir a colega com socos.
Reviraram a bolsa do aluno.
Aluna se maquiando durante a aula.
Não trazer material para atividade.
Chegar atrasado à sala.
Uso de celular para fotografar durante aula.
Conversar demais durante a aula.
Aluno está com apostila sem corrigir.
Aluno cabulou aula e evadiu da escola.
Sair da sala, sem permissão.
Atrapalhar a aula de geografia.
Brigou com a colega durante a aula.
Aluno não para no lugar.
Aluno bagunçando, rindo e tirando sarro de meus pedidos de silêncio.
Aluno estava se agredindo com murros com colega.
Aluno chutando porta junto com colega da 7ª A.
Aluno riscando carteira com caneta.
Aluno fora do lugar e respondendo para o professor.
Aluno fica o tempo todo se maquiando na aula.
Chegar atrasado à sala.
A aluna brigou com o colega.
Aluno travou luta com colega, em sala.
Aluno brincando muito em sala.
Uso de celular em sala de aula.
Não trazer material para atividade proposta.
Aluno fora do lugar.
Aluno entra atrasado, mas não faz nada e zomba do professor.
O aluno X bateu com a cabeça do aluno Y na carteira. Conversei com o aluno e vou convocar a mãe para tomar ciência das atitudes do filho em sala de aula (16/09).
O aluno chutou a porta da sala.
Aluno no corredor, não deu importância para o professor e demorou a entrar em sala.
O aluno riscou parte do palco do anfiteatro.
O aluno debochou e desafiou o professor ao ser chamado à atenção em relação às atividades propostas.
O aluno xingou quando passava no corredor e não se retratou perante a professora.
O aluno está zombando e faltando com respeito ao colega.
Aluno conversa o tempo todo.
Aluno agrediu verbalmente a colega, com tom jocoso e baixo calão. Ele foi advertido.
Perdeu a apostila e não procura recuperar a matéria perdida.
Aluno chutou a porta da sala e quebrou a guarnição.
Aluno faltou com respeito à professora, chamando-a de você, e tirando barato na cara dela.
Não faz a lição de casa.
Aluno puxou um grito em sala de aula, que perdurou por minutos, para comemorar uma simulada queda de colega.
Aluno fica bagunçando e tirando sarro de pedidos de silêncio.
Aluna passou mal, porque um colega falou para a sala que tinha caído um piolho sobre sua carteira, vindo da cabeça dela.

Aluna não faz atividade e, ao ser advertida, faz pouco caso do professor e age com indiferença.
Aluna correndo na sala, o tempo todo.
Alunos encaminhados à Coordenação, porque conversam e atrapalham a aula. O responsável foi convocado.
Aluna respondeu ao professor que a pediu para voltar ao lugar.
Aluno joga bola de papel e não se comporta.
O aluno participou de brincadeira de mau gosto, sendo que o aluno [...] foi ridicularizado perante a sala. Fiz as orientações necessárias e adverti que não pode ocorrer novamente (29/06).
O aluno quase não vem às aulas, e quando vem, não faz as atividades solicitadas.
Aluno demorou no intervalo.
O aluno foi encaminhado à Coordenação, pois o mesmo estava em sala de aula falando palavrões junto com outros colegas. A Coordenadora [...] o orientou e mandou de volta para a sala, pois teria que fazer uma atividade para nota na aula da Professora [...] (leitura). O aluno voltou para a sala reclamando e atrapalhando o andamento da sala. Foi encaminhado novamente à Coordenação, perdeu a atividade e a responsável foi convocada, porque o aluno é extremamente indisciplinado, reclama de tudo, não para de culpar os outros e diz que ele não faz nada errado, não assume seus erros (15/09).
Jogar giz nos colegas.
Aluno no corredor, incomodando outros professores.
Aluno brincando e atrapalhando colegas em prova, sem se importar com a presença da Coordenadora.
O aluno desenhou um pênis no caderno da aluna Y.
O aluno modificou, sem permissão, o mapa da sala.
Alunos passeando pelos corredores, na troca de professores.
Aluna fica brincando com os meninos, não faz as atividades propostas, responde ao professor e atrapalha a aula.
Aluna se maquiando em sala de aula, sem fazer atividade.
A aluna brigou com o colega (menino) em sala de aula.
Aluna com celular e fone de ouvido em sala de aula. Menina rebelde, gritando com colegas e desrespeitando o professor (7ª D).