



**UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

FERNANDA DE MAGALHÃES DIAS FRINHANI (Pesquisadora)

LIGIA MARIA CASTELO BRANCO FONSECA (Pesquisadora)

**IMPLANTAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA
CIDADE DE SANTOS – CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA
(Relatório de Pesquisa)**

Santos/SP

Dezembro 2016



SUMÁRIO

Resumo	03
Apresentação	04
1 – Introdução	06
2 – Objetivos	16
3 – Procedimento Metodológico	17
4 – Apresentação e Análise dos Dados	19
4.1 – Pesquisa Bibliográfica e Documental	19
4.2 – Participação nas Capacitações	20
4.3 – Construção do Marco Zero – Análise das Entrevistas	34
4.3.1 – Categoria 1 – Escola – Lugar de diálogo ou lugar de manutenção da estrutura de poder	38
4.3.2 – Conflitos – O que são e como lidar?	45
4.3.3 – Punição e Responsabilização	51
4.3.4 – Capacitação – Informações sobre a participação na formação	55
4.3.5 – Informante Qualificado – Uma boa prática em Justiça Restaurativa em Sala de Aula	65
4.4 - Produção e difusão de documentação acerca dos resultados da pesquisa – livro, artigo científico, cartilha, apresentação em eventos científicos	70
5 – Considerações Finais	71
6 – Referências Bibliográficas	79
7 – Anexos	82



RESUMO

Trata-se de relatório final de pesquisa, que teve como objetivo geral investigar a implantação da metodologia Justiça Restaurativa em nove escolas da rede municipal de ensino em Santos-SP. Inscreve-se no campo emergente e dinâmico da Justiça Restaurativa, vinculada à educação, propondo uma reflexão sobre conflito e a construção de relações democráticas no ambiente escolar, pretendendo auxiliar na construção do marco zero da implantação da Justiça Restaurativa no Município de Santos. A coleta de dados se deu por meio de participação dos pesquisadores nos encontros de formação de multiplicadores e de facilitadores, bem como nas reuniões do grupo gestor, além de análise de questionários de perfil dos sujeitos, entrevistas e pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados foi realizada entre março e novembro de 2015, sendo a pesquisa de natureza qualitativa, exploratória. A análise dos dados foi feita por meio de análise de conteúdo. Pretendeu-se com este estudo, trazer uma leitura crítica sobre a construção da política pública em questão, suas potências e fragilidades, e com isso colaborar com os debates pela construção de uma escola mais cidadã e que promova a autonomia dos alunos.



APRESENTAÇÃO

O relatório de pesquisa que aqui se apresenta propõe trazer os dados e análise dos dados alcançados por meio da pesquisa intitulada *Implantação da Justiça Restaurativa em Escolas Municipais da Cidade de Santos – Construção de uma Política Pública*.

A pesquisa foi realizada pelas pesquisadoras doutoras Fernanda de Magalhães Dias Frinhani¹, e Lígia Maria Castelo Branco Fonseca². O projeto contou ainda com a colaboração da aluna de Iniciação Científica Tatiana Yumiko Kanashiro³.

O projeto vincula-se ao Termo de Cooperação Técnica 18/2015 (Processo 25576/2015-11), firmado em junho de 2015 entre a Universidade Católica de Santos e a Secretaria da Educação do Município de Santos com o propósito de acompanhar a implantação de capacitações sobre a Justiça Restaurativa no Município, restringindo-se a pesquisa ao período de março de 2015 (início da participação e propositura do projeto à análise do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Católica de Santos) a novembro do mesmo ano (mês em que se formou a primeira turma de multiplicadores e facilitadores no projeto municipal).

As capacitações foram realizadas pelo Laboratório de Convivência⁴, tendo como responsável a Psicóloga Monica Mumme. Os termos do contrato entre a Prefeitura e a empresa responsável pela capacitação não foram objeto desta pesquisa, não sendo, por este motivo, aqui especificados.

A presente pesquisa gerou os seguintes produtos⁵:

- 1) Entrevista ao Programa Urbanidades da Universidade Católica de Santos – Episódio 75;

¹ Graduada em Direito, Mestre em Direito e Doutora em Direito, com ênfase em Direitos Humanos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Santos; docente da disciplina Direito da Criança e do Adolescente na graduação em Direito; docente da disciplina Direitos Humanos no Curso de Relações Internacionais. Coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello e Líder do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Vulnerabilidades (registrado no CNPq), ambos na Universidade Católica de Santos.

² Graduada, Mestre e Doutora em Serviço Social, no início da pesquisa atuava como docente e coordenadora do Curso de Serviço Social da Universidade Católica de Santos e que atualmente, encontra-se desligada em razão de sua aposentadoria, mas manteve o vínculo com a pesquisa, atuando como pesquisadora colaboradora no projeto.

³ Discente do Curso de Direito da Universidade Católica de Santos. Bolsista PROIN no período de agosto de 2015 a agosto de 2016, mas vinculada ao projeto desde março de 2015. A aluna contribuiu também com a elaboração deste relatório de pesquisa, sendo coautora do mesmo. A bolsa PROIN inscreve-se nos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica e Iniciação Tecnológica da Universidade Católica de Santos, revelando o interesse institucional em estimular a pesquisa entre seus alunos, cumprindo com um dos eixos do tripé Universitário

⁴ Informação oficialmente disponível na Cartilha *Justiça Restaurativa em Santos: Histórias que tecem Redes Humanas para a Convivência*.

⁵ Produtos detalhados na página 70 deste relatório



- 2) Apresentação e publicação em anais do congresso do artigo intitulado *Justiça Restaurativa e Educação em Direitos Humanos: possibilidade de ampliação dos espaços de diálogo e de construção da cidadania*, de autoria de Fernanda de Magalhães Dias Frinhani e Lígia Maria Castelo Branco Fonseca;
- 3) Relatório de Iniciação Científica da Aluna Tatiana Yumiko Kanashiro, apresentado ao Comitê de Iniciação Científica em agosto de 2016;
- 4) Apresentação de Artigo intitulado *Aspectos da Justiça Restaurativa em Escolas de Ensino Fundamental*, de autoria de Tatiana Yumiko Kanashiro, coordenado pela Professora Doutora Fernanda de Magalhães Dias Frinhani;
- 5) Relatório Final de Pesquisa (este que aqui se apresenta).



1 – INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inscrita em um contexto de Estado Democrático de Direito e em um tempo histórico, em que os Direitos Humanos estão na agenda dos Estados nações, em escala mundial. Tem como objeto de investigação a implantação da metodologia da Justiça Restaurativa no município de Santos – S.P., especificamente nas escolas da rede municipal de ensino, com vistas à construção de uma política pública pautada na “cultura da paz”.

A Educação em Direitos Humanos chega à pauta internacional em março de 1993, com a realização do Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, que instituiu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. O Plano Mundial é elaborado no sentido de “promover, estimular e orientar compromissos em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana”⁶ (ZENAIDE, 2007). O período compreendido entre 1º de janeiro de 1994 e 31 de dezembro de 2004, foi proclamado “Década da Educação em Direitos Humanos”, sendo realçado o direito à educação como direito humano de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los.

Em atenção ao compromisso assumido pelo Brasil com a Década da Educação em Direitos Humanos, O PNDH I (1996) traz entre suas linhas de ação a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (1993). O monitoramento do Plano, no entanto, só se efetiva a partir de 2003, com a criação pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (Portaria 98/09 de julho de 2003). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi criado em 1993 e revisado em 2007 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que situa a educação em direitos humanos como um processo multidimensional.

Quando o Estado brasileiro assume os direitos humanos como princípio, todas as políticas públicas devem direcionar-se a este propósito, baseadas na perspectiva da construção de uma sociedade onde a promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, o respeito à diversidade e a consolidação de uma cultura democrática e cidadã sejam o norte. Deste modo,

⁶ ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução, In SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.), et. all. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos e Metodológicos*. João Pessoa. Ed. 2007, p. 16



promover educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial, é dever do Estado.

Recrudescimento da violência, degradação ambiental, generalização dos conflitos, crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo são fenômenos presentes na contemporaneidade. Se apesar da ampla normatização dos direitos humanos vivemos um momento alarmante no que se refere às violações de direitos humanos, há de se pensar na Educação em Direitos Humanos como luz num horizonte que ainda parece distante.

“Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos”⁷. Num país marcado por desigualdades e exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, a educação para os Direitos Humanos aparece como, se não a única, uma das únicas saídas baseadas no empoderamento dos cidadãos, para uma luta autônoma por dignidade e justiça social.

Quando falamos em Direitos Humanos, nos referimos à afirmação do respeito ao outro e à busca contínua da paz, esta fundada na justiça, na igualdade e na liberdade, o que pode nos causar estranhamento, ao nos depararmos com uma lógica de liberdade de mercados, em detrimento do desenvolvimento pleno e da felicidade dos indivíduos sociais.

Desde o final da década de 80 do século XX, o Brasil vive uma nova fase no que tange ao reconhecimento e promoção dos Direitos Humanos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988⁸, o Brasil estabelece como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) e em seu artigo 4º, II, define que o Brasil rege-

⁷ BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

⁸ BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988.



se nas suas relações internacionais pelo princípio da prevalência dos Direitos Humanos, entre outros (art. 4º, II).

A partir desta nova postura, o Brasil passa a partir da década de 90 do século passado, a ingressar no Sistema Internacional de Proteção de Direitos Humanos, promovendo a ampla ratificação de tratados em Direitos Humanos no âmbito internacional. Com isto a agenda nacional em Direitos Humanos se altera, passando a incluir, a partir da recomendação da Conferência de Viena de 1993, a elaboração de Programas Nacionais de Direitos Humanos, com vistas a estabelecer diretrizes e ações programáticas para as políticas em Direitos Humanos no Brasil.

Em 1996 foi lançado o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I, em que foi dada ênfase aos direitos civis e políticos, ainda como demanda nascida dos resquícios do período ditatorial, findado a mais de dez anos à época. Em 2002 o programa foi revisado dando origem ao Programa Nacional de Direitos Humanos II – PNDH II, sendo incorporados os Direitos Sociais, Econômicos e Culturais.

Os dois primeiros Programas Nacionais de Direitos Humanos objetivaram dar o norte para a implementação, concretização e promoção dos direitos humanos no Brasil pelo viés político, jurídico, econômico, social e cultural, fazendo cumprir o proposto nos tratados internacionais de direitos humanos em que o Brasil é signatário, significando uma iniciativa conjunta de governo e sociedade civil a fim de realizar a orientação democrática prevista na Constituição.

A participação da sociedade civil tem sido possível graças à realização de Conferências Nacionais de Direitos Humanos. Desde 1996 estas conferências vêm sendo realizadas, dando subsídio para a elaboração dos Programas, além de levantarem críticas e sugestões para a implementação dos Direitos Humanos no Brasil. De 1996 a 2004 as conferências ocorreram anualmente (1ª a 9ª). A 10ª Conferência foi realizada em 2006 e a 11ª em 2008.

A 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos foi uma realização conjunta da sociedade civil e do poder público, sendo amplamente estimulada a participação direta da cidadania na formulação das políticas públicas de âmbito federal, com o objetivo central de contribuir para o fortalecimento de uma Política Nacional de Direitos Humanos, propondo uma



revisão e atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. A parceria entre Poder Público e Sociedade Civil caracterizou-se pela reflexão e interação democrática pressupondo diálogos e parcerias e permitindo tensionamentos, cobranças, fiscalização, crítica e pressão popular.

O Programa Nacional de Direitos Humanos III – PNDH III, instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2010, e atualizado pelo decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010, avança na direção da transversalidade e interministerialidade das diretrizes estabelecidas, tratando-se de uma Política de Estado, expressa na Política Nacional de Direitos Humanos. O PNDH III divide-se em seis Eixos Orientadores, contemplando um total de 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas. Destaca-se o “Eixo Orientador IV”, intitulado “Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência”, está centrado na *diminuição da violência, redução da discriminação e da violência sexual, erradicação do tráfico de pessoas e da tortura*⁹. Este eixo guarda uma relação estreita com as ações em Justiça Restaurativa.

A Justiça Restaurativa está fundamentada na colaboração entre os sistemas Judiciário e Educacional, estendendo-se às demais organizações da sociedade. Inova na forma de trabalhar os conflitos, uma vez que pode permitir o exercício do protagonismo dos sujeitos envolvidos e a reflexão acerca das relações sociais construídas historicamente. Relações estas que são reproduzidas na constituição do ser em sociedade e, nesse sentido, a Justiça Restaurativa pode contribuir para a sua reconstrução no âmbito da convivência, pois propõe garantir o diálogo, o respeito às diferenças e ao outro.

As práticas institucionais revelam, não raro, o círculo de reprodução de relações pautadas no autoritarismo e relações de poder sobre o outro, de reprodução de formas diversas de violência, em detrimento da construção de uma sociedade fundada na justiça e na garantia do desenvolvimento pleno dos indivíduos sociais, em especial crianças, adolescentes e jovens dos segmentos empobrecidos da sociedade, que historicamente são culpabilizados ou responsabilizados, no que se refere às expressões da questão social.

A produção acumulada de conhecimento revela a história social das crianças, dos adolescentes e de suas famílias com a presença de um discurso por parte do Estado da

⁹ BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3*. Reimpressão. Brasília: SEDH- PR, 2010, p. 18.



incapacidade da família na proteção e educação de seus filhos. Consequentemente, foram realizadas políticas paternalistas, centradas no controle e contenção social. Conforme registro do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária¹⁰ (2006, p. 15):

A engenharia construída com o sistema de proteção e assistência, sobretudo, durante o século passado, permitiu que qualquer criança ou adolescente, por sua condição de pobreza, estivesse sujeita a se enquadrar no raio da ação da Justiça e da assistência, que sob o argumento de “prender para proteger” confinavam-se em grandes instituições totais.

É no contexto da constituição de uma sociedade democrática e ao lado do sistema normativo global, que as bases para a mudança do paradigma assistencial foram definidas, com a construção de uma série de normativas como: a Constituição Federal de 1988, da ratificação, pelo Estado brasileiro, da Convenção sobre os Direitos da Criança e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ambos em 1990. Na sequência foram promulgadas a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, em 1993, a constituição do Sistema Único de Saúde – SUS, o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE e o Sistema Único de Segurança Pública – SUSP, Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – Pronasci.

O sistema global de Direitos Humanos e a sua incorporação em âmbito nacional, possuem uma relação de complementariedade e representam instrumentos de proteção para a concretização da tutela e promoção de direitos fundamentais dos indivíduos sociais. Requerem sua transformação em práticas sociais concretas e efetivas.

Portanto, a construção de um fazer novo, transcende os limites das relações pessoais, do privado, para estender-se ao âmbito do público, das relações sociais mais amplas, na perspectiva da reconstrução da cultura e de uma nova ética, aquela que *se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe*¹¹. Significa a construção de uma ética universal do ser humano no espaço da prática educativa com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nas palavras de Paulo Freire, “*ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo*

¹⁰ BRASIL, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília: CONANDA, 2006, p. 15.

¹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 38ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 16.



*absolutamente indispensável à convivência humana*¹², que produza a ruptura com a *ideologia fatalista* e de naturalização da questão social, que se expressa no desemprego, pobreza e formas diversas de violência ou violações dos direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH aponta para o compromisso do Estado com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, pautada na concretização dos direitos humanos universais, efetivação de políticas públicas voltadas à “*promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, ao respeito à diversidade e à consolidação de uma cultura democrática e cidadã*”¹³. A materialidade de uma nova cultura, a dos direitos humanos, requer ações efetivas do Estado, com a participação do conjunto da sociedade.

Desta forma, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em coerência com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos contribuem para:

- a) Criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- b) Exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- c) Assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre¹⁴.

As experiências desenvolvidas no Brasil para implantação de projetos de Justiça Restaurativa vincularam-se ao Poder Judiciário, em coerência com o disposto no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da

¹² Ibidem, ibidem, p. 18

¹³ BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, p. 10.

¹⁴ BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, p. 25.



Presidência da República, especificamente com o disposto no eixo orientador IV, no que se refere à *Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência*¹⁵.

Subsidiária a estrutura do Projeto Justiça Restaurativa os marcos legais, tais como: a Convenção das Nações Unidas sobre direitos das crianças, as Regras de Beijing (Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude) e as Diretrizes de Riad (Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência).

Com base nas Regras de Beijing e de Riad, são pontos básicos: a prevenção e não criminalização; a concepção de que o conflito é parte do processo de aprendizagem e de crescimento; o entendimento de que os rótulos eternizam uma situação transitória; a necessidade de se abrir ao jovem a oportunidade de participar; a garantia plena de direitos individuais de adolescentes envolvidos em atos tidos como infracionais e o empoderamento das vítimas; a mobilização da escola, da família e da comunidade em ações preventivas; o novo papel do Judiciário, focado na Justiça Social para todos os jovens e, por fim, a educação e a disciplina escolar fundadas no desenvolvimento da personalidade em todo seu potencial.

A Resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas de nº 12/2002 refere-se aos princípios básicos para utilização de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal, indicando os requisitos de participação, empoderamento, satisfação de danos e reintegração social.

É nessa direção a urgência da reformulação do sistema de Justiça e Segurança Pública, que garanta o acesso universal à Justiça, a socialização das informações e a consolidação de metodologias de solução de conflitos, bem como a modernização da gestão do sistema judiciário – que começou tardiamente no Estado de São Paulo, em meados dos anos 2000, assessorado pela Fundação Getúlio Vargas.

Neste período, três Estados brasileiros – Rio Grande do Sul (cidade de Porto Alegre), Distrito Federal (Brasília) e São Paulo (São Caetano do Sul), iniciam experiências pilotos de intervenção com crianças e adolescentes, com apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, através da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da

¹⁵ BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3*. Reimpressão. Brasília: SEDH- PR, 2010, p. 103.



Criança e do Adolescente – SPDCA. São as práticas de Justiça Restaurativa, executadas na esfera do Poder Judiciário – Vara da Infância e Juventude –, este articulado com a Escola Superior de Magistratura.

Em Porto Alegre, a 3ª Vara do Juizado da Infância e da Juventude, desenvolve de fato o projeto piloto *Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro – Justiça para o Século 21* nas atividades jurisdicionais e no atendimento técnico, quando da execução de medidas socioeducativas, na abordagem das relações entre infrator, vítima e comunidade.

Em São Paulo, o *Projeto Justiça, Educação, Comunidade: parcerias para a cidadania* tem início em julho de 2005, em São Caetano do Sul, envolvendo atores do sistema de justiça (juízes, promotores, membros do Ministério Público, assistentes sociais e delegados), do Conselho Tutelar, do sistema educacional (dirigentes, supervisores, técnicos, diretores, professores), das instituições de segurança pública (policiais civis, militares e guardas municipais), da comunidade (jovens, adultos e idosos) e de organizações governamentais e não governamentais. O segundo piloto foi intitulado *Restaurando justiça na família e na vizinhança: Justiça restaurativa e comunitária no bairro Nova Gerty*. A experiência do polo irradiador de São Caetano do Sul funcionou como polo irradiador a inspirar as ações no município de Santos^{16, 17}.

Na cidade de Santos¹⁸, os debates sobre a Justiça Restaurativa se iniciaram em 2005, mesmo ano em que no mês de abril, em Araçatuba, houve o *1º Simpósio de Justiça Restaurativa*, tendo sido aprovada a *Carta de Araçatuba*, que definia princípios para a implantação da Justiça Restaurativa¹⁹, e que em julho, aconteceu a Conferência Internacional *Acesso à Justiça por*

¹⁶ MELO, Eduardo Resende; EDNIR, Madza; YAZBEK, Vania Curi. *Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover a cidadania*. Rio de Janeiro: CECIP, 2008.

¹⁷ BRANCHER, Leoberto; SILVA, Susiâni. *Justiça para o século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

¹⁸ Os dados referentes aos debates iniciais acerca da Justiça Restaurativa em Santos estão baseados na manifestação expedida pelo Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Santos, assinado pelas doutoras Adriana Jandelli Gimenez e Flávia Cibelli Rios, encaminhado ao Promotor de Justiça da Vara da Infância e Juventude de Santos – Dr. Carlos Alberto Carmello, em resposta ao no ofício nº 2933/2012 – MP-PJCS-IJ, referente ao Inquérito Civil nº 14.0426.0001.114/2011-8. (FÓRUM MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Manifestação em resposta ao Ofício nº 2933/2012 – MP-PJCS-IJ*. Santos, 2012.)

¹⁹ Carta de Araçatuba – Princípios da Justiça Restaurativa. Acesso em 03/05/2016. Disponível em <http://jij.tjrs.jus.br/justica-restaurativa/carta-aracatuba>



meios alternativos de resolução de conflitos, em Brasília/DF, culminando com a *Carta de Brasília*²⁰.

Em outubro de 2005, a Comissão da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil, Subseção de Santos, realizou o primeiro evento para tratar do tema no município, promovendo o *Encontro de Justiça Restaurativa de Santos*, que contou com a presença de diversos expoentes e estudiosos do tema.

O encontro levou à formação do *Grupo de Estudos de Justiça Restaurativa de Santos*, que, com o objetivo de fomentar o debate sobre o tema na cidade, promoveu reuniões por cerca de dois anos na OAB/Santos. O Grupo era coordenado pela Dra. Adriana Jandelli Gimenes – Coordenadora também da Comissão de Direito da Criança e do Adolescente da OAB/Santos, e fomentou a discussão do tema na cidade, constituindo-se verdadeiro marco e desafio para implantação da Justiça Restaurativa em Santos.

Em 2006, foi tentada a implantação de um projeto que tinha como público alvo “adolescentes autores de atos infracionais relacionados às condutas cometidas no âmbito escolar. Foi a primeira tentativa de implantação de um projeto que envolvesse justiça e educação”²¹. Não houve financiamento do CONDECA ou do CMDCA e o projeto não foi adiante.

No ano de 2007, o Ministério Público, a Vara da Infância e a Secretaria da Educação de Santos se reuniram para tratar da implantação de um projeto de Justiça Restaurativa nas escolas de Santos, mas as tratativas não prosperaram.

Em 2009, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente na pessoa do seu Presidente entendeu que caberia ao Colegiado do Conselho o que vinha sendo apontado nas VII e VIII Conferências Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, que elencaram a necessidade de implantação de projeto de Justiça Restaurativa em Santos. Esta manifestação levou à formação de uma comissão formada por membros do CMDCA, SEDUC, Diretoria de Ensino – Região de Santos, Secretaria Estadual de Educação e Vara da Infância e Juventude de Santos. A comissão se reuniu com a Coordenadoria da Criança e do Adolescente do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, a fim de obter informação sobre os diversos projetos de

²⁰ Carta de Brasília – Princípios e Valores da Justiça Restaurativa. Acesso em 03/05/2016. Disponível em <http://justicarestaurativaemdebate.blogspot.com.br/2008/10/carta-de-braslia.html>

²¹ Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Manifestação em resposta ao Ofício nº 2933/2012 – MP-PJCS-IJ. Santos, 2012.



Justiça Restaurativa já em desenvolvimento no Brasil. A comissão ainda participou de alguns seminários e estreitou o contato com as ações do TJSP.

Em 2010 foi protocolado pela SEDUC junto ao CMDCA o projeto “Círculos restaurativos nas escolas”, a ser realizado pela CECIP. Não tendo sido firmado o convênio da SEDUC com o CMDCA, a verba foi cancelada. O Colegiado do Conselho determinou que a Secretaria da Educação implantasse um projeto de Justiça Restaurativa nas escolas da rede Pública de Santos, até 30 de junho de 2012.

No Município de Santos, que tem o selo de Cidade Educadora, após debates sobre a melhor metodologia a ser utilizada, o projeto iniciado no âmbito da Vara da Infância, da Juventude e do Idoso passa a ser implementado pela Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2014. No caso de Santos, a escolha das escolas foi centrada na convivência e não na violência e em escolas que têm uma continuidade no ensino, hoje nove anos (ensino fundamental). Inicialmente (2014) o projeto envolveu nove escolas da rede de ensino municipal, estendendo-se para dezenove escolas e, no ano de 2016 (ano final do projeto), atingindo vinte e nove escolas. Envolveu também as Secretarias de Cidadania, Assistência Social, Segurança Pública, Gabinete do Prefeito, Fórum da Cidadania, CMDCA e Universidade Católica de Santos, esta última com a responsabilidade de produzir conhecimento através da pesquisa qualitativa acerca da experiência com a nova tecnologia social, centrada na perspectiva de construção de uma política pública.



2 – OBJETIVOS

Geral

- O objetivo geral da pesquisa é investigar a implantação da metodologia Justiça Restaurativa em escolas da rede municipal de ensino, com vistas à construção de uma política pública, fundamentada na cultura da paz.

Específicos

- Construir o perfil dos sujeitos envolvidos na capacitação para a implantação da Justiça Restaurativa nas escolas do Município de Santos;
- Identificar a concepção de justiça entre os participantes;
- Investigar de que maneira os sujeitos envolvidos na capacitação, antes da capacitação ser efetivada, percebem o conflito;
- Investigar quais os principais conflitos surgem nas relações nas escolas envolvidas no projeto;
- Analisar a percepção dos sujeitos acerca do envolvimento da sociedade na resolução de seus conflitos;
- Investigar qual a compreensão dos sujeitos sobre responsabilização e punição;
- Identificar as formas usuais de resolução de conflito dentro das escolas;
- Identificar boas práticas desenvolvidas ou conhecidas pelos sujeitos para lidarem com a resolução de conflitos;



3 – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo foi realizado no município de Santos, envolvendo os sujeitos que participam do processo de implantação da Justiça Restaurativa nas escolas selecionadas, da rede municipal de ensino fundamental. São sujeitos que se constituíram com tal, na rede de relações sociais construídas historicamente, que revelam modos de ser, cultura, tradições, concepções de papéis sociais e relações de poder e de hierarquia. Sujeitos que trazem consigo suas experiências de vida, maturidade, expectativas e sonhos.

Nas palavras de Thompson a “*experiência*” é a “categoria que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”²² e que, ao contrário das estruturas, expressa a presença de homens e mulheres constituídos como sujeitos, traduzindo o que há de mais vivo na história. Expressa sentimento e constitui um conjunto de valores presentes na trama da vida cotidiana, quer no espaço público, quer no espaço privado. Neste sentido, o ponto de partida é o entendimento de que a realidade é complexa, heterogênea e contraditória.

Para Minayo, no campo, “além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social”²³. Esta perspectiva valoriza a participação dos indivíduos na construção da política em questão.

Para alcançar os objetivos, foi utilizada entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, em função do seu caráter interativo, por permitir maiores trocas entre entrevistado e entrevistador e por possibilitar maior interação e desenvoltura dos sujeitos. Segundo Triviños (1987)

podemos entender por entrevista semiestruturada, 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

²² THOMPSON, E. P. “O termo ausente: experiência”. In: _____. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 15.

²³ _____. (Org.) et. al. *Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes. 2002, p. 54.



surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa²⁴.

Tal como apontam Lüdke e André²⁵, esse tipo de entrevista permite que o entrevistado discorra sobre o tema com base nas informações que detém e que são de fato a razão da entrevista. Becker ressalta a importância de se valorizar “as interpretações que as pessoas fazem da sua própria experiência como explicação para o comportamento. Para entender porque alguém tem o comportamento que tem, é preciso compreender como lhe parecia tal comportamento”²⁶.

Menandro²⁷ menciona dois pontos importantes no processo de valorização do indivíduo na condição de ator social, e que têm implicações metodológicas: a relevância de se ouvir as explicações do sujeito, não restringindo a análise à observação da ação; a valorização de quaisquer informações que possam ser extraídas das ações ou de produtos das ações dos indivíduos. Percebe-se dessa forma a importância recentemente dada pelas ciências sociais à vida cotidiana.

Valorizar a participação dos sujeitos envolvidos na capacitação, e mais, em políticas de direitos humanos, pode possibilitar maior liberdade na interlocução, o que justifica a escolha por uma entrevista semiestruturada. Triviños²⁸ alerta para a necessidade de esclarecermos aos entrevistados sobre os objetivos da entrevista, o que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição para a pesquisa, além de informar sobre a duração média da entrevista.

A proposta inicial do projeto de pesquisa propôs as seguintes etapas: 1) Pesquisa Bibliográfica e Documental; 2) Participação nas Capacitações; 3) Construção do Marco Zero,

²⁴ TRIVIÑOS, A. N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987, p. 146.

²⁵ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

²⁶ BECKER, Howard. S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 103.

²⁷ MENANDRO, P. R. M. A Curva Generosa da Compreensão: Temas em metodologia. In SOUZA, L.; FREITSA, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs.) *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 397-417, 1998.

²⁸ TRIVIÑOS, op. cit.



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

por meio de pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas; 4) Produção e difusão de documentação acerca dos resultados da pesquisa.



4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Explicar dialeticamente e construir a categoria ou as categorias que resultaram da reflexão sobre o fenômeno pesquisado, implicou em que as pesquisadoras se colocassem diante do fato, sempre o interrogando sobre todos os aspectos, sobre todas as perspectivas, partindo do reconhecimento de que o fato não se dá a conhecer imediatamente.

Deste modo, no procedimento de análise dos dados partiu-se do entendimento de que a análise dialética é sempre uma análise crítica, pois parte da preliminar de que a realidade social não se dá a conhecer a não ser pela reflexão demorada, reiterada, obstinada, pois a observação do fato se demora sobre o objeto para desvendar no objeto as dimensões que não são visíveis, que não são dadas. O problema foi colocado e recolocado a partir de um contínuo retomar dos dados, reincorporando os elementos que estavam sendo registrados, procurando constituir a realidade na sua complexidade.

Optamos por apresentar os dados a partir de cada uma das etapas propostas e acima citadas. Em algumas delas a apresentação será meramente explicativa, com a função de descrever as ações que foram desenvolvidas e justificar aquelas que não foram cumpridas. Em outras etapas será feita a apresentação mais detalhada, como na Participação nas Capacitações e Construção do Marco Zero. Importante salientar que toda a análise foi de natureza qualitativa. Na apresentação dos dados, quando necessário, foi feita breve exposição sobre o método utilizado na fase em análise, para facilitar a compreensão da escolha do procedimento metodológico.

4.1 – Pesquisa bibliográfica e documental

Importante destacar que, apesar de importante para a pesquisa, o foco principal da mesma não foi a pesquisa bibliográfica, o que explica o fato deste relato não se ater a um levantamento bibliográfico rigoroso. A pesquisa bibliográfica foi fundamental para a compreensão do fenômeno e sobretudo para contextualizar a Justiça Restaurativa no cenário da proteção dos Direitos Humanos, mas aqui não se procurou aprofundamento dos conceitos e das técnicas utilizadas, bem como não buscou a fundo dados sobre a justiça restaurativa no Brasil e no Mundo, embora se tenha estudado as referências bibliográficas acerca das experiências da



Justiça Restaurativa no Rio Grande do Sul e em São Caetano do Sul, esta última tomada como polo irradiador para as experiências que se seguiram no estado de São Paulo.

O projeto de pesquisa propôs também o estudo das fontes secundárias constituídas de documentação existente, especificamente relacionadas às ações desenvolvidas no município de Santos. Esta etapa não pode ser cumprida de maneira plena, tendo em vista o fato das ações em Justiça Restaurativa estarem ainda em estágio inicial e os dados ainda não terem sido sistematizados pela Secretaria da Educação. Em reuniões do Grupo Gestor foram solicitados os seguintes documentos à coordenação do projeto: texto do projeto de lei proposto, e ainda a ser analisado na Câmara, sobre a implantação da Política Pública no Município de Santos; dados dos círculos realizados pelos facilitadores e multiplicadores; apostilas desenvolvidas pelo Laboratório de Convivência sobre as capacitações. Até a presente data o acesso a estes dados não foi possível.

4.2 – Participação nas capacitações

Qual a concepção que tem de conflito? Como o vivenciou em sua trajetória de vida? O que entende por responsabilização e punição? Que dificuldades encontra nas relações sociais que envolvem crianças, adolescentes e exercício da autoridade? Como lida com a indisciplina no ambiente escolar?

Em busca de respostas a estas indagações, foram investigadas as percepções dos sujeitos envolvidos na capacitação para a Justiça restaurativa no Município de Santos sobre os conflitos que ocorrem nas escolas e suas formas de resolução. Esta fase da pesquisa mostrou-se fundamental em razão da necessária compreensão de como os sujeitos, antes da implantação da política, compreendiam a resolução de conflitos, bem como o papel da capacitação na construção de um novo olhar e vetor de mudança de paradigma na construção de suas relações no contexto escolar.

No processo de aproximação à realidade dos sujeitos em formação, foram acompanhados alguns dos encontros de formação de facilitadores e multiplicadores, de forma participativa, com registro das observações e falas significativas e relevantes à temática estudada, que revelaram as experiências pessoais, sentimentos e o processo de formação de sujeitos. A participação nos encontros foi autorizada pela Secretaria de Educação (**Anexo 1**), e



aconteceu no período de março de 2015 (início da pesquisa), até a formação da primeira turma, que aconteceu em novembro de 2015. Não foram acompanhados todos os encontros, em razão de compromissos de trabalho dos pesquisadores. Em algumas capacitações houve o acompanhamento também da aluna Tatiana Yumiko Kanashiro, aluna de iniciação científica com bolsa PROIN (Universidade Católica de Santos).

Nesta etapa da pesquisa houve um acompanhamento às turmas do curso de capacitação de facilitadores e multiplicadores com o propósito de realizar a observação dos sujeitos que participaram do processo de implantação da Justiça Restaurativa nas escolas selecionadas, bem como identificar o perfil desses sujeitos na formação do universo do conjunto (sexo, idade, formação, ocupação, tempo de serviço e vínculo de trabalho, entre outras características significativas, constadas em fichas preenchidas por estes, para análise posterior).

A participação nas capacitações permitiu às pesquisadoras compreender a dinâmica das mesmas, e possibilitou o desenvolvimento da análise das entrevistas a partir do que foi proposto aos sujeitos na formação. Permitiu também que fosse verificado o interesse geral dos sujeitos na capacitação, a partir do seu envolvimento e participação. A participação nas capacitações aproximou as pesquisadoras dos sujeitos e, com isso, facilitou a abordagem para a realização das entrevistas. As capacitações tiveram periodicidade mensal.

Essa primeira etapa foi crucial para a análise do entendimento que os sujeitos possuem acerca dos conflitos que ocorrem no ambiente escolar e dos conceitos anteriores trazidos de duas próprias experiências de vida, assim como também foi possível estudar a aceitação e interação desses indivíduos à proposta do método utilizado como fundamento da Justiça Restaurativa; informações constadas em anotações e relatos produzidos durante as reuniões da capacitação.

De uma maneira geral as capacitações aconteciam em quatro turnos, normalmente às segundas e terças-feiras. Havia dois grupos distintos sendo formados ao mesmo tempo, facilitadores e multiplicadores. Os Multiplicadores como o próprio nome diz, têm a função de se apropriarem da tecnologia social²⁹ e servirem como agentes de multiplicação desta, de maneira longitudinal. Têm também a função de acompanhar o outro grupo, o dos facilitadores,

²⁹ Expressão usada na Cartilha *Justiça Restaurativa em Santos: Histórias que tecem Redes Humanas para a Convivência*, p. 23.



estimulando a manutenção de um comportamento restaurativo legitimado por meio de práticas restaurativas nas escolas. O grupo de facilitadores, por sua vez, tem o propósito de levar a Justiça Restaurativa para as escolas, sendo os agentes diretos das ações no ambiente escolar.

As capacitações eram realizadas em salas de aula cedidas pela Universidade Católica de Santos e aconteciam da seguinte maneira:

1º Turno (manhã de segunda-feira): Formação de Multiplicadores, onde eram apresentados os temas, as técnicas e metodologias que seriam replicadas nos grupos de facilitadores.

2º (tarde de segunda-feira) e 3º (manhã de terça-feira) Turnos: Formação de Facilitadores, com o mesmo conteúdo apresentado no primeiro turno. A divisão em dois grupos distintos se justificou para garantir a participação de professores, sem comprometer sua frequência nas atividades das escolas. Nestes momentos os Multiplicadores também participavam, com o propósito de acompanhar a formação dos facilitadores;

4º Turno (tarde de terça-feira): Formação de Multiplicadores, fechamento da capacitação, com reflexões sobre os momentos anteriores, com o propósito de verificar adequações e inadequações, além de permitir a análise da participação dos facilitadores, interesse e disponibilidade para a formação.

De uma maneira geral, as capacitações (em todos os turnos) aconteciam com a seguinte dinâmica: 1) breve memória da formação do mês anterior, feito por um dos sujeitos; 2) Sensibilização inicial por meio de algum recurso, que variava entre filmes e pequenos textos, sempre com o propósito de encaminhar para o tema da formação; 3) Divisão em grupos menores para que fosse feito o debate a partir de questões problematizadoras, levando a reflexões que posteriormente seriam compartilhados com o grupo maior; 4) Fechamento e reflexões finais.

Importante ressaltar que todas as ações aconteciam em círculos, sempre com o propósito de estimular os sujeitos, em todos os momentos, a desenvolverem a habilidade da escuta atenta e respeitosa e a introjetarem a dinâmica de forma a utilizá-la na prática, nas escolas.

Foi possível observar que o grupo de multiplicadores, sempre menor que o grupo de facilitadores, mostrava-se sempre mais participativo e envolvido com a formação, mostrando-



se bastante homogêneo, tendo mantido praticamente a mesma configuração do início ao fim das capacitações. Os grupos de facilitadores, por sua vez, maiores e mais heterogêneos, mostraram certo esvaziamento ao longo das formações, e o grau de envolvimento dos sujeitos era mais relativo.

Esse menor envolvimento dos facilitadores talvez se justifique pelo fato de nem sempre estarem participando em razão de um interesse pessoal, mas por haver uma determinação superior para a participação, o que foi verificado na fala de um dos entrevistados, quando questionados sobre como chegaram à capacitação:

Eu participei. Eu fui desde a primeira aula e a gente estava, foi meio que obrigado. Falaram: “Olha se tu gosta de fazer curso, não gosta?”, e eu falei “Gosto”, “Então eu tenho um curso para você, Justiça Restaurativa. Quer fazer?”, “Eu faço, mas o que é isso?”, “Ah tu vai saber lá na hora.”, “Tá.”. E assim eu fui aprender na hora, eu e mais alguns professores, tem mais algumas outras pessoas. E a gente tentou e começamos a tentar compreender o que era aquela modalidade, o que que era aquilo, porque até agora a gente resolvia as coisas de um outro jeito, né? (S1)

A fala expõe ainda a falta de conhecimento sobre o que seria a formação e aponta desde já, uma possível mudança de comportamento, o que pode ser observado quando o sujeito se refere ao outro jeito como resolvia as coisas no cotidiano do trabalho.

Em um dos encontros de multiplicadores, o envolvimento dos sujeitos nas capacitações foi tema de reflexão. Alguns multiplicadores expuseram a fala de alguns dos facilitadores sobre a participação no curso, mostrando como a escolha de quem deveria fazer o curso é delicada e mostra muitas vezes a estrutura hierárquica da escola:

(...) uma pessoa disse que não queria vir aqui, que é ruim sair da sala de aula para ouvir baboseira.

(...) uma pessoa passando por problemas pessoais com o filho adolescente queria parar, mas a diretora não deixou.

(...) isso é uma violência. Participar desta capacitação é violência.

Foi levantada a questão sobre como teriam sido selecionados os participantes:



(...) ao invés de se valorizar o potencial de conciliadores “natos”, foram escolhidos aqueles que não conseguiam conciliar. Não foi respeitada a vontade.

(...) como chegar aqui e incorporar a técnica de respeito, de diálogo, de resolver conflitos, quando não é respeitada a vontade e o perfil a priori?

Foi esclarecido que a Secretaria da Educação fez o convite explicando do que se tratava a capacitação e convidando quem tinha interesse, mas segundo a fala de um dos sujeitos entrevistados, em alguns casos a diretora colocava pessoas porque queria que elas mudassem o comportamento, de forma qualitativa. A questão é: deveriam participar da capacitação quem tem um perfil para tal ou aquele que não acredita no diálogo e na política? Esta pergunta ficou sem resposta e merece reflexão para a construção de critérios para o acesso às capacitações futuras.

Importa ressaltar que os participantes se incomodam com os assuntos, com os desafios, com o reconhecimento de que há outros instrumentos de docência que muitas vezes o próprio professor ao consegue usar, mas se questiona sobre isso.

Além dos grupos de multiplicadores e facilitadores, havia o grupo gestor, que tinha o propósito de acompanhar e gerir todas as ações. O grupo reuniu-se também mensalmente, e as pesquisadoras foram convidadas a participar desta reunião. Por razões de agenda e compromissos de trabalho, não foi possível a participação em todos os encontros no período. As reuniões aconteceram no Gabinete da Secretária da Educação, às quartas-feiras, na mesma semana em que aconteceram as formações. A participação em algumas destas reuniões permitiu às pesquisadoras perceberem o entrosamento e comprometimento com a Justiça Restaurativa por parte dos gestores e seu interesse na construção de uma política pública. O convite para participação das Reuniões do Grupo Gestor foi inicialmente feito por email, solicitado posteriormente autorização formal, o que consta do **Anexo 2**.

As capacitações foram todas conduzidas pela Psicóloga Monica Mumme, que também construiu o material das formações. Na publicação “Curso de Introdução à Justiça Restaurativa”, a autora propõe uma “viagem pelo mundo incrível das relações”³⁰, propondo

³⁰ MUMME, M. *Curso de Introdução à Justiça Restaurativa*. Sem Local: Laboratório de Convivência, s/d.



“Combinados do Curso”, no que se refere ao envolvimento dos participantes. Refletir, sistematizar, estudar/pesquisar, praticar, compartilhar e desenvolver ações na perspectiva restaurativa são algumas das ações estimuladas. O material propõe ainda a divisão do curso em três módulos, que nortearam as capacitações e a análise das entrevistas no próximo item deste relatório. Os módulos são os seguintes³¹:

1º Módulo

- Justiça Restaurativa: base teórica, princípios e valores;
- Comunicação não-violenta
- Conceitos complementares: autonomia, heteronomia, participação

2º Módulo

- Processos circulares: seus princípios e valores;
- Etapas do processo circular;
- Papel do Guardião/Facilitador no processo circular;
- Práticas sobre o procedimento.

3º Módulo

- Mudanças individuais e coletivas: outro paradigma na construção da convivência;
- Cultura de Paz: sua importância no contexto da Justiça Restaurativa;
- Justiça Restaurativa: sua aplicação nas dinâmicas institucionais;
- Fluxo de Rede e Garantia de Direitos: Interinstitucionalidade;
- Polo Irradiador: metodologia de Expansão da Justiça Restaurativa.

O acompanhamento das turmas do curso de capacitação, contribuiu para a compreensão da implantação da Justiça Restaurativa em Santos, permitindo o estudo por meio da observação-participante, o conhecimento da dinâmica e dos sujeitos que participaram do processo de implantação, bem como permitiu a identificação do perfil desses sujeitos no universo do conjunto.

³¹ *Ibidem, ibidem*, p. 05.



Importante destacar que a coleta de dados nas capacitações não foi feita de maneira sistematizada, no sentido de que todas as falas fossem consideradas. Ressalte-se que as pesquisadoras não estiveram presentes em todas as capacitações e, naquelas em que estiveram presentes, o registro foi feito por meio de observação, escuta e anotação. A coleta de dados teria sido mais detalhada e permitiria uma análise mais rigorosa e completa com o registro de voz e imagem de cada reunião. Ocorre que a gravação implicaria em algumas questões que inviabilizariam a pesquisa: 1) seria necessária autorização de cada participante em cada reunião, não sendo suficiente uma autorização geral para a coleta de dados; 2) o auditório onde as capacitações aconteceram era muito amplo, o que inviabilizaria uma gravação em ambiente adequado e com os recursos que tínhamos; 3) e, o mais importante, a gravação das falas poderia levar à inibição dos participantes, que em diversos momentos expunham suas opiniões, emoções e histórias de vida, podendo gerar constrangimento, o que provavelmente interferiria na coleta de dados e na formação como um todo.

Os dados levantados foram anotados em relatório durante cada encontro que contou com a participação das pesquisadoras, para o fim de análise posterior de determinados depoimentos relatados pelos sujeitos estudados, sendo essa etapa valiosa para a análise do entendimento que os sujeitos possuem acerca dos temas propostos para análise e também para compreender de que maneira os participantes estavam envolvidos com a formação e com a possibilidade de mudança de paradigma no que tange à resolução de conflitos e que gerariam reflexos também no ambiente escolar.

Pudemos observar que em diversos momentos das capacitações os participantes expuseram suas emoções e histórias de vida, de maneira bastante intensa. A exposição das próprias fragilidades e angústia, em um ambiente composto por tantas pessoas diferentes, e que nem sempre faziam parte de seus círculos estreitos de relação, pode ser explicada por dois fatores: 1) o convite a refletir sobre temas que permeiam a vida de cada um de nós e, sobretudo, que fazem parte das relações no contexto escolar (espaço em que a maioria dos participantes trabalhava), era um elemento propulsor da fala, que de um enfoque geral, centrado em um tema de abrangência social, se transformava em uma reflexão pessoal sobre as próprias questões; 2) Em uma sociedade líquida³², em que as pessoas não têm tempo para o outro, o convite à fala e,

³² Segundo Bauman, “Líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de



principalmente, para a possibilidade de ser escutado, resgatou sensações que se transformaram em narrativas de histórias de vida. As pessoas se abriram talvez por terem naqueles encontros um dos poucos espaços de escuta acerca de suas opiniões e emoções, por uma audiência atenta, respeitosa e sensível a questão que a todos aflige, como a violência, o conflito e as relações pessoais. Vale destacar, que a condução dos encontros, feita por Monica Mumme, com sua habilidade e competência na construção de um espaço de acolhimento e escuta, muito favoreceu para as exposições dos sujeitos no trabalho grupal.

A importância de expressar as vivências e a dores pode ser observada em algumas falas colhidas na capacitação:

(...) Quando você não dá a palavra, o corpo berra com atos irresponsáveis.

(...) Loucas palavras falam os adultos e os adolescentes.

(...) Escutar o educador também é muito importante... as dores são muitas e de muitos lugares...

O exercício da fala e da escuta na Justiça Restaurativa se faz por meio da participação em círculos em que a palavra fica restrita àquela que detêm o bastão (algum objeto escolhido como tal, pode ser uma caneta, um lenço, um boneco). Estes exercícios eram feitos em pequenos e em grandes grupos, com propósito de treinar os participantes na dinâmica. A fala de Monica Mumme na devolutiva de uma destas experiências, reforça bem a dificuldade da escuta:

Para quem é ansioso, o bastão faz esperar a vez. É muito comum não ouvirmos. O que o outro diz nos irrita, temos pressa. Não estamos tendo o ganho da escuta. O procedimento atual de convivência não nos permite escutar. O bastão é uma forma de conversa, de escuta. As pessoas não se sentem queridas, acolhidas, amadas. Nunca se teve tanta ferramenta de comunicação. As pessoas estão próximas, mas não...

agir” (BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, p. 07)



O início do curso demonstrou a necessidade da reflexão sobre o que é a violência, pois ela não significa apenas a violação de direitos civis, sociais, políticos ou econômicos, também se faz presente quando se ignora a condição ou o que o próximo está expressando. A capacitação estimulou reflexões sobre violência, cujo conteúdo apresentado em uma das capacitações, exposto aqui de maneira resumida, traz as seguintes questões:

Violência pode ser compreendida como todas as violações dos Direitos Civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto), políticos (de votar e ser votado, ter participação política), sociais (habitação, saúde, educação).

A violência possui variáveis:

- 1) Individual: cada um de nós traz a sua bagagem;
- 2) Relacional: o encontro com o outro. Tem horas que as histórias individuais combinam, outras não.
- 3) Institucional: a violência institucional é muito grande. As instituições são violentas, hierárquicas, excludentes, autoritárias. Como responsabilizar apenas UM indivíduo pela violência? Diante da necessidade de culpabilizar, o que resta é a vingança e não a justiça.
- 4) Social: qualidade de vida e consumismo

Reflexões sobre os conflitos que ocorrem no ambiente escolar (já que os facilitadores são indivíduos que lidam diretamente com a infância e juventude) e dos conceitos anteriores trazidos de duas próprias experiências de vida, foram importantes para a compreensão da violência e do conflito nas relações sociais e que, necessariamente, refletem na escola. Por meio das capacitações também foi possível estudar a aceitação e inteiração desses indivíduos à proposta do método utilizado como fundamento da Justiça Restaurativa.

Por meio da observação inicial dos indivíduos que participaram da capacitação foi possível perceber que a grande maioria do conjunto pertencia ao sexo feminino, o que pode indicar um resquício da sociedade patriarcal na qual a educação dos filhos é papel da mulher ou então, que a maioria dos interessados da área da educação, na proposta da Justiça Restaurativa, foi constituída por mulheres.

A presença marcante de mulheres na capacitação ressalta a importância do papel da mulher como agente de transformação social e reforça a importância da meta 3 dos Objetivos



do Milênio, que propõe “igualdade entre os sexos e mais autonomia para as mulheres” e reafirmado pelo meta 5 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, que reforça a importância da igualdade de gênero, propondo “acabar com todos os tipos de discriminação contra meninas e mulheres, garantir seus direitos e terminar com a violência contra este grupo”.

A mulher é sujeito fundamental no processo educacional, iniciando nas relações primárias, em sua importância como educadora dos filhos e ampliando-se em suas ações como professora/educadora em todos os níveis de ensino. No espaço da escola, muitas das violências reproduzidas se referem à violência de gênero e somente mulheres/professoras empoderadas, com compreensão e crítica desse processo de formação social historicamente determinado, que subordina a mulher ao homem, diferenciando seu lugar na família, no trabalho, e na relação salarial, podem atuar no sentido de formar meninos e meninas que respeitem a mulher e que se respeitem. O debate sobre a questão de gênero talvez seja um dos pontos fundamentais a serem tratados nas capacitações e objeto de círculos restaurativos nas escolas. O papel da mulher apareceu em destaque durante a capacitação, nos círculos de homenagem, em que figuras da família, consideradas como referências foram homenageadas, em razão da sua importância na trajetória de vida e na formação dos sujeitos. A maioria das referências foram feitas às mães, que apareceram como fundamentais na formação dos sujeitos, e reconhecidas pela coragem, perseverança, bondade, exemplo, leveza, fibra, e por serem batalhadoras.

Outro ponto que apareceu de maneira recorrente nas falas foram as relações no ambiente escolar. Para os sujeitos, os pontos mais complicados do convívio em seus trabalhos são a falta de estrutura nas escolas e o cumprimento dos papéis do aluno, dos pais e dos próprios professores; principalmente no que diz respeito à falta de perspectiva de futuro para muitas crianças e jovens; e aos pais, com vistas à dificuldade que há para dialogar com muitos deles. Os sujeitos sentem que não se valoriza mais a profissão de professor, existindo um descaso relacionado à própria formação de profissionais dessa área, bem como parecem estar tentando cumprir seu papel nos dois momentos distintos e significativos do processo de socialização: na socialização primária e na socialização secundária.

A socialização primária é aquela advinda da família, momento quando os adultos transmitem à criança os seus valores, emoções e realidades, variáveis que serão aprendidos e interiorizados na consciência destas, acompanhando-as pelo resto de suas vidas. Enquanto que



a socialização secundária é a continuidade da inserção desta criança em outros contextos e instituições sociais, como a escola, momento o qual o professor é o indivíduo que lhe trará uma perspectiva mais política e econômica sobre o mundo e sociedade.

Algumas falas que surgiram na capacitação mostram a dimensão do problema enfrentando nas escolas no que se refere à violência institucionalizada (não apenas nas escolas), mas em todos os espaços sociais, começando na família e alcançando as dimensões sociais mais complexas, como a escola e o trabalho:

(...) Como as instituições que maltratam o ser humano podem possibilitar o resgate da Justiça? Se a violência é a única forma de se comunicar, só aumenta a violência.

(...) Não se desconstrói paradigmas sem questionar as estruturas.

(...) Pessoas com fome ficam com raiva e irritáveis... muitas vezes as crianças procuram a escola para se alimentar.

Com essa visão do ambiente escolar, torna-se difícil lidar com a indisciplina dos alunos utilizando-se da antiga dinâmica culpabilização e punição. Não se pode impor nada, pois isto também é um tipo de violência contra uma pessoa. Antes de mais nada, é essencial compreender os motivos das ações das pessoas para somente então responsabilizá-la e tentar encontrar um meio mais pacífico de reparação de danos, através do diálogo e sensibilização no processo circular.

Muitos dos sujeitos encontram uma contrariedade no que tange a esta reparação de danos por intermédio de diálogo e sensibilização. É difícil distinguir sobre o que seria o diálogo e o que seria convivência com um comportamento entendido, pelos indivíduos, como inadequado, em que momento se torna “*passar a mão na cabeça de quem fez coisa errada*”. Entendem que a responsabilização é importante, mas que, no entanto, a sociedade é estruturada na penalização dos erros. Mais a frente a questão acerca da violência e da punição, será aprofundada, na análise das falas dos sujeitos entrevistados.

A punição é mera forma passiva, retira a possibilidade do “ofensor” de fazer-se consciente e se responsabilizar verdadeiramente por seus atos equivocados. O ponto principal



no curso de formação de facilitadores da Justiça Restaurativa estava justamente em desconstruir certos paradigmas e então refletir sobre si e sobre o seu lidar com o outro em um mundo em que sempre se prioriza o eu. Refletiu-se sobre uma cultura de paz que pode ser construída aos poucos, bastando se estar aberto para ouvir a comunidade a qual tornar-se-á mais disposta a construir algo que também estarão participando junto (sentimento de pertencimento) ao invés de ser algo que recebem como imposição.

Por meio de observação mais complexa dos sujeitos foi possível analisar qual a concepção que possuem sobre conflito e como o vivenciam em sua rotina na escola e em sua vida, principalmente no envolvimento com os desafios encontrados nas relações envolvendo crianças, adolescentes e pais/responsáveis.

Por fim, insta salientar que em diversos momentos das capacitações os sujeitos foram estimulados a se aproximarem da dinâmica dos círculos restaurativos, que não se limitavam às situações de conflito, mas que também serviam para aproximar os participantes em círculos de agradecimento, círculos de celebração, círculos de convivência, círculos de homenagem.

Durante a participação nas capacitações foi possível a aplicação de um instrumento coleta de dados para identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Com isso coletou-se dados para a construção do perfil dos sujeitos, homens e mulheres, que participaram das capacitações, identificando: sexo, idade, existência ou não de filhos, formação \ instrução, cargo \ ocupação, vínculo e tempo de vínculo, local de trabalho, motivo do interesse pela capacitação, salário e renda familiar. O questionário está disponível no **Anexo 5**.

Responderam o questionário homens e mulheres, com maior frequência as mulheres (88,8%) em relação aos homens (11,2%), no universo de 98 participantes, destes 25 multiplicadores e 73 facilitadores, homens e mulheres. São em sua maioria naturais do Município de Santos (57,1%), outros 25,5% nasceram na capital ou em cidades do interior de São Paulo, incluindo outros municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista e, os demais com representação não significativa, com a naturalidade em outros estados da região nordeste, sul e centro oeste, entre estes, predomínio para a região nordeste. Quanto à idade dos sujeitos a maior frequência (61,2%) esta na faixa etária de 40 a 60 anos, seguida da faixa etária de 29 a 40 anos, representada por 32,7% dos respondentes. Também têm maior frequência os sujeitos, homens e mulheres, funcionários públicos que ocupam cargos em escolas da SEDUC



(61,2%), seguidos de funcionários públicos vinculados à SEAS, executando suas funções no CREAS (12,3%). Deste universo, 25,5% são professores, 10,2% encontram-se em funções de gestão, 10,2% são assistentes sociais, a mesma frequência para Psicólogos, 7,1% ocupam cargo de orientador educacional, 6,1% são inspetores, 5,1% exercem função de direção, 5,1% exercem função de coordenação e demais sujeitos exercem cargos/funções como operador social, supervisora, auxiliar de biblioteca e outros sem apresentar frequência significativa, mas de igual importância em se tratando do trabalho em rede e interdisciplinar. Em sua grande maioria (84,7%) mantém o vínculo empregatício como funcionário público estatutário, o que favorece a continuidade do trabalho e o investimento na carreira, como também a subordinação à estrutura organizacional hierárquica e burocrática do Estado.

Os sujeitos que responderam o questionário construíram uma experiência na função/cargo, de certa forma recente em sua maioria, considerando que 38,8% estão no cargo/função há menos de cinco anos, outros entre cinco a dez anos (28,6%) e em número menor, representando 10,2% do universo, entre dez a quinze anos na função/cargo. Experiência de trabalho anterior para 51% dos sujeitos foi na educação, sendo que para 39,8% durou menos de cinco anos, para 20,4% ocorreu durante cinco a dez anos e 13,3 estendeu-se no período de dez a quinze anos e na mesma frequência para outros sujeitos, durante quinze a vinte anos.

Após a construção do perfil, definiu-se uma amostra a partir dos seguintes critérios: sujeitos que estão na interação com alunos, no ambiente escolar e na comunidade, inseridos no Sistema de Garantias de Direitos da criança e do adolescente ou na comunidade circunscrita. Deste modo, a escolha dos sujeitos entrevistados dependeu da análise da caracterização dos mesmos. A proposta inicial é que fosse feita entrevista com dez sujeitos, escolhidos de forma aleatória e representativa dos critérios e seguimentos acima citados. Ocorre que após fazermos três entrevistas, observamos que o conteúdo trazido pelos entrevistados se repetia e, como se tratava de uma pesquisa de natureza qualitativa, não seria necessário ampliar mais o universo de entrevistados.



4.3 – Construção do marco zero – Análise das entrevistas

Para melhor compreender a implantação da Justiça Restaurativa nas escolas municipais e buscar alcançar de que maneira os sujeitos capacitados estavam acolhendo esta formação, optou-se, metodologicamente falando, pelo uso de entrevistas semiestruturada, que permitiram o registro da experiência efetiva desses sujeitos no referido processo.

A análise dos dados obtidos foi de natureza qualitativa, tendo sido privilegiadas as idiossincrasias dos sujeitos, sua percepção do conflito e da política pública, suas motivações e anseios. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, proposta por Bardin³³, utilizando-se categorias de análise encontradas nas respostas dos sujeitos, condizentes com os objetivos do trabalho. A autora aponta a importância de uma análise atenta e fecunda dos dados, evitando equívocos quanto à interpretação do conteúdo em análise ao mesmo tempo em que possibilita retirar dos dados todo o seu potencial.

Essa potencialização da análise dos dados foi alcançada por meio da concretização de três objetivos: *ultrapassagem da incerteza*, que se dá quando o pesquisador consegue uma análise sem se misturar aos dados e efetua uma leitura isenta e generalizável; *enriquecimento da leitura*, que ocorre pela exaustão, quando o pesquisador se livra dos imediatismos da primeira leitura; por fim, *integração das descobertas*, percebendo aquilo que está além das aparências, localizado num quadro de totalidade social em que a mensagem se insere.

Para efetivação da análise dos dados, nos aportamos na análise temática, proposta por Bardin, que contém três etapas: *pré-análise*, que compreende a organização dos dados e a eleição de um eixo condutor da análise; *exploração do material*, que consiste na transformação dos dados brutos, visando a alcançar o núcleo de compreensão do texto e por fim, *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, onde se retomará o arcabouço teórico e buscar-se-á os significados dos discursos e sua importância para a análise do tema proposto.

A análise de conteúdo, segundo Minayo³⁴, visa a uma articulação entre significantes e significados, analisando as variáveis psicossociais, culturais, o contexto e o processo de

³³ BARDIN, L.. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

³⁴ MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.



produção da mensagem. A análise de conteúdo possibilita a percepção do discurso como forma de expressão sujeita a influências externas:

[...] o discurso não é um produto acabado, mas um momento de criação de significados com tudo o que isso comporta de contradições, incoerências e imperfeições. Leva em conta que, nas entrevistas, a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação³⁵.

Explicar dialeticamente e construir a categoria implicou colocar-nos diante do fato, sempre interrogando-o sobre todos os aspectos, sobre todas as perspectivas, buscando a compreensão global. Assim, a categoria construída foi o resultado de uma reflexão obstinada, que interrogou o real reiteradamente, desvendando esse real naquilo que não está dado, que não é imediatamente verificável.

Para garantir que dados essenciais (de interesse da pesquisa) fossem tratados na entrevista, elaborou-se uma lista de tópicos que deveriam ser abordados, caso não surgissem de forma espontânea no decorrer da mesma. Foram abordados entre outros, os temas abaixo:

- O que é conflito.
- Como você normalmente resolve conflitos?
- Em que momentos da sua vida você mais vivencia conflitos?
- O que é responsabilização?
- O que é punição?
- Maiores dificuldades encontradas nas relações com a criança e o adolescente.
- De que maneira você exerce a autoridade junto às crianças e adolescentes.
- Que tipo de atitude da criança ou adolescente mais incomoda a você?
- Quais recursos você utiliza para lidar com a indisciplina das crianças ou adolescentes?
- Quais recursos outras pessoas utilizam para lidar com a indisciplina das crianças ou adolescentes?
- Que recursos são utilizados que você acha positivo, que recursos são utilizados que você acha negativo.

Os pontos acima serviram como diretivas para as pesquisadoras, que prioritariamente deixaram o entrevistado livre para falar sobre sua atuação no sistema de garantias de direitos

³⁵ MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999, p. 206.



da criança e do adolescente, intervindo apenas para esclarecer alguns pontos e para evitar que detalhes importantes ficassem de fora.

O uso deste tipo de entrevista se justificou porque, *a priori*, acreditava-se que quando os sujeitos fossem convidados a falar sobre sua experiência poderiam se sentir à vontade com a entrevista, poderiam reconstruir sua própria trajetória como atores sociais importantes na formulação de políticas públicas em direitos humanos. Nas entrevistas os sujeitos puderam falar sobre as estratégias que utilizam para lidar com os conflitos, com os sujeitos envolvidos nos conflitos, com seus valores, com seus anseios. A própria maneira de verbalizar sobre sua atuação refletiu o modo como lidam com a realidade do conflito e da resolução extrajudicial deste. Isso porque, falando, acabaram por refletir sobre o que perderam e o que ganharam com suas experiências, o que os motivava e o que os desafiava.

Garantir uma maior liberdade dos profissionais para falarem sobre suas práticas e cotidiano, justificou a escolha por uma entrevista semiestruturada. Foi necessário atentar, no entanto, para a possibilidade de um discurso “politicamente correto”, o que poderia camuflar facetas das percepções dos sujeitos sobre a realidade analisada. De certa forma este risco foi minorado a partir do proposto por, sobre “estabelecer um clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia entre ele e o entrevistado” criando um “ambiente que permite a mais ampla expressão de naturalidade, de espontaneidade”³⁶.

A coleta dos dados foi feita por meio de entrevistas, que foram gravadas com autorização de cada participante mediante assinatura do termo de consentimento (**Anexo 4**), em dias e horários marcados conforme a conveniência do entrevistado e das pesquisadoras. A orientação de Triviños é que a entrevista seja gravada por dois motivos: “a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante” e “o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar etc. as ideias por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras”³⁷. Ainda, sobre a importância em se gravar as entrevistas, Queiroz, ressalta que esse procedimento serve para que nenhum momento da entrevista se perca, “uma pausa do

³⁶ TRIVIÑOS, A. N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987, p. 149.

³⁷ *Ibidem, ibidem*, p. 148.



informante, uma tremura de voz, uma tonalidade diferente³⁸, permitindo ao pesquisador atentar-se para “aspectos da entrevista que não haviam sido lembrados”³⁹.

Nas entrevistas, os eventuais desconfortos sentidos pelos entrevistados para responder a alguma pergunta, foram superados com a garantia do sigilo dos nomes dos participantes e das informações colhidas. Além disso, o entrevistado foi informado de que poderia se isentar de responder a qualquer pergunta, caso sentisse algum constrangimento, sem prejuízo algum, condições que foram esclarecidas desde o início da aproximação com os sujeitos.

Seguindo os aspectos éticos, estão anexos ao presente relatório o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (**Anexo 4**), o Questionário de Perfil utilizado como um dos instrumentos da pesquisa (**Anexo 5**), bem como as perguntas diretivas usadas na entrevista semi-estruturada (**Anexo 6**). O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos, após registro do mesmo na Plataforma Brasil – **Anexo 3**.

A apresentação e análise dos dados foi feita por meio da construção de um texto para cada categoria, estabelecendo elos entre as falas. Optou-se por apresentar o conteúdo não através de um texto para cada entrevistado, mas através de textos representativos das categorias. A razão desta escolha se justifica pela tentativa de preservar ao máximo a identidade dos entrevistados. Num texto em que as falas são agrupadas, mesmo que haja a identificação do autor de cada fala, a mescla da fala de um sujeito com a fala de outro, dificulta a identificação das falas. Optou-se por nomear os entrevistados como Sujeitos da Pesquisa, que no texto de apresentação dos dados aparecem como S1 a S3. Não esclarecemos na apresentação dos dados qual função exercida por cada Sujeito, se professor, se inspetor ou se orientador. Em alguns momentos, no entanto, a própria fala revelava a profissão do entrevistado, mas sem maiores relevâncias.

Na construção dos textos de cada categoria optou-se por fazer várias transcrições das falas, por trazerem os pontos de vista e valores dos entrevistados. Esta transcrição das falas restringiu-se àquelas tidas como relevantes. Para facilitar a identificação das falas no textos, estas foram apresentadas em recuo e em itálico, diferenciando-se das citações literais, que, quando excedem a 3 linhas, são apresentadas em recuo e sem itálico.

Foram escolhidas quatro categorias pinçadas das entrevistas, abaixo especificadas:

³⁸ QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991. Textos; v. 7, p. 87.

³⁹ *Ibidem, ibidem, ibidem.*



Categoria 1: Escola – Lugar de diálogo ou lugar de manutenção de estruturas de poder?

Categoria 2: Conflito – O que é, como lidar no contexto escolar

Categoria 3: Punição/Responsabilização

Categoria 4: Capacitação em Justiça Restaurativa – informações sobre a participação na formação

Ao final da apresentação das categorias foi feita a apresentação da fala de um Informante Qualificado. Segundo Patton apud Begnis et. “Informantes qualificados são entendidos como aqueles que têm uma qualificação específica, seja pela vivência, seja pelo conhecimento sobre a temática”⁴⁰. No caso em questão, o informante qualificado foi uma professora, indicada pelo Grupo Gestor, como uma pessoa que está desenvolvendo ações interessantes sobre Justiça Restaurativa na Escola.

4.3.1 – Categoria 1 – Escola: lugar do diálogo ou lugar de manutenção da estrutura de poder?

A sociedade moderna caracteriza-se por ser uma sociedade constituída por organizações burocráticas, que, por sua vez, estão submetidas a uma grande organização burocrática que é o Estado. Além dessa característica, apresenta outras dimensões que dão forma a seu modo de ser, ao transformar a maioria da população em população assalariada, inserida em grandes organizações impessoais e, no caso das instituições estatais, em pirâmides de cargos. O consumo invade a vida privada e as necessidades dos indivíduos estão relacionadas ao poder de compra, manipuladas pelo mercado.

A burocracia é um elemento fundamental nos sistemas antagônicos, em que uns possuem a propriedade dos meios de produção, enquanto outros têm apenas a força de trabalho. A burocracia está pautada neste antagonismo, como um instrumento de separação entre os que executam e aqueles que planejam, dirigem e controlam. Max Weber, pensador que irá influenciar Bresser Pereira nos anos 90, em sua proposta de reforma do Estado, nos dá a chave para o conhecimento da burocracia, relacionando à razão e ao direito, oriunda do Estado moderno. Ela está formada por uma elite política, por um quadro de funcionários

⁴⁰ BEGNIS, Heron Sergio Moreira; ESTIVALETE, Vania de Fátima Barros; PEDROZO, Eugênio Ávila. Confiança, comportamento oportunista e quebra de contratos na cadeia produtiva do fumo no sul do Brasil. *Gestão Produtiva*, São Carlos, v. 14, n. 2, p. 311-322, 2007, p. 315.



hierarquicamente organizados e uma força pública, responsável pela defesa, segurança e manutenção da ordem.

Nessa perspectiva a razão instrumental está fundamentada na lógica de dominação racional-legal, em que a burocracia representa um conjunto de regras impessoais que “dão forma a uma hierarquia que normalmente tende para uma pirâmide de cargos, bem como estabelecem os deveres e direitos de cada cargo, as formas de recrutamento e seleção de novos funcionários e todos os procedimentos do aparato administrativo”⁴¹.

O trabalho é regido pelo estatuto do funcionário público, que define os deveres e os direitos de cada cargo. Um conjunto de regras garante a disciplina no trabalho e estabelece as sanções. A eficiência e eficácia das ações são objetivos fundamentais e a produção é objeto de avaliação de desempenho no trabalho, de relatórios e de sistema de informação gerencial. Conseqüentemente, o conjunto de regras, essa forma de ser do trabalho no espaço público, limita a liberdade, a autonomia e a espontaneidade do trabalhador, mesmo no contexto de um discurso democrático.

Esta estrutura aparece na fala dos sujeitos:

(...) eu acho que esse é um curso que deveria ser feito por toda a direção, tá, que é um curso que eu uso bastante, mas eu não tenho poderes. O grande problema de tudo assim, eu sempre falo, sempre falo isso pra Monica, e eu continuo dizendo é o seguinte, existe uma cadeia de poderes, tá? E eu não posso passar por cima dessa cadeia de poderes, então eu não consigo passar na frente da diretora por mais que eu tenha mais condições, (...) e as outras pessoas não levaram a sério... (S1)

(...) é realmente aquele ponto que eu falei, a gente não tem é, por ser uma instituição hierárquica, a gente não tem pontos de apoio para tomada de decisão. Então se eu vejo que um aluno ele tá precisando, mesmo depois da conversa, eu preciso que ele converse, mas quando eu precisar de um apoio externo, ou eu determinar isso, provavelmente nada vai acontecer. Não, não tenho força de tomar posicionamentos e fazer. (...) até que ponto eu posso passar por cima de uma direção, falar “Olha eu tenho uma aluna em tal posicionamento”, “poxa você passou por cima de mim”.(S1)

⁴¹ MOTTA, Fernando C Prestes. *O que é burocracia*. São Paulo: Brasiliense, 2000 (Coleção primeiros passos; 21)



Tratando-se da escola, enquanto uma organização da sociedade moderna, esta tem funções estratégicas a desempenhar, a exemplo da reprodução de uma determinada cultura e modo de ser na sociedade, que revelam os valores predominantes nas relações sociais estabelecidas entre os grupos sociais e reflete a estrutura de classes em que a educação desenvolve-se, expressa nas falas dos sujeitos:

Hoje eu acho que seria uma escola desumanizada. Tá, ela é uma escola onde você está... Eu acho que é uma visão até bastante pessimista, aquela visão do filme “The Wall”, onde todo mundo cai em um moedor de carne e faz o mesmo modelo. E não é bem isso, mas assim, a educação, todos ainda, eles não incorporaram a visão da Justiça Restaurativa e mesmo que você tenha sete ou oito pessoas hoje na escola que tenham feito o curso, a escola como um todo, não abraçou... (S1)

O processo de desenvolvimento do conhecimento é elemento fundamental para a reflexão e crítica acerca da realidade, na perspectiva da totalidade histórica, possibilita trazer à luz as contradições, pensar fazeres diversos e permite o debate e questionamentos sobre o caráter da educação em um mundo em desenvolvimento. Desta forma, convivem no espaço da educação sujeitos com histórias de vida, experiências de superação ou não e potencial de crítica desenvolvido, diversos. Esta diversidade é própria da formação dos sujeitos e da possibilidade de desenvolvimento dos indivíduos sociais, o que permite observar que a escola é um espaço contraditório, em que se estabelecem e confrontam relações autocráticas e relações democráticas. A transformação do espaço público se dá no processo de construção de relações democráticas, ao mesmo tempo em que revelam o arbítrio, herança de um passado recente. Observa-se que alguns sujeitos têm conhecimento dessa realidade de forma crítica, identificam o conflito existente na relação estabelecida entre os professores e entendem que o arbítrio não tem mais lugar na escola em contexto de democracia:

(...) ainda acho que os professores são muito errôneos. Errôneo do tipo figura, eu sou o professor e você é o aluno, hoje ainda nós temos muitos professores que se acham mestres, um pouco assim: minha palavra é a palavra final e não dá voz ativa aos alunos e hoje na postura pedagógica, são eles que geram conflitos. Tá? Porque eles não aceitam ordens diretas, se você der ordem direta, se você fizer uma ordem direta pra ele rindo, ele vai te fazer rindo; se você fizer com a cara fechada e dizendo que você deve fazer, ele vai te desafiar. Então hoje a gente tem esse conflito com os professores, nesse sentido, os professores, eles ainda se acham senhores. É um espaço que não cabe hoje mais na



educação. Se você se acha senhor, você não dá espaços a eles e eles entram em conflito direto; então nesse ponto o professor, ele entra hoje muito em conflito com os alunos. (S1)

A apropriação do que está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA é fundamental para a ruptura com posturas que tomam crianças e adolescentes como objetos das ações educativas. Estes são sujeitos de direito, são sujeitos na relação ensino – aprendizagem, são cidadãos, e protagonistas de suas histórias. Apesar da importância de uma educação em consonância com os princípios elencados no ECA, coerente com este instrumento normativo que estabelece um rol de direitos a serem garantidos às crianças e adolescentes, o que se verifica é que professores e mesmo gestores não o discutem nas Escolas. Ao ser questionado se o Estatuto era discutido na Escola, os entrevistados responderam:

Não. Você tem que estudar o ECA para entrar, mas nunca discuti-lo. Porque quando é discutido, é discutido em outros termos, responsabilizando o jovem. Não na defesa de direitos. Eles não acham que ele tenha direito a discutir o ato infracional, vamos colocar aí como qualquer ato que ele faça, tá. (S1)

Não, é pouquíssimo. Os professores também tem pouquíssimo conhecimento. O SESC faz uns eventos muitos bons, a estação da cidadania faz uns eventos muitos bons. Mas quem são os convocados? Os orientadores. Para passar para os professores. Perfeito. Aí você tem uma reunião de uma hora aula na terça feira que é pedagógica. E uma na quinta que é administrativa. Sempre você tem uma pauta gigantesca que você tem que passar informes sobre a SEDUC, você tem que capacitar, você não consegue discutir aquilo. E o professor deu uma hora aula ele pega a bolsinha dele e vai embora. A multiplicação das coisas importantes é muito difícil. Por isso que tem que ser diretamente com a pessoa, não tem que multiplicar. Tem que chamar. (S3)

(...) Porque tudo é o ECA e as pessoas não leram o ECA. Eu acho até que nem as supervisoras leram o ECA. Porque o ECA é protetivo no sentido de que o indivíduo é sujeito. (S2)

A fala dos entrevistados é reveladora, uma vez que na dinâmica da escola não há espaço para o aprofundamento do ECA. A formação deve ser diretamente com o professor, que é quem objetiva estar no contato direto com o aluno. Conhecer os direitos e ser um agente que compartilha esse conhecimento entre os alunos é fundamental para que crianças e adolescentes tenham a formação rumo à conquista da cidadania, enquanto sujeitos de direito.



A visão da escola ainda hoje não é, eu acredito que nenhuma escola em Santos, ainda hoje, seja uma visão Justiça Restaurativa. Seja uma gestão voltada à Justiça Restaurativa. Ó o sentido da coisa “gestão”, tá. Eu acredito que o aluno tenha direito a voto a discutir o que ele quer e o que ele não quer. Não dão esse direito ao jovem hoje, tá. (S1)

Paulo Freire⁴² (1996) chamará a atenção para o *bom senso* no ato de ensinar, da necessária vigilância do bom senso e que será este que alertará o professor na condução das tarefas, nas cobranças do trabalho individual ou grupal, sem significar ser autoritário, mas sim, o cumprimento do dever no exercício da autoridade. O bom senso, o conhecimento da realidade, a reflexão crítica permanente sobre a prática através da qual o educador avalia seu fazer com os educandos, a apreensão dos marcos conceituais e normativos na proteção à criança e ao adolescente, conduzirão à ação certa, pautada no respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando.

“De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre”⁴³.

O arbítrio tão presente na cultura brasileira se faz presente nas relações sociais, nas mais diversas instâncias. No processo formativo dos educandos deixará marcas profundas, referências de autoridade, a serem reproduzidas nas relações que estabelecerem quando adultos.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.⁴⁴

Na fala de um dos entrevistados aparece algumas vezes a importância em dar voz aos alunos, que pode ser entendido como uma forma de aumentar o protagonismo e a autonomia dos alunos e que é bastante estimulado na Justiça Restaurativa por meio dos círculos e do bastão, mas que pode acontecer também no trato cotidiano com o aluno, diferente do que acontece na educação tradicional. Tratar o aluno como sujeito de direitos em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente é o que é feito quando se dá voz ao mesmo:

⁴² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 38ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

⁴³ *Ibidem, Ibidem*, p. 62.

⁴⁴ *Ibidem, ibidem*, p. 66.



Antigamente a gente não dava voz ao aluno, a voz do aluno era, na hora que apanhou: tio, me bateu. Essa era a voz do aluno. Hoje a gente está atento pra que, a gente passa inclusive para os outros inspetores ficarem atentos com o que acontece em volta. (S1)

(...) A mudança é, no momento que você dá ao indivíduo, ele passa a, antes de agredir, antes de fazer, ele sabe que ele tem voz, e que ele pode vir até você, pra que não faça. É o preventivo. (S1)

Sim, porque ele tem um momento de escutar, ele percebe que com a passada do bastão, com tudo isso, por mais que você não tenha(...) Aí você senta em círculo e a gente passa o bastão né, faz o círculo, (...) você nota que o moleque tá nervoso, (...) que ele tá ansioso, que ele está expondo o interior dele. Ou ele não quer e quando ele vai passar você sente que ele quer reter o bastão. Ele quer falar, mas está com medo de falar, então tudo isso passa, você passa a ter um domínio que você não tinha, nesse ponto, quando você tem essa observação da justiça restaurativa, você passa a ter essa visão, coisas que normalmente você não teria; eu a quatro anos atrás, três anos atrás eu não teria. (S1)

O positivo é ouvir. É dar voz e ouvir sempre. Porque eu sou a orientadora, eu que mando aqui e só eu falo? Só eu tenho razão? É aquilo que você falou no começo, o que é o conflito. O importante é ouvir. A diretora trabalha muito com redação. Reflexão. Ela pede para ele escrever porque aconteceu aquilo. A sua opinião sobre aquilo. Eles falam, eles escrevem. (esse material é guardado). A maneira dela ouvir é esta. (S3)

A reflexão sobre o protagonismo reaparece quando alguns dos entrevistados voluntariamente começam a falar sobre os grêmios estudantis.

O grêmio seria uma coisa ótima para a discussão do ECA, mas os alunos são muito imaturos. Estamos no terceiro ano do grêmio, espero que este ano seja uma coisa mais fluente, porque eles são muito dependentes de mim. Muitas pequenas coisas dependem de eu estar na escola e sentar cm eles e fazer reuniões com eles. Porque tudo isso para fazer tem que fazer bem feito. Eles não tem autonomia, eles não conseguem, o professor não entende a questão do grêmio...os alunos que se candidatam ao grêmio são aqueles que não querem ficar na sala de aula porque participam do grêmio. Não entende que é uma parceria com a escola.... (S3)

Eu acredito que o aluno tenha direito a voto a discutir o que ele quer e o que ele não quer. Não dão esse direito ao jovem hoje, tá. “Ah faz grêmio!”. Grêmio? Ah faz o que lhe mandam, tá. “Ah vamos fazer...” O que eles mandam. Eles não tem o direito, o apoio para tomarem uma decisão. (S1)



Quem já não ouviu frase como essa: “quando eu crescer quero ser como você”? A imitação e a reprodução são faces das referências que se constroem na vida, respeitada a autonomia dos sujeitos e a crítica reiterada. Portanto, o *saber escutar* é fundamental e se trata de algo que é aprendido, aperfeiçoado na relação com o aluno, uma escuta que favorece a fala com o aluno, na partilha da verdade, do sonho e da solidariedade por uma vida mais feliz, pois “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala”⁴⁵.. Nesta perspectiva, os círculos de convivência, de agradecimento e o restaurativo são espaços para o exercício da fala, da escuta e do silêncio.

Fernando C. Prestes Motta⁴⁶, ao estudar o que é burocracia, aponta para a organização enquanto um espaço onde é possível inculcar os modos de pensar impostos pela classe dominante, justamente por se constituir em uma estrutura de poder que torna a submissão uma atitude, um comportamento ou uma prática socialmente aceita, tida como natural. Esta relação de poder se expressa na punição, na distribuição de recompensas e controle e se reproduz na relação professor - aluno.

A gente chega a uma determinada visão, tenta aplicar e não consegue pela estrutura, pelo modo em que está lavrada a estrutura. Então, nesse ponto, a Justiça Restaurativa precisa, a Justiça Escolar Restaurativa, tem que dar apoio aos guardiões para que a gente tenha um sentido de tomada de decisão. A gente não pode passar por cima, não existem outros mecanismos. (S1)

E o entrevistado continua em sua reflexão:

Então o problema aí é... que é um problema muito sério, não há uma resolução que a gente possa tomar, por mais que a gente tente, foi falado, a gente tem o telefone da secretária, a gente tem o grupo da Justiça, a gente pode até jogar [no grupo da Justiça Restaurativa], mas aí a gente tem outro problema, até que ponto eu posso passar por cima de uma direção, falar “Olha eu tenho uma aluna em tal posicionamento”, “poxa você passou por cima de mim”. (S1)

⁴⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 38ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura), p. 117.

⁴⁶ MOTTA, Fernando C Prestes. *O que é burocracia*. São Paulo: Brasiliense, 2000, p. 46



A relação hierárquica aparece também de maneira indireta quando os entrevistados falam de serem “liberados” para fazer o círculo, como se fosse um favor por parte da diretora. Os entrevistados falam em haver uma flexibilização e o respaldo da direção para viabilizar a ocorrência de círculos, o que reforça a relação de poder e fragilidade que pode ser uma política que dependa da boa vontade da direção para que se efetive. Junto à isso, a importância em se perceber que a realização de círculo deve se circunscrever ao horário de trabalho dos profissionais.

Então, eu só pude ir neste círculo porque a escola colaborou, permitindo que eu fosse lá... pouco antes do natal a gente estava indo lá. Aqui na escola eles me liberaram das aulas para que eu fosse lá. Porque assim, eu não tenho horário fora do meu horário de aula para fazer os círculos, eu trabalho em outras duas escolas particulares. (S2)

Eles têm uma visão, conhecem todos os alunos, é mais que a sala de aula. Conhecem todos eles, conhecem os professores. A escola entendeu, tem que tirar do horário de trabalho deles. Então em algum momento a escola fica sem... ou então... tem que ser negociado, tudo tem que ser negociado. Eu vou fazer um círculo mas vou fazer a tarde, o meu horário é de manhã. “Eu vou precisar de uma folga, tudo bem?” Ninguém vai lá por amor ao trabalho... tudo isso tem que ser negociado e colocado como prioridade. (S3)

Isso pode acarretar na relação interna de trabalho e talvez em um jogo de poderes né. Existe um jogo de poder, infelizmente. Eu sou um subalterno e tô tomando uma medida de chegar em uma secretária e falar... Olha eu tô em uma posição assim que ninguém tá fazendo nada. (S1)

4.3.2 – Categoria 2: Conflitos: O que são, como lidar?

O processo educativo está ainda impregnado pela cultura autoritária, pautada no padrão de normalidade e verdade, herança de relações de poder constituídas na formação da sociedade brasileira. Educar significa formar sujeitos capazes de fazer comparações, de valorar, de intervir, de fazer escolhas, de decidir, de construir rupturas, o que lhes dará o caráter de seres éticos e humanos. E, pensar certo, para Paulo Freire, “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o



direito de fazê-lo”⁴⁷. Implica no estabelecimento do diálogo, na recusa do “sabe com quem está falando”, da rejeição das formas de discriminação e da construção de relações democráticas que neguem a prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero que fere os direitos humanos.

O conflito revela essas dimensões ainda presentes nas relações sociais, expressas nas falas dos sujeitos entrevistados. Relacionam o conflito com a possibilidade de alguém sentir que sofreu um dano, um prejuízo, quando ninguém cede. É o que se verifica em suas falas:

O conflito é qualquer situação em que existe alguém que se sinta prejudicado, ou em sala de aula, ou fora da sala de aula, mas sempre, o conflito, eu parto do princípio que é quando alguém percebe que sofreu um dano, e aí quer reclamar, quer que alguém resolva este problema. A gente tem isso muito na escola. (S3)

(...)Acontecem brigas o tempo inteiro, coisas do tipo: olha, ele falou que a minha mãe é isso. (S3)

É difícil... Conflito é quando ninguém quer ceder, quando a sua opinião prevalece à do outro, a sua vontade, e você acha que aquilo é a verdade, é o certo e mesmo outras pessoas colocando outras opiniões ou mostrando outras faces, você continua achando que você está certo e a partir daí você quer fazer da maneira que quer que faça. Depende da visão. Com relação à escola, a tua opinião bate de frente com a do outro, ninguém quer ceder, e eu acho que eu detenho a verdade. (S3)

A definição de conflito proposta por Goretti, está em consonância com o exposto pelos entrevistados:

Os conflitos surgem a partir da tensão ou choque gerado pela incompatibilidade de interesses não satisfeitos. Em outras palavras, eles decorrem de frustrações nas expectativas de indivíduos inter-relacionados, que por um motivo qualquer, não alcançaram a plena satisfação dos seus desejos em determinadas circunstâncias.⁴⁸

O mesmo pode ser observado em Carnelutti, segundo o qual “Surge conflito entre dois interesses quando a situação favorável à satisfação de uma necessidade exclui a situação favorável à satisfação de uma necessidade distinta”⁴⁹.

A existência de conflito na escola não causa estranhamento uma vez que vivemos em uma sociedade em que o conflito é uma realidade verificada a todo momento e em todas as

⁴⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 38ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura), p. 33-34.

⁴⁸ SANTOS, Ricardo Goretti. *Manual de Mediação de Conflitos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, p. 11.

⁴⁹ CARNELUTTI, Francesco. *Sistema de Direito Processual Civil*. São Paulo: Classic Book, 2000, p. 60-61.



esferas. “Onde quer que tenha existido ou exista um ser humano, se encontra conflito”⁵⁰. Começam nas relações privadas, nas relações de família e ganham o espaço público, seja nas relações de trânsito, seja na escola, alcança os espaços de poder. Tudo isso legitimado e muitas vezes incentivado pelas redes sociais que, na ilusão do anonimato e da impunidade, se apresentam como solo propício para a exacerbação dos conflitos.

A interação social, pressuposto e consequência da condição humana, gera relações de satisfação e de insatisfação, pautadas no antagonismo inerente na diversidade que nos caracteriza. Segundo Simmel, “Não existe unidade social na qual as tensões convergentes e divergentes dos membros não estejam intimamente ligadas. Noutros termos, o conflito é inerente à constituição e à evolução dos grupos sociais”⁵¹

A grande questão que se impõe é: de que maneira a escola tem lidado com os conflitos que emergem no ambiente escolar?

Um entrevistado dá um exemplo que ocorre em sala de aula para mostrar como resolve conflitos:

Você quer ter razão ou você quer ser feliz. Às vezes você tem razão, mas é melhor você fingir que não tem, para ser feliz, você não vai brigar mais do que você deve e eles fazem isso. (S2)

O entrevistado dá um exemplo sobre o que fala. Segundo ele a maioria dos professores não deixa usar lápis ou errorex nas provas. Ele deixa e muitas vezes o aluno reclama da nota e ele (entrevistado), percebe que o aluno mudou a resposta. Ele prefere dar a nota para o aluno do que entrar no conflito.

(...) E aí eu falo ok, vou corrigir a prova e levo para casa e contra a luz a gente vê que a prova foi rasurada. O que que eu fiz? Nada. Aumentei a nota do aluno. Porque a gente sabe que isso vai criar um conflito muito grande. E não vai se chegar a lugar nenhum. Eu aumento a nota dele mesmo ele pensando que eu sou um idiota, que eu nem pensei que ele tinha colado, não tem importância, eu preciso é ser feliz. Eles podem responder a lápis, eu vou confiar e eles precisam também confiar em mim. E o que é uma nota? Você pode aumentar a nota do aluno na participação dele. As matérias que eu dou são matérias que

⁵⁰ SERPA, Maria Margareth. *Teoria e Prática da Mediação de Conflitos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999, p. 24.

⁵¹ SIMMEL, George *apud* ASSIER-ANDRIEU, Louis. *O Direito nas Sociedades Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 167.



... você pode fazer um monte de coisas. (...) Eu tento resolver desta maneira e meus alunos sabem disto. (S2)

É interessante observar que a fala dos sujeitos distinguem o modo de lidar antes e depois de participarem da capacitação em Justiça Restaurativa.

Normalmente, a gente chamava o aluno em um canto e dava uma “sabatina”, ou seja, “isso está errado”, “não pode fazer isso”, “não pode fazer aquilo”, “lalalalala”, isolado, a não ser que seja uma coisa muito grave. Então, não era uma coisa de tentar resolver entre eles, a gente tinha o culpado, o agredido e o agressor, certo? (...) levava para um canto e “se você aprontar de novo, eu vou contar para o seu pai!”, levava o cara para a sala, fazia uma intercorrência e entregava na direção. A direção, por sua vez, deveria chamar os pais, ou não. Normalmente não chama. (S1)

A fala aponta a dificuldade em estabelecer o diálogo e também a relação de imposição de um padrão, ignorando a importância em haver a construção do valor da conduta de maneira compartilhada com o aluno. A tentativa de resolver o conflito por meio do medo, revestido no medo da autoridade presente na figura do pai e da diretora, aparece nas falas.

(...) Diretor é diretor. De alguma maneira o respeito se impõe pelo medo... infelizmente. Tem alguns alunos que tem medo dela. (S3)

Eu sempre fui assim, chegava lá com eles, fechava a porta, e falava, ‘agora é monólogo’, e eu começava a falar. Mas assim, era um monólogo. (S1)

As relações hierárquicas estabelecidas nas escolas entre professor-aluno, aparece como um fator que favorece o conflito, sendo feita uma relação entre o conflito e a falta de respeito

Na escola o maior conflito que posso te falar que eu tenho é entre professor e aluno. Os alunos hoje, não sei se é esta geração ou se é a educação que se dá, eles não tem medo de falar o que pensam, eu jamais agiria da maneira que eles agem de enfrentamento, de não respeitar e de achar que está certo, porque na família deles tem este conflito, tem esta posição. Uma pessoa que não tem respeito pelos seus pais vai respeitar quem? Dentro de sala de aula... tem muito conflito, a ordem na escola é: respira fundo professor, você é o adulto da situação. (S3)

Tem muitos conflitos na escola. Todos os dias surgem muitos conflitos. E também uma coisa interessante é que o conflito vai mudando de cara. Quando eu comecei a dar aula, qualquer palavrão era uma coisa inaceitável. Qualquer palavrão. Na minha época até fala pô, era palavrão. Hoje em dia eles falam palavrões que não tem a força de um palavrão. (...) Conflito são situações seríssimas que acontecem na



escola porque a família já está com o conflito, são pais de alunos usando drogas, coisas terríveis que acontecem numa escola e é claro, esse aluno vem para cá e como ele pode estar feliz? Acontecem brigas o tempo inteiro, coisas do tipo: olha, ele falou que a minha mãe é isso. (S2)

Nas entrevistas a mudança provocada pela capacitação em Justiça Restaurativa aparece. São unânimes os relatos que fazem esta relação e reforçam a mudança de paradigma provocado pelas capacitações, sobretudo no que tange ao reconhecimento do aluno como um sujeito, que como tal, deve ser ouvido e ser considerado:

Hoje em dia depois da justiça, porque antes da justiça era um negócio, era ele lá, e eu aqui (...) Você fica muito mais aberto, hoje eu sou mais aberto, a discussão e a conversa com eles, uma conversa franca ou um diálogo franco, coisa que antigamente eu não tinha, porque? Porque eu via o aluno como um ser a parte, é um objeto de trabalho, é um objeto de serviço, hoje não, hoje é um ser. (S1)

(...) Então assim, eu amei o curso, amei, me ajudou muito, me libertou de alguns paradigmas. Pessoalmente, e que não teve como não atingir profissionalmente. De humanização. Todo mundo é ser humano, todo mundo erra e todo mundo tem o direito de reparar seu erro. (S3)

Além de mudança nas próprias atitudes, pode-se observar também que os entrevistados acabam sendo agentes de multiplicação da Justiça Restaurativa na Escola:

Aí eu falo com o professor: professor querido, você chegou na sua sala de aula, você está dando a sua matéria e percebeu que a coisa não está dando, para a tua matéria e conversa com eles. Mostra para eles que você é um ser humano como eles. Faz com que eles falem com você o que eles estão achando, o que eles querem, porque está acontecendo aquilo, mas o professor é muito resistente. (S3)

Muitos dos conflitos que ocorrem na escola são relacionados com a indisciplina dos alunos. É preocupante observar que a relação hierárquica aparece de maneira frequente:

O professor ainda é o que detêm a caneta vermelha e diz: Ah é, vai ver sua nota. Então o professor faz uma jogada com a nota e não adianta nada. Eu já falei com eles em conselho de classe. Para o professor, a punição é a prova. E eles tentam gritando, com a autoridade, quem manda aqui sou eu. (S3)



A autoridade que se tenta impor, expressa em “grito” e em “nota”, acaba ruindo quando não há uma real responsabilização sobre a conduta do aluno, mostrando-se a ação do professor, inócua no sentido de provocar uma mudança de paradigma, muito embora a fala do sujeito aponte para a crítica

Normalmente o mais usado é chamar o aluno e passar um sabão nele. Porque e o que acontece, tem que ser rápido, mas isso é extremamente negativo. O aluno vai lá, pede desculpa, diz que “foi mal” e ponto. Tá tudo resolvido. Mas não está tudo resolvido. (S2)

É interessante a frequência com que os entrevistados mencionam o fato de, na escola, ser possível prevenir conflitos, agir antes de acontecerem:

E aí entra várias e várias vezes a JR, na escola a gente não tem o problema do sistema penitenciário. Na escola a gente tem como prevenir estes conflitos. Só conversando. Só em círculos. Simples assim. (S3)

É, porque não precisa haver um motivo, tudo é preventivo. Você pode pegar qualquer mote, o respeito, o amor... uma música. (S3)

Quando a gente teve quase já, no meio do ano passado, quando a gente teve aquela conferência, a gente descobriu que não precisava fazer diretamente o círculo da Justiça, a gente podia trabalhar com grupos. Opa, espera aí, se dá pra trabalhar com grupos, dá pra mim tentar resolver o problema antes do problema acontecer (...). (S1)

(...) Monta em um horário e faz um círculo, porque é preventivo. Você vai falar sobre valor, sobre respeito, joga um tema. É preventivo. Ela deu tantos exemplos! Joga uma música, dá para fazer alguma coisa. (S3)

Um entrevistado faz uma consideração interessante sobre os momentos em que na escola é necessário agir:

(...) Existem dois momentos. Sempre na escola existe o momento do “apagar o incêndio” e o momento da “prevenção”. O que é a prevenção? A gente tem um problema que está numa determinada sala, então a gente tenta prever que ele não sofra bullying, então a gente faz um círculo nesse momento, tentando prevenir. E existe o momento em que a gente tem que tomar uma ação, porque a ação já foi tomada, por exemplo: uma briga durante o recreio. (S1)



4.3.3 – Categoria 3 – Punição e Responsabilização

A realidade das escolas leva a uma reflexão sobre a punição e a responsabilização e a dificuldade em lidar com estas questões no ambiente escolar. É interessante observar que os entrevistados ficam a princípio pouco à vontade para tratar do tema. É interessante observar que os entrevistados entendem responsabilização como algo interno, que nasce no sujeito, e não como uma imposição, no que distingue da punição. É o que se depreende das falas, iniciando com responsabilização.

Então, eu não gosto muito desses termos. Mas a responsabilização para mim, ou quem quer que venha a falar desta responsabilização, perceba quem é o responsável, quem praticou o ato que gerou conflito que a gente sabe normalmente. Mas essa responsabilização não pode ter a força de uma culpa. Não é culpa. Você ter a coragem de dizer, fui eu. Aconteceu isso, e que geralmente na sociedade parece que a gente geralmente faz o contrário. Eu nunca tive um amigo que diga assim: eu bati em um carro. É sempre bateram no meu carro. Parece que bateram no meu carro, resolve todos os problemas, porque não fui que bati. Não! Às vezes foi você que bateu. Você não estava prestando atenção. (S2)

É você assumir seus atos, perceber se você está certo ou errado, de alguma maneira recuar, se desculpar, não repetir, não reincidir no erro, e se você tem certeza absoluta que você está certo e você provar. (S3)

Punição. Eu acho que não deve haver punição como a gente pensa hoje, ou como a maioria das pessoas define punição, como um castigo. Eu acho que é o fato de fazer com que a pessoa perceba que o que ela fez não é certo, já é uma espécie de punição para ela, você perceber que aquilo não é certo, perceber que você é grosseiro. (S2)

Responsabilização é quando a gente tenta encontrar o melhor meio de resolver uma situação, independente de quem começou ou de quem terminou, é tentar que cada um veja que foi participativo na ação que foi feita naquele momento (...)Então você vê que a responsabilização vai em cada um observar o que fez, então aí sim você vai ter uma responsabilização correta. Porque cada um vai ver onde que ta errando, vamos “botar” assim, mas não culpando ninguém, que eu acho que não tem culpa, nesse caso; eu acho que são criança e que as crianças nesse momento precisariam, eles estão sem norte, eles simplesmente estão reagindo a uma situação, eles mais reagem do que... Neste cenário eu acho que punição não existe, neste cenário acho



que não existe, acho que existe compreensão. Punição existia antigamente. (S1)

Por outro lado, para os entrevistados, a punição tem um caráter de maior rigor e de imposição, sendo externa ao sujeito:

(...) a minha punição com os meus alunos, eu falo para eles assim: você veio ontem, veio hoje e virá amanhã. Eu não quero que você venha uma quarta vez. Porque se você vier uma que talvez a gente vai ter que criar um mecanismo para você ver que está errado, você não está entendendo, a gente está eu vou ter que chamar seus pais. Chamar os pais é uma punição. Porque eu não chamo os pais de primeira. (...) Dependendo do pai eu me arrependo. Dependendo do pai eu penso que não deveria ter chamado. Esse pai vai arrebentar esse menino, infelizmente. (S3)

É interessante observar que a participação dos pais nem sempre se apresenta como uma parceria da escola, mas como uma reprodução da violência. A entrevistada reconhece que as relações familiares se mantêm permeadas pela arbitrariedade e pela violência, no exercício da autoridade materna e paterna. Isto se mostra contraditório diante de um sistema de garantia de direitos que propõe ações do Estado, da sociedade e da família como recurso fundamental para a proteção dos direitos da criança e do adolescente (ECA, art. 4º). Coexistem novos e velhos valores, no entanto ainda é buscado no processo de disciplinamento do aluno e na punição, a autoridade materna/paterna, em detrimento do diálogo e da construção de círculos.

Em nenhum dos círculos realizados pelos entrevistados, houve a presença dos pais ou de outros representantes da comunidade, o que revela um afastamento do modelo da formação do círculo que valoriza a participação da comunidade (entorno envolvido), na desconstrução do conflito. Observa-se, no entanto, certa mudança qualitativa, expressa na fala dos sujeitos:

Eu acho que não deve haver a punição como a gente pensa hoje, ou como a maioria das pessoas define punição, como um castigo. Eu acho que é o fato de fazer com que a pessoa perceba que o que ela fez não é certo, já é uma espécie de punição para ela, você perceber que aquilo não é certo, perceber que você é grosseiro (...) A punição como castigo só faz com que o punido tenha mais ódio, tenha mais aversão às instituições. Eu não sei como resolver isso. (S3)

A fala do entrevistado demonstra o quanto a escuta dos alunos se mostra importante para que seja construída uma relação de confiança e de autonomia dos sujeitos. Somente ouvindo os alunos será possível entender que existem situações em que o professor deverá



considerar a dinâmica da vida de alunos inseridos em famílias que no dia-a-dia de suas vidas lutam pela sobrevivência. Esta aproximação do professor/escola com a realidade deste aluno, é que permitirá a construção de uma relação de diálogo e de estratégias que garantam a frequência/seu desempenho e aprendizagem e impeçam sua evasão. A escola que não dialoga com o aluno, com a família e com a comunidade, não motiva o aluno e favorece sua evasão.

A violência é um fenômeno presente na sociedade e que tem se apresentado de maneira recorrente nas escolas. Importante ressaltar que a escolha das escolas para iniciar as capacitações sobre Justiça Restaurativa não se caracterizou pela ocorrência de violência, e sim a escolha se fez por escolas que ofereciam o ciclo completo do ensino fundamental (nove anos), para garantir uma continuidade das práticas restaurativas. No entanto, a violência é um fenômeno presente nas escolas como revela as falas dos sujeitos:

É presente, é presente, é muito presente... Eu estive em outras escolas e teve uma época em que eu queria sair da escola em que eu estava pra ir pra outra escola e falava “olha, é pior que aqui”, “mas ali é igual a esse”, “mas perai, então todas as escolas são iguais, não é porque eu vou sair daqui e ir pra lá que vai mudar”. As escolas são a visão do professor tem é que tá dando aula e o aluno tá ali pra aprender, seja o que for e não quer saber, problema do aluno é problema do aluno, dane-se se ele tem mãe alcoólatra, dane-se se ele é jovem, se ele é viciado, se ele não é viciado, se é traficante, se não é traficante, ele não quer nem saber. É bem isso... Então a Justiça Restaurativa ela vem talvez, eu acho que ela seria uma ferramenta, talvez não, ela é uma ferramenta excepcional pra você tratar o aluno. (S1)

Diante dos quadros de violência escolar, é comum que os profissionais das escolas se sintam isolados, sem o apoio da direção.

A escola, ela não dá suporte, vou deixar claro uma coisa, de uma maneira em geral, ela não dá um suporte, não dá ao funcionário, ao professor. Então o professor é agredido na sala de aula e ele chama, mas a diretora não vai à Delegacia de Polícia junto com o professor. O professor vai, dá uma queixa e tal, mas sozinho. (S1)

As escolas reproduzem a violência que está presente nas famílias e na sociedade:

Tem muitos conflitos na escola. Todos os dias surgem muitos conflitos (...) Conflito são situações seríssimas que acontecem na escola porque a família já está com o conflito, são pais de alunos usando drogas, coisas terríveis que acontecem numa escola e é claro, esse aluno vem para cá e



como ele pode estar feliz? Acontecem brigas o tempo inteiro, coisas do tipo: olha, ele falou que a minha mãe é isso. (S2)

No processo de ensino e aprendizagem se faz fundamental a incorporação nas ações programáticas da escola o disposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no que se refere à educação básica. Dispõe o referido Plano que a educação deve construir “instrumentos que possibilitem ações pedagógicas e conscientizadoras e libertadoras, voltadas para o respeito e valorização da diversidade”⁵².

A Justiça Restaurativa pode cumprir um importante papel estimulador de uma convivência centrada no respeito à dignidade e à diferença, tão necessários para a construção de uma escola democrática e que confira autonomia aos alunos. Um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica, prevê que “a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação”⁵³, o que ressalta a importância em se estimular uma convivência pacífica entre os alunos a fim de aumentar a empatia e o respeito à diferença.

A ação programática 25, ressalta também necessidade da escola:

25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.

A implantação e consolidação da Justiça Restaurativa se inscreve no âmbito destas ações e contribui para uma política pública centrada na garantia dos direitos humanos.

A pesquisa revelou que houve importantes mudanças nas ações dos educadores após a formação na capacitação. É o que observa nas falas que seguem:

⁵² BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, p. 31.

⁵³ *Ibidem, ibidem*, p. 32.



Hoje em dia depois da justiça (...) Você fica muito mais aberto, hoje eu sou mais aberto, a discussão e a conversa com eles, uma conversa franca ou um diálogo franco, coisa que antigamente eu não tinha, porque? Porque eu via o aluno como um ser a parte, é um objeto de trabalho, é um objeto de serviço, hoje não, hoje é um ser. (S1)

(...) eu tenho uma visão diferente, que talvez até a Justiça Restaurativa me ajudou a mudar essa visão, de que a visão humanitária da criança e do adolescente como ser e talvez mudar a visão. (S1)

Porque eu não tinha interesse no aluno. Hoje eu conheço a maioria dos aluno, eu conheço o nome da maioria dos alunos. Por quê? Porque eu tinha uma visão que era “esse é problema, esse eu sei o nome”, “aquele ali não dá problema, não sei o nome, não me interessa”. Muitas vezes aquele aluno que, justamente por causa desse olhar, aquele aluno que não dá problema tem problemas muito mais sérios do que aquele aluno que tá dando problema. Ele tem uma mãe que bate nele, ele se corta inteiro, ele evita, está sempre de camisa comprida porque vive se cortando ou porque ele tem outro tipo de ação. Então hoje você já tem uma visão de olhar pra ele. Então a Justiça Restaurativa vem te dar essa visão de você humanizar a educação mesmo, a ação. (S1)

Os alunos mudam, eles se aproximam dos guardiões, eles têm confiança, eles se abrem pra você, isso é uma realidade sim, eles tem uma visão de que você está aberto para eles, enquanto que antes eu era um ponto de interrogação. (S1)

4.3.4 – Categoria 4 – Capacitação em Justiça Restaurativa – informações sobre a participação na formação

Como mencionado quando tratamos do acompanhamento das capacitações, a escolha das pessoas que deveriam participar da formação era uma preocupação dos gestores. Esta questão apareceu também na fala dos entrevistados. Quando perguntados sobre de que maneira chegaram ao curso de formação, responderam:

Quando eu fui fazer o curso eu achei que não ia gostar, que seria muito chato, por ser uma aula, mas não. A Monica Mumme passou isso pra gente, eu achei que ia ser muito chato, mas não, ela mostrou para gente isso, mostrou pra gente o lado humano, de ser humano que a gente está esquecendo. (S2)

(...) Porque XXX foi escola escolhida, foram 9 no início. E teve uma reunião inicial com a secretaria e estas escolas foram escolhidas e teriam que mandar algumas pessoas, de preferência que não se aposentaria. É difícil isso, eu mesmo vou me aposentar... quem eu



coloquei e achei que seria uma boa pessoa para fazer, deu ataque, não gostou. (...) Imagina! Gente, deu um piti na mulher! Um dia chorou, fez um escândalo com a Monica. Eu não obriguei ninguém e ela aceitou. E não sei o que aconteceu... (S3)

(...) Quem me escolheu foi eu mesma. Por conta de ser orientadora. Achava que era importante. (S3)

(...) Eu fui desde a primeira aula e a gente estava, foi meio que obrigado. (...) E a gente tentou e começamos a tentar compreender o que era aquela modalidade, o que que era aquilo, porque até agora a gente resolvía as coisas de um outro jeito, né. (S1)

Teve. Teve uma, "ah não, me mandaram vir aqui"... Eu mesmo quando cheguei (...) e aí a gente começa a ler, a estudar, rever e tal (S1)

A dúvida sobre quem deveria de fato fazer o curso também apareceu com frequência nas entrevistas. Alguns entrevistados entendem que quem deve fazer o curso são os diretores, por serem os gestores e terem em mãos o poder de decidir sobre o que acontece na Escola; outros entendem que o curso deve ser feito pelos professores para que se sensibilizem para a proposta e porque são aqueles que vivenciam os conflitos em sala de aula; outros apontam que os inspetores são os profissionais que mais poderiam auxiliar a partir da formação em Justiça Restaurativa, uma vez que aproximam-se dos alunos e normalmente ficam mais tempo com os mesmos, durante todos os anos em que o aluno está na escola.

Eu acho que isso teria que ser feito com os professores, porque eles estão mais próximos da indisciplina. Não que eles não consigam mais dar aula e que eles tenham que fazer círculo, mas para eles entenderem. O professor não consegue se colocar no lugar do aluno. E muitas vezes em reunião de conselho e o professor já reage contra o aluno. (...) Eu acredito que o professor tem que ser sensibilizado. A equipe tem que fazer a capacitação... não é difícil sair da sala de aula. (S3)

Quem devia fazer estes cursos deveria ser só os professores. Porque independente das escolas em que eles estivessem atuando, o curso está neles. (S3)

(...) Eu achava que era um negócio voltado para a direção, até hoje eu acho que tem uma visão ser voltada para a direção, porque é eles quem resolvem conflitos. (S1)

De certa maneira, eu falo assim, eu uso muito, mas eu acho que esse é um curso que deveria ser feito por toda a direção, tá, que é um curso que eu uso bastante, mas eu não tenho poderes. O grande problema de tudo assim, eu sempre falo, sempre falo isso pra Monica, e eu continuo dizendo é o seguinte, existe uma cadeia de poderes, tá? E eu não posso



passar por cima dessa cadeia de poderes, então eu não consigo passar na frente da diretora por mais que eu tenha mais condições, e isso eu falo, e isso ela diz que eu tenho mais condições de fazer um círculo do que ela (...). (S1)

É interessante observar que os entrevistados justificam a importância de professores e diretores fazerem o curso, como exposto acima e que é também verificado na fala abaixo:

A diretora não fez o curso. Ela valoriza... Hoje mais... porque várias vezes ela acabou com os alunos aí ela vem na minha sala e diz... desculpa... um dia ela acabou com um aluno... ela ficou... acho que ela ficou uma semana pedindo perdão. Ela brigava comigo achando que eu estivesse passando a mão na cabeça deles. Mas ela dizia que eu tinha que continuar fazendo os círculos. Hoje ela tem uma visão diferente. (S3)

Ainda quanto a escola, um entrevistado ressalta que a escolha de quem faz o curso pode ser equivocada, envolvendo pessoas que não lidarão diretamente com o aluno e que por isso não serão necessariamente agentes da política. É o caso da fala abaixo:

Muitas vezes a pessoa veio e até se apaixonou, que foi o caso de uma menina que conversou comigo, “ah, eu vim porque me mandaram, eu sou da cozinha, o que eu estou fazendo aqui?!”. Realmente, você é da cozinha, o que tá fazendo aqui... (S1)

Um entrevistado mencionou uma informação acerca da Justiça Restaurativa na Rede Estadual, que levou a uma reflexão sobre a dificuldade em conseguir realizar os círculos na dinâmica da escola:

Eu fiquei surpresa no seminário como muitas cidades tem isso há muito tempo e como funciona. Fiquei surpresa. Não sabia. Na rede estadual é diferente, é um grupo que está na escola só para fazer justiça. Eles ficam ali sentadinhos na sala deles e se precisar eles fazem o círculo. Os professores tem que pelo menos fazer uma sensibilização. Dentro da escola não é difícil fazer, o que falta é o momento. Porque é uma coisa muito dinâmica a escola. Você chega, toca o sinal e começa. Não em tempo. São capacitações e coisas administrativa, caiu a internet, acabou a luz. É o tempo todo. Não se respira. É punk. (S3)

O mesmo entrevistado entende que existe um “perfil” adequado para ser um agente da Justiça Restaurativa. É o que apreendemos da fala de alguns entrevistados:

Os professores que fizeram tem um perfil... é outro perfil. Elas já tinham, um perfil diferente. (...) percebem que tem um problema muito maior na vida destas crianças do que o que eles fazem na escola. Elas não conseguem fazer círculo, a única pessoa que faz círculo fui eu e



XXX. Uma outra professora fez um círculo, mas foi círculo puramente didático, não havia um conflito. (S3)

A escolha do profissional que seria o melhor agente multiplicador da política é uma questão a ser considerada, mas ao mesmo tempo, se a Justiça Restaurativa tende a ser transformada em uma política pública, todos os sujeitos que compõem a Rede de atenção à criança e ao adolescente devem estar capacitados, sensibilizados, envolvidos em manter uma postura restaurativa. Isso se mostra ainda mais importante quando verifica-se que os profissionais que ocupam as várias funções dentro da escola – professores, diretores, supervisores, orientadores – mudam constantemente de uma escola para outra, de uma função para outra, o que reforça a importância de uma formação ampliada.

Eu estou aqui a 17 anos, acho que já passam por aqui 12 diretoras. Não teve uma diretora fixa. As diretoras são substitutas. A diretora fixa está em uma secretaria, em outro lugar da prefeitura, e esse é o nosso problema maior. A equipe técnica que estava no ano passado, com exceção de uma, foi embora este ano. E esta uma foi que me ajudou este ano a resolver os conflitos da Justiça Restaurativa lá no fórum, nos dois casos que eu fui ao fórum. (S2)

Eu demorei um ano para conhecer meus alunos. A gente demora um ano para conhecer. É o que acontece na prefeitura: a gente fica um ano naquela escola e no ano seguinte você muda para outra. Como eu estou na escola há três anos eu conheço exatamente quem são os criadores de conflito, os que não, os que são levados por outros colegas, então eu tenho uma visão boa da escola, dos alunos que tenho. (S3)

Infelizmente, o melhor ouvinte, a pessoa que tem mais contato com o aluno, que conhece o aluno e que faz falta na escola é o inspetor de aluno, porque é o único cara que está presente em toda a extensão, porque a gente não muda de escola, enquanto que o resto ao longo dos anos, ele passava com uma professora hoje, amanhã ele passa com outra, depois mais outra, e depois vai passar com umas seis, sete professoras. (S1, grifo nosso)

Pelo exposto, essa inconstância, as diversas alterações do corpo de profissionais ao longo da vida escolar do aluno pode levar à dificuldade em criar vínculo entre alunos e corpo técnico, bem como em estabelecer continuidade das ações desenvolvidas. Isso ficou retratado em outra fala de um dos entrevistados e que amplia a discussão para outras formações desenvolvidas pela prefeitura:

Muito do que é feito na Prefeitura é um grande faz de conta, tá. Então você faz um curso, por exemplo, vai, “vamos fazer um curso de surdos



mudos”, melhor, uma pessoa que está lá, mas ela não é funcionária da escola, ela é uma voluntária da escola. Quer dizer, era pra um funcionário fazer pra ter uma pessoa treinada em surdo mudo lá dentro que eu pedi pra fazer: “Não”. Não pude, mandaram ela. E essa pessoa é uma pessoa que daqui a seis meses, termina o prazo dela e vai ser mandada embora. Então é tudo muito faz de conta e eu vejo que as pessoas fazem o curso pra tarem afastadas do local de trabalho, não por interesse de executar o botar em prática. (S1)

Acima mencionamos a rede de atenção à crianças e adolescentes, como fundamental para a concretização de uma política que tente tornar a Justiça Restaurativa uma realidade nas escolas de Santos. Essa importância foi destacada pelos entrevistados:

Tem muito aluno também que mora no Centro de Santos e estuda XXX porque é surdo. O público é variado e o que pega mais são os alunos do Guarujá. E eles são meus maiores problemas, porque sendo de outro município eu não consigo atendimento psicológico em Santos. Não consigo atendimento de saúde em Santos. Não consigo que o conselho tutelar de Santos atenda o aluno porque ele não é de Santos. O conselho tutelar do Guarujá não atende porque ele estuda em Santos. (S3)

A fala do entrevistado mostra a importância na articulação da rede. É um sério problema para a Justiça Restaurativa, uma vez que em muitos casos não é possível viabilizar círculos se não há apoio e participação da Rede de Atenção. E é importante destacar que os diversos nós da Rede participaram o Curso de Formação, como as “Secretarias de Assistência Social, Saúde, Segurança, Cidadania, Gabinete do Vice Prefeito, Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública, que farão parte do Sistema de Garantia de Direitos e Rede de Proteção da Criança e do Adolescente”⁵⁴.

Você não sabe o que faz: para mim o mais agravante: eles dão endereços falsos para serem matriculados. Assim, quando eu preciso contatar os pais, eu não consigo. Telegrama volta, telefone não atende. O que eu faço? É uma situação que a Secretária de Educação de Santos conhece, e já está em conversa com a Secretária de Saúde, para minimamente tentar fazer o primeiro atendimento. (S3)

É raro. O Conselho Tutelar não vai na escola, nunca foi na minha escola. Eu só entraria em contato com o Conselho Tutelar se alguma criança fosse esquecida na escola. A minha relação com o Conselho Tutelar e mandar relatório por negligência, alguma indisciplina quando eu já conversei com o pai e não resolveu nada. (S3)

⁵⁴ Informe sobre a Justiça Restaurativa no site da Prefeitura, disponível em <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?403>



No decorrer das entrevistas, em diversos momentos os entrevistados mencionaram os desafios para a realização dos. Envolve desde a dificuldade em haver um horário para que o círculo aconteça, passa pela falta de sensibilidade acerca das situações que ensejariam a realização do círculo, por professores, gestores e rede de atenção pouco comprometidos com a Justiça Restaurativa, na dificuldade em realizar a Justiça Restaurativa a partir da forma como foi compreendida a sua dinâmica.

A maior dificuldade para a realização de círculos é a falta de um tempo na dinâmica da escola para a sua inclusão. Alguns entrevistados problematizam a realização de círculos fora do horário de trabalho, que ensejaria hora extra, o que poderia ser apontado como uma dificuldade para a realização de círculos. É o que se verifica nas falas abaixo:

(...) Eu só entro na sala dela uma vez por semana (...) então não dá tempo. (...) uma professora que fica o período inteiro, ela dá aula das 7 da manhã até 11:45 [ela conseguiria fazer o círculo]. No meu caso, de 45 em 45 minutos eu estou em outra sala. Eu não posso fazer um círculo, para solucionar problemas porque eu tenho que ir para outra sala. (S2)

Falta um movimento... estamos esperando... A escola entendeu, tem que tirar do horário de trabalho deles. Então em algum momento a escola fica sem... ou então... tem que ser negociado, tudo tem que ser negociado. Eu vou fazer um círculo mas vou fazer a tarde, o meu horário é de manhã. “Eu vou precisar de uma folga, tudo bem?”, ninguém vai lá por amor ao trabalho.... tudo isso tem que ser negociado e colocado como prioridade. (S3)

Eu não sei se a secretaria deveria dar condição... eu não sei se daria, porque exige pagamento porque ninguém trabalha de graça. Mas eu percebo assim, tanto a minha inspetora e o meu bibliotecário, na hora de ir embora eles vão embora. Porque a função deles acaba ali. Para que tenha um bom resultado deveria ter mais envolvimento. Fez-se o curso, viu que é bom, que é necessário, que funciona, passamos por exemplos práticos na escola... o meu assistente não tem tempo para fazer. (S3)

Nesta escola a gente poderia de alguma maneira chamar pais, mas tem que ser à noite, tem que ser em outros períodos, mas eu sei que isto tem custos, mas será que estes custos não vão valer a pena? (S2)

No que se refere à falta de sensibilidade para entender que determinada situação poderia ser resolvida por meio de círculo, um entrevistado dá um exemplo sobre uma aluna que fica



muito agressiva quando os colegas ofendem sua mãe, que foi presa e teve repercussão na mídia. Ele diz que teria sido uma situação adequada para a realização de círculo, mas nada foi feito:

Numa situação dessa, em que é conhecida a situação e eles fazem uma provocação, não foi feito nenhum círculo. (S2)

Aí eu falo com o professor: professor querido, você chegou na sua sala de aula, você está dando a sua matéria e percebeu que a coisa não está dando, para a tua matéria e conversa com eles. Mostra para eles que você é um ser humano como eles. Faz com que eles falem com você o que eles estão achando, o que eles querem, porque está acontecendo aquilo, mas o professor é muito resistente. Ainda não consegui fazer um círculo com os professores. (S3)

Esta falta de comprometimento dos professores, direção e da rede aparecem nas falas seguintes:

De certa maneira, eu falo assim, eu uso muito, mas eu acho que esse é um curso que deveria ser feito por toda a direção, tá, que é um curso que eu uso bastante, mas eu não tenho poderes. O grande problema de tudo assim, eu sempre falo, sempre falo isso pra Monica, e eu continuo dizendo é o seguinte, existe uma cadeia de poderes, tá? E eu não posso passar por cima dessa cadeia de poderes, então eu não consigo passar na frente da diretora por mais que eu tenha mais condições, e isso eu falo, e isso ela diz que eu tenho mais condições de fazer um círculo do que ela de levar adiante uma Justiça Restaurativa do que ela porque ela não acompanhou tudo, porque ela ficou grávida, porque ela se afastou, porque não sei o que, e as outras pessoas não levaram a sério... Ah, agora já foi... (risos). E as outras pessoas não levaram a sério, porque dos seis que foram, seis, sete, oito pessoas que foram, apenas duas levaram a sério, levaram à cabo, foram do começo ao fim, nunca faltaram. Fui eu e XXX. (S1)

(...) como viabilizar círculos se não há apoio e participação da rede? (S3)

A gente chega a uma determinada visão, tenta aplicar e não consegue pela estrutura, pelo modo em que está lavrada a estrutura. Então, nesse ponto, a Justiça Restaurativa precisa, a Justiça Escolar Restaurativa, tem que dar apoio aos guardiões para que a gente tenha um sentido de tomada de decisão. A gente não pode passar por cima, não existem outros mecanismos. Eu acho que seria mais isso, essa seria a minha conclusão referente à Justiça, uma ferramenta fantástica que nos apoia tremendamente em todos os princípios. (S1)



As dificuldades acontecem também porque, além da dinâmica da Escola, muitas vezes a dinâmica do círculo, como assimilado pelo entrevistado, também compromete efetividade de aplicar-se a Justiça Restaurativa nas escolas:

Totalmente não. Assim: deveria ser feito, que é a minha intenção, mas vou te falar a dificuldade que a gente tem, que eu tenho por meio da dinâmica da escola, porque é uma escola com 900 alunos, 350 por período e você fica, vai embora. Nós temos o ensino religioso. Qual era a minha ideia? Na aula de ensino religioso eu ia entrar junto com o professor e ia fazer círculos, conversas. A única pessoa que já fazia e continua fazendo é a XXX, que é a inspetora. Então ela está exatamente no momento em que acontece a indisciplina no recreio, ela vê um ato violento, ela vê o conflito, então na hora ela consegue de alguma maneira... então, ela já vinha fazendo. Eu não consigo fazer... eu faço à medida que eu tenho um, 2, 3 alunos que eu estou conversando com eles, resolvendo um problema de indisciplina que tenha acontecido em sala de aula, e algum conflito entre eles. Eu faço. Mas a gente fica muito preso no círculo. Na questão de estar sempre em círculo, com várias pessoas, que coloquem seu pensamento, suas emoções e sua história. A gente ficou muito preso nisso. E não é só isso. Eu posso fazer Justiça Restaurativa nós duas. Em 4 ou 5 pessoas se faz a Justiça Restaurativa, em grandes grupos não. (S3)

Durante as entrevistas os entrevistados diversas vezes deram sugestões sobre o que entendem ser boas práticas para auxiliar a implantação da Justiça Restaurativa nas escolas. Para um entrevistado existem recursos que podem ser utilizados para que haja uma melhor prática restaurativa.

Hoje em dia tudo dá para você trabalhar como conteúdo (...) em uma música, eu posso pegar uma música que trabalhe valores e tem um monte de músicas que eles ouvem e transformar essa música em uma figura em cima da música... a gente não precisa estar preso à grade curricular, mas o círculo demanda um certo preparo... (S2)

Uma questão que apareceu algumas vezes foi a importância de um grupo específico para lidar com o conflito nas escolas, talvez por entenderem que o círculo não se encaixa na dinâmica da escola. É o que se verifica nas falas abaixo:

(...) eu queria ter um grupo na escola para lá trabalhar os conflitos. Todo dia tem conflito. E os conflitos precisam ser resolvidos na hora. (S2)



Mostrar mesmo o que está sendo feito. Uma coisa que tem que ser feita de qualquer maneira é montar uma equipe dos círculos. Nas escolas. É um trabalho árduo, que a gente imagina como vai ser, mas acho que vai funcionar. (S2)

É interessante observar que a ideia de incluir uma nova função ou um grupo que tenha a atribuição específica de realizar os círculos pode revelar a dificuldade em provocar a mudança a partir das ações dos próprios professores e demais profissionais da escola. Isso se mostra bastante preocupante quando verificamos que a escola que temos, talvez não seja a escola que queremos. A reorganização escolar deve passar por revisão de currículo, por redefinição do papel de professores e gestores, por maior participação de pais e comunidade na escola.

A escola ainda, como vista, ela não tá preparada ainda para, ela não é uma escola Justiça Restaurativa. Ela é uma escola padrão, então à tarde, chamam pai, brigam com o aluno, o aluno é espancado dentro da escola, eu já vi. Espancado pelo Pai. (S1)

Hoje, desculpa, a própria direção, tirando as pessoas que fizeram o curso, ainda há, ainda está na escola, ainda impregnada aquele senso comum de que a escola é um lugar de ensino e aonde as pessoas não tem essa visão da Justiça Restaurativa, tentar resolver ali com calma, tentar escutar o aluno, tentar ver o que está acontecendo... (S3)

Hoje eu acho que seria uma escola desumanizada. Tá, ela é uma escola onde você está... Eu acho que é uma visão até bastante pessimista, aquela visão do filme "The Wall", onde todo mundo cai em um moedor de carne e faz o mesmo modelo. E não é bem isso, mas assim, a educação, todos ainda, eles não incorporaram a visão da Justiça Restaurativa e mesmo que você tenha sete ou oito pessoas hoje na escola que tenham feito o curso, a escola como um todo, não abraçou... (S1)

Eu acho poderia, de alguma forma a sociedade tem que estar engajada nisso, mas para estar engajada tem que conhecer, aí eu não sei se... programação, o pessoal mesmo da JR, eu sou só uma areinha, um grãozinho, promover debates na escola. As escolas ficam sem nada acontecendo à noite, não acontece nada à noite. As escolas que não têm curso à noite. Montar alguma coisa e fazer mesmo uma propaganda. Nesta escola a gente poderia de alguma maneira chamar pais, mas tem que ser à noite, tem que ser em outros períodos, mas eu sei que isto tem custos, mas será que estes custos não vão valer a pena? (S2)

Em outro momento é sugerido a existência de supervisão e de haver um estímulo contínuo para que os facilitadores não se esqueçam da Justiça Restaurativa

Vai ter uma supervisão para os círculos das escolas. Mas se você não muda interiormente... é como qualquer língua. Se você faz inglês e não



treina, você esquece de fazer. Eu estou fazendo curso de interprete de libras, se eu não fico em casa treinando sozinha que nem uma louca as coisas que eu tenho que falar, eu vou esquecer. Se eu não faço o alfabeto todo dia eu esqueço. (...) E o curso da JR foi um exercício muito forte. Muito forte. (S3)

Em um círculo eu sinto falta de um psicólogo. Eu acho fundamental que tenha um psicólogo, dependendo da abordagem que foi dada. Porque a gente mexe com o sentimento. Aquele do bulling que eu fiz foi muito forte. Eu olhava para o outro professor e a gente pensava, tem que parar aqui, a gente não sabe o que fazer. (S3)

Então assim: é o tipo da coisa que tinha que ser diária uma leitura diária que você fosse lendo frases em que você fosse lembrando daquela coisa. Porque tem o conflito e você não pode atender e você escuta coisas (...). então assim, eu amei o curso, amei, me ajudou muito, me libertou de alguns paradigmas. (S3)

... você aprende, você entende, você interioriza, você leva pra você, mas em alguns momentos você esquece daquilo porque você fica com tanta raiva é tão absurda a situação que você não acredita e não tem ninguém que te fala assim: JR, lembra? Aí quando você vai lembrar já foi. (S3)

Eu acho que inicialmente... os multiplicadores deveriam estar na escola. Esses multiplicadores deveriam se dividir, não sei se semanalmente, cobrando. Tem que ter cobrança, porque afinal de contas teve um investimento na secretaria. Para mim foi um investimento pessoal. Eu também quero ser cobrada e quando eu sou cobrada eu posso cobrar minha diretora, meu horário na sala porque vou fazer isso... e eu tenho respaldo... agora eu não vou atender ninguém, vou fazer um círculo. E não depende só do multiplicador, depende de mim também. É uma questão de planejamento e tem que ser feito. Essa entrevista, a sua chamada aqui é mais um alerta: não deixa morrer. (S3)

A observação do entrevistado é muito importante e pertinente. É muito importante a supervisão e, em alguns casos, inclusive a ajuda de um profissional que lide de maneira mais cuidadosa com as emoções suscitadas pelos círculos. Um encaminhamento mal feito, pode gerar consequências muito ruins para todos os envolvidos. Nestes casos, a formação e a boa vontade dos entrevistados não são suficientes. A supervisão é importante tanto para que os alunos não sofram por um encaminhamento mal feito, como para que o facilitador se proteja e também seja cuidado.

Eu gostei muito do curso, tanto que eu não faltei em nenhuma aula. Que queria continuar, voltar, porque eu não me sinto segura de tudo o



que foi falado. Acho que é muita coisa, não de conteúdo, mas muita coisa de você se desprender. Muita coisa pessoal. (S3)

O apoio aos guardiões, que pode ser entendido também como um cuidado na perspectiva da supervisão, aparece também na fala de S1, que diz ainda da importância em se divulgar a prática, de informar as pessoas sobre a mesma. A informação de fato é muito importante porque, somente sabendo que a Justiça Restaurativa existe é que podemos fazer com ela seja usada nas escolas e em outros espaços de resolução de conflitos.

A princípio, eu apenas acho que a Justiça Restaurativa ela tem que ser assim, pra que ela chegue realmente à todos, tem que ter uma maior divulgação, uma maior abertura e uma quebra de paradigma muito grande em um sentido de achatamento dessa estrutura de poder. (...) A gente chega à uma determinada visão, tenta aplicar e não consegue pela estrutura, pelo modo em que está lavrada a estrutura né. Então nesse ponto a Justiça Restaurativa precisa, a Justiça Escolar Restaurativa tem que dar apoio aos guardiões para que a gente tenha um sentido de tomada de decisão. (...) Eu acho que seria mais isso, essa seria a minha conclusão referente à Justiça, uma ferramenta fantástica que nos apoia tremendamente em todos os princípios (...) Então a gente tenta ensinar o caminho, tenta repassar, mesmo fazendo um papel que não é nosso, a gente é facilitador, a gente não é duplicador dessa informação, mas a gente tenta passar pra que a gente consiga resolver. Eu acho que é isso, a gente tem que mostrar mais riqueza, passar para mais e mais pessoas, principalmente para os inspetores, que é uma ferramenta muito excelente pra gente. E a coisa do poder, que é o ponto que falta bastante pra gente poder trabalhar.(S1)

4.3.5 – Informante Qualificado: Uma Boa Prática em Justiça Restaurativa em Sala de Aula

Em conversa com o Grupo Gestor da Justiça Restaurativa, as pesquisadoras perguntaram se indicavam algum facilitador, que estivesse realizando círculos, para que pudessemos entrevista-lo e com isso termos contato com alguém que estivesse tendo sucesso no uso da metodologia. Foi-nos indicada uma professora. Segue abaixo alguns trechos de sua entrevista, com algumas considerações sobre suas ações em sala de aula utilizando a Justiça Restaurativa.

No primeiro momento, quando a gente entre para a capacitação, pensa como vou introduzir a JR, será que todas as pessoas vão acreditar nisso, será que vai ser bem aceito ou não e eu tive uma experiência muito grande, porque na escola em que comecei, a gestão não



aceitou no primeiro momento. E assim, a minha sala era uma turma de 4º ano e não conseguia escutar o próximo ... e nem mesmo o professor, que no caso, era eu.

A JR veio como uma ferramenta, principalmente o círculo, que foi o momento primordial de sentar com eles e eles conseguirem escutar um ao outro e de colocarem o que estavam vivenciando em casa. Isso foi muito importante para mim, para entender alguns alunos que, naquele momento, estavam com dificuldade de ter concentração e disciplina dentro da sala de aula. Casos assim, que foram extremos e a gente foi além com os pais ... começaram a participar. As reuniões de pais eram círculo também e aí eu comecei a diferenciar. A maioria das pessoas pensa que é uma roda de conversa, mas o círculo é muito mais que isso.

Segundo Madalena Freire (2008, p.87) uma concepção que busca uma relação democrática, o ato de intervir fundamenta, prepara, aquece, instiga, provoca, impulsiona o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento.(...) Tanto educador como educando fazem, exercitam, cada um em sua função, intervenções, encaminhamentos e devoluções.

Comecei a fazer o experimento na sala de aula e no primeiro momento, não houve círculo, nem houve roda de conversa. Eles não ficaram quietos, era uma situação que eu tentava colocar ... mas, quanto mais eles falavam alto, mas eu falava baixo. Aí, eu comecei a trazer temas para dentro desse círculo e aí, no primeiro momento a gente trabalhou com o tema do consumo, o que chamou muito a atenção deles. Era um projeto que a gente tem na Secretaria de Educação, “Saber Consumir”. E aí a gente foi trabalhando muito a questão de valores, o valor do dinheiro e os valores humanos. ... Aí eles foram se interessando, sentando perto do outro ...

Primeiro trabalhei com cada um em sua carteira, com o livro que falava sobre o valor do dinheiro e ali, dentro daquele livro, eu fui tirando os valores humanos: mas será que com o dinheiro a gente compra tudo? Compra o amigo? Compra o carinho da mãe?

Depois eu falei, agora vamos para o círculo e a gente vai pegar o livro. O livro vai ser o bastão da fala e você vai falar para mim qual o valor que você queria para a sua vida. E eles começaram a falar e muitos colocaram que nenhum dinheiro do mundo ia comprar o tempo que ele tinha com a mãe, com o pai e até mesmo com a avó.

Ai eles começaram a ver o círculo como ... eu preciso ter o círculo para ter essa conversa, essa troca porque a professora está me escutando.

E dentro do círculo a gente começou a trabalhar os conteúdos: língua portuguesa, matemática do meio ... a gente foi fazer estudo na feira, para eles verem o consumo e lá, dentro da feira, eles colocaram para as pessoas os valores, a consciência. E perguntaram para elas ‘e os seus valores humanos, o que você mais tem para falar?’

Eles começaram a perceber que estavam vivenciando e o todo ... a matemática, eles voltavam, começavam a fazer os gráficos. Então, isso tudo, começou a fazer parte, no planejamento, como conteúdo da sala de aula – o círculo.



Comecei a fazer isso sozinha, só que em alguns momentos chega a gestão e pergunta ‘o que é que você está fazendo com eles?’ Porque é assim, no primeiro momento eles não conseguiram se concentrar. Acho que comecei a fazer círculo mesmo depois de uns dois meses. O círculo era toda sexta feira, desde o momento que entrava, das 7h00 às 10h00, porque eu trazia sempre um tema, um conteúdo e ali a gente fazia a troca e a troca às vezes era o que estava acontecendo no intervalo, porque a minha sala tinha muita reclamação dos inspetores, eles gritavam, eles batiam, eram violentos e começou a modificar ... depois de uns oito círculos.

Quando eu vi os resultados positivos, inclusive dos pais ... em reunião eu coloquei como estava trabalhando, que não era um momento de perder aula, de enrolar aula, porque comecei a escutar muito isso de colegas de trabalho, inclusive de uma visão maior, de gestão, que ainda não conhecia a importância do círculo.

Essa minha vivência foi muito importante ... a classe progrediu muito.

As crianças pediam a roda de conversa. Esta tendo continuidade, inclusive com assembleias. Eles fazem assembleias para colocar ponto positivo aqui, ponto negativo ali, o que a gente pode melhorar, o que a gente pode passar para a outra sala de aula.

E os outros alunos, eles começaram a perceber isso ... ter a roda de conversa, porque é o momento deles colocarem tudo aquilo que eles sentem e aí o conteúdo fica mais fácil de assimilar, bem mais fácil e é uma troca de experiência fantástica. Eu aprendi muito ... é um aprendizado.

O primeiro momento é difícil das pessoas compreenderem, até mesmo dos alunos. Mas tudo que é novo todo mundo fica com medo não é? Pensa: ‘vou mudar para que?’, ‘a gente já esta indo nesse padrão, vamos tentar continuar’.

Mas a JR tem um efeito muito grande, sempre trabalhando o respeito.

A gente trabalhou com cartas a língua portuguesa. E aí eles colocaram nas cartas a experiência deles com a JR, do relacionamento que a JR deu para eles, os valores que a JR implementou na vida deles e essa carta foi enviada para uma outra UME ... Eu entrei em contato com a professora, que também não conhecia a JR, falando da JR. Essa carta foi para outra sala de 4º ano. Depois eles responderam e aí a gente estava trabalhando a língua portuguesa.

Então eu falo os conteúdos dentro da JR desta maneira.

A matemática, fazíamos o círculo, falávamos de como surgiu a matemática, falava das adições e, ali dentro, a gente fazia uma dinâmica. Tinha que ir à lousa, resolver, mas sempre trabalhando o respeito: ‘olha, agora é a vez do colega, vamos ver, vamos olhar para o colega e ver’. Porque a minha sala tinha muito ‘ele errou’ e tiravam sarro. ‘Então vamos ajuda-lo’ e aí um saía do círculo e ia ajuda-lo. Tudo isso com os valores que a JR vem fornecendo e com o principal de tudo que é trazer uma cultura de paz, de solidariedade.

A entrevistada documentou a experiência, o projeto implementado, com o registro das atividades em fotografia. Construiu um álbum muito bonito, mostrando o processo de trabalho



realizado com a classe do 4º ano, para a qual lecionava. Na apresentação e relato de seu trabalho, revela a satisfação com os resultados alcançados. O seu relato da experiência revela o próprio método de trabalho, que em muito está fundamentado nas contribuições de Paulo Freire, embora não faça referências ao autor ou a sua base teórica na relação ensino – aprendizagem.

Segundo Madalena Freire (2008, p. 59), “o registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste.”

Trabalhei a questão do preconceito. Tinha aluno que não chegava perto do outro, porque dizia ‘eu não vou sentar perto dele porque ele é de cor’ e, veja na foto (a entrevistada mostra a fotografia com registro da atividade realizada com os alunos), já esta perto dele, sentado ao seu lado.

Dentro do conteúdo, eu trabalhei com jornais. A gente pegava aquelas notícias negativas, de violência e ‘por que não transformar desde a sala de aula e passar para a sociedade?’. Eles fizeram faixas e saíram à rua, falando ‘queremos paz, queremos paz!’ ... Teve participação de avó, de mãe, de pai ... tirou foto, participou.

... Trabalho de doação, depois que a gente conheceu a JR e o consumo. ‘Vamos ver o que a gente tem em casa para não dispensar e vamos ajudar o próximo, vamos doar’. ... foi feita uma caixa da solidariedade e foi feita doação para a creche e entidades.

O projeto e a JR ficaram muito mais concretizados

... Se começarem desde a educação infantil, eles já vão querer o círculo. O que a entrevistada aponta é fundamental se tomarmos a criança como ser em construção e sujeito, os espaços de convivência comunitária como espaços de formação de cidadãos e da autonomia, ação fundamentada na concepção de direitos humanos e de liberdade.

Sofri muita dificuldade de ter que sair para a capacitação e de escutar ‘mas eu não estou vendo resultados’. Porque é assim, a maioria do ser humano quer ver resultado imediato e custei muito para ver resultados, principalmente os que a gente almeja. Para mim foi um baque, fiquei frustrada e pensei assim ‘será que elas têm razão?’ Mas, depois de dois meses eu tive a certeza.

A gestão, durante esses dois meses, foi assim, nada flexível. Eu comecei a falar que minha classe era assim e precisa. “Olha, sua classe precisa de uma coisa mais imposta’. Eu falei ‘eu sou assim, eu já dou o limite, eles vão modificar aos poucos. Chegava em casa e pensava ‘eu vou parar com isso, não esta saindo círculo, esta saindo bagunça, saindo qualquer roda’. Não, aí eu continuei firme, forte.



... O diálogo, conversar até mesmo entre os professores, entre a gestão e os professores, é muito melhor do que dizer 'eu sou a autoridade! Não, é melhor esse caminho e ponto! Vamos experimentar.

Então a gestão começou a aceitar aos poucos ... começar os pais a dizer 'nossa! O meu filho está fazendo um bom trabalho.'

As relações sociais e de trabalho estão impregnadas da concepção de autoridade representada pelo autoritarismo, relação hierárquica, de poder, de sujeição e medo. Paulo Freire e os autores que o seguiram são fundamentais para se revisitar esses conceitos, incluindo o da autonomia, democracia, cidadania e criança e adolescente como sujeito de direito. O relato da entrevistada aponta o processo de construção de uma prática diferenciada, para além de sua imediatividade do cotidiano esvaziado de sentido, frustrante e que, não raro, adoece o educador. Uma prática tecida na experiência, na paciência, na tolerância e na articulação de um trabalho coletivo no ato de ensinar e aprender. Nele educador e educando são sujeitos da aprendizagem.



4.4 – Produção e difusão de documentação acerca dos resultados da pesquisa – livro, artigo científico, cartilha, apresentação em eventos científicos.

Este projeto de pesquisa, dada a dimensão do objeto de estudo e sua relação com as áreas do conhecimento, mantém estreita relação com os cursos de Serviço Social e Direito da Universidade Católica de Santos.

A presente pesquisa gerou os seguintes produtos:

- 1) Entrevista ao Programa Urbanidades da Universidade Católica de Santos – Episódio 75, exibido em 06 de março de 2015, disponível em <http://programaurbanidades.com.br/tag/fernanda-frinhani/>;
- 2) Apresentação de artigo intitulado *Justiça Restaurativa e Educação em Direitos Humanos: possibilidade de ampliação dos espaços de diálogo e de construção da cidadania*, de autoria de Fernanda de Magalhães Dias Frinhani e Lígia Maria Castelo Branco Fonseca, apresentado no IX Encontro da ANDHEP - Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-graduação/ 2016, realizado na cidade de Vitória-ES, entre 23 e 25 de maio de 2016. O artigo apresentou dados parciais da pesquisa e foi apresentado no GT 5 – Acesso à Justiça e Direitos Humanos. O artigo consta dos Anais do Encontro, disponível nos anais do evento em http://www.andhep2016.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=8&impressao (**Anexo 7**);
- 3) Relatório de Iniciação Científica da Aluna Tatiana Yumiko Kanashiro, apresentado ao Comitê de Iniciação Científica em agosto de 2016 (**Anexo 7**);
- 4) Apresentação de Artigo intitulado *Aspectos da Justiça Restaurativa em Escolas de Ensino Fundamental*, de autoria de Tatiana Yumiko Kanashiro, coordenado pela Professora Doutora Fernanda de Magalhães Dias Frinhani, no 16º Congresso Nacional de Iniciação Científica, realizado nos dias 25 e 26 de novembro de 2016, disponível nos anais do evento em <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2016/trabalho-1000022947.pdf> (**Anexo 7**).
- 5) Relatório Final de Pesquisa (este que aqui se apresenta).



5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como esclarecido no corpo deste relatório, o foco da análise é o marco zero da implantação da Justiça Restaurativa em nove escolas municipais da cidade Santos.

Para tanto, apreendeu-se a dinâmica dos encontros de capacitação, traçando-se um breve perfil dos sujeitos, todos envolvidos no processo de formação de educandos do Ensino Fundamental. E, por fim, fez-se a abordagem qualitativa dos sujeitos selecionados para o estudo, analisando-se seus depoimentos.

Em que pese a escolha das escolas para a experiência da Justiça Restaurativa não ter sido centrada na ocorrência de violência, essa apareceu nas falas dos sujeitos.

Segundo Octavio Ianni,

entre as surpresas e inquietações que se produzem e reproduzem por dentro e por fora da globalização, na fábrica da sociedade civil mundial, destacam-se as mais diversas e assustadoras formas de violência; compreendendo violência urbana e narcotráfico, sequestro e tráfico de órgãos, terrorismo militar e terrorismo nazista, esquadrões da morte e lógica destrutiva criativa, desemprego estrutural e lumpenização generalizada, terrorismo de Estado e geopolítica da guerra, racismos e fundamentalismos.⁵⁵

O autor vai apontar que na medida em que as cidades se desenvolvem, apresentando-se as “diversidades e desigualdades, hierarquias e contradições, modos de ser e estilos de vida”, igualmente aparecem as “tendências de integração e acomodação, fragmentação e conflito”⁵⁶. Pode-se observar que como na passagem do século XX ao século XXI as cidades tornaram-se um cenário de violência, como apontará Octávio Ianni, “antigas e recentes, conhecidas e desconhecidas e se revela pelos poros da sociedade e do indivíduo”⁵⁷.

Neste sentido, a violência não é algo novo, mas um fenômeno que se desenvolve historicamente, intrínseco à sociedade moderna. Afirmará Octavio Ianni que “todas as

⁵⁵ IANNI, Octavio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 143.

⁵⁶ *Ibidem, ibidem*, p. 153 e 154.

⁵⁷ *Ibidem, ibidem*, p. 169.



sociedades em todo o mundo, estão sendo alcançadas pela cultura de massa industrializada, na qual persiste e desenvolve-se a cultura da violência, terrorismo, catástrofe”⁵⁸.

No âmbito da pesquisa realizada, a violência e sua conseqüente reflexão adquire uma importância fundamental, ainda que não apareça explicitamente nos depoimentos dos sujeitos, sobretudo porque os conflitos que se tornam objeto da prática da Justiça Restaurativa resultam de fenômenos e processos sociais marcados pela violência em suas diferentes expressões: da violência doméstica ao *bulling*, passando pela agressão sofrida em sala de aula pelos professores.

Nesse sentido, parece compor parte dos desafios das práticas em Justiça Restaurativa o tratamento da violência como conteúdo inerente – ainda que não exclusivamente – à formação dos conflitos. Revela condições de existência e modos de ser perpassados pela anulação e pela negação daquilo que constitui os sujeitos sociais, o que se coloca claramente nas situações de *bulling* em que a própria condição de existência de um sujeito é rechaçada e tomada como objeto de discriminação.

Dessa forma, os conflitos tomados como objetos das práticas da Justiça Restaurativa, carecem ser tomados como condições da mesma, ou seja, como componentes da realidade e que justificam a necessidade de práticas como essa e não como obstáculos e empecilhos à efetivação da mesma. Isso adensa o caráter desafiante e desafiador da Justiça Restaurativa, ao mesmo tempo que abre as possibilidades de imprimir a ela uma direção social que efetivamente não reproduza quaisquer formas de culpabilização dos sujeitos nela envolvidos.

Em outras palavras, é preciso assinalar que se o diálogo, a reflexão e a responsabilização dos sujeitos pelas suas ações pode contribuir para o enfretamento dos conflitos e pela formação de um espaço escolar marcado pelo respeito, ele pode também, ainda que não necessariamente, implicar na culpabilização dos sujeitos pelas suas ações que somente se explicam naquela referida realidade e, portanto, socialmente contextualizadas.

Aqui é possível sugerir que a Justiça Restaurativa certamente possui potencialidades, mas essas potencialidades parecem possuir uma dupla e distinta direção: a) de contribuição para

⁵⁸ IANNI, Octavio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 179.



o enfrentamento dos conflitos na perspectiva do fortalecimento dos sujeitos sociais e de defesa dos direitos humanos e b) de contribuição para a formulação de outras e novas formas de culpabilização, as quais, na tentativa de superá-la, acaba por reproduzi-la na medida em que pode, no limite, atribuir aos sujeitos a responsabilidade pela produção de condições de vida, de trabalho e de sobrevivências no interior das quais são tecidos aqueles conflitos. Por isso, são fundamentais processos constantes e ininterruptos de formação e reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da escola pública, ainda que as condições de realização da mesma não suportem tais processos.

No entanto, considerando que ela não é feita somente por educadores, mas por funcionários e educandos, o próprio espaço da sala de aula pode contribuir para fomentar um debate crítico que auxilie na ampliação e potencialização daquelas referidas condições.

Assim, a reflexão sobre a violência é fundamental ao educador para o conhecimento do fenômeno, tão fundamental quanto revisitar a concepção de ser ético na sociedade democrática e do conjunto de valores necessários ao ser bom ou mau, justo e injusto.

Segundo Marilena Chauí,

uma ação só será ética se for consciente, livre e responsável e só será virtuosa se for realizada conforme o bom e o justo. A ação ética só é virtuosa se for livre e só será livre se for autônoma, isto é, se resultar de uma decisão interior ao próprio agente e não vier da obediência a uma ordem, a um comando ou a uma opressão externos. ... A ética não é um estoque de condutas e sim uma práxis que só existe pela e na ação dos sujeitos individuais e sociais.⁵⁹

Tratando-se da sociedade brasileira, suas transformações levaram à reconstrução de marcos conceituais e legais que incorporam demandas da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais e da conjuntura internacional em que se insere, mas conservou as marcas da sociedade colonial escravagista e patriarcal que explicam o racismo e o machismo reproduzidos persistente e sistematicamente no cotidiano da vida social. Interessante relembrar aqui as reflexões feitas anteriormente sobre a presença da mulher nos processos da educação e como ela aparece destacadamente nos depoimentos dos sujeitos. Essas marcas revelam-se nas

⁵⁹ CHAUI, Marilena. *Contra a Violência*. Disponível em <http://csbh.fpabramo.org.br/contraviolencia-por-marilena-chau>. Acesso em 11/12/2016, s/p.



relações sociais e intersubjetivas, caracterizadas *entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece*, como aponta Marilena Chauí. Ao constituir-se objeto da ação, o outro não é reconhecido como sujeito de direito, tampouco como alteridade. Não basta a constituição dos marcos legais de proteção e garantia de direitos, mas da superação dessas marcas. Trata-se de se assumir uma postura crítica sobre esse modo de ser da sociedade, de forma reiterada e que leve às raízes da formação histórica do Brasil, tarefa fundamental ao educador. Postura crítica, que se revela nas falas dos sujeitos, como possibilidade de superação, de desnaturalização das desigualdades e injustiças. A naturalização é o que permite que alguém se refira ao negro como “um negro de alma branca” e não se considere racista. Revisitar essas relações e discursos que podem estar presentes no cotidiano do educador e do educando é que possibilitará a formação na direção da constituição de sujeitos autônomos.

Como já demarcado, contradições e conflitos estão no tecido da sociedade moderna e não devem ser ignorados, sob pena de pensar as ações como mágicas, isoladas dos contextos e das determinações existentes na sociedade.

Quando se fala em violência, cultura de paz, justiça restaurativa há de se analisar os fenômenos no contexto da sociedade brasileira, o seu desenvolvimento econômico e a produção de pobreza. A violência urbana está na pauta dos noticiários e na vida de muitas pessoas, como experiências negativas e traumáticas.

Segundo relatório de pesquisa intitulado “Violência Letal contra crianças e adolescentes do Brasil”, publicado em 2015

O Brasil, com sua taxa de 16,3 homicídios para cada 100 mil crianças e adolescentes de < 1 a 19 anos de idade, ocupa um preocupante e nada louvável terceiro lugar entre 85 países do mundo, só melhor que o México e El Salvador. Também ocupa a 3ª posição na faixa de 10 a 14 anos e na de 15 a 19, fica atrás dos mesmos países⁶⁰.

São jovens do sexo masculino. Segundo o relatório, em 2013, “88,9% das vítimas eram meninos na faixa etária de < 1 até 17 anos”⁶¹. Este universo alcançou o número de *10.520 crianças e adolescentes vítimas de homicídio*. Aponta ainda, pautado nos gráficos e tabelas das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio, do IBGE, para o crescimento dos homicídios

⁶⁰ WAISEFISZ, Julio Jacobo. Violência Letal contra crianças e adolescentes do Brasil. Relatório de Pesquisa – Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, Brasil, 2015, p. 90.

⁶¹ *Ibidem, Ibidem*, p. 105.



de negros, nas *faixas etárias de < 1 a 17 anos e mesmo na faixa etária de 16 a 17 anos*, enquanto os homicídios de brancos caíam nessas faixas etárias no período de 2013 a 2013⁶².

Ora, uma das tarefas cruciais que se coloca à Justiça Restaurativa é a apropriação de fato de quem são os sujeitos envolvidos nas práticas que ela propõe, colocando-se, portanto, a necessidade de se conhecer sob múltiplos aspectos as condições de vida e sobrevivência (por exemplo, dos estudantes das escolas públicas brasileiras), das quais tem sido elemento preponderante o extermínio da juventude negra e moradora das periferias como resposta que o Estado vem dando à questão social e suas expressões, compondo parte central das ações de criminalização da miséria.

Marcos legais foram construídos na sociedade moderna para a convivência civilizada, destacando entre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), seguida mais tardiamente pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (1951), posteriormente, no caso brasileiro, a Constituição Federal (1988, art. 227) e o Estatuto da Criança e do adolescente / ECA (1990), este último tido como um dos instrumentos de proteção mais avançados do mundo, seguido pelo Planos Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (1993, 2007). No entanto, isso não é suficiente para a superação das violações, uma vez que persistem as violências, as agressões e negligências na atualidade da sociedade brasileira.

Julio Jacobo Waiselfisz aponta para a *naturalização e a aceitação social da violência*. Entre os mecanismos para essa naturalização / aceitação social destaca-se:

Pela culpabilização das vítimas, como mecanismo justificador das violência dirigidas, principalmente, a setores subalternos ou particularmente vulneráveis, que, pelas leis vigentes, deveriam ser objeto de proteção específica, como mulheres, crianças e adolescentes e idosos. Os mecanismos dessa culpabilização são variados: a mulher estuprada foi quem provocou ou ela se vestia como uma “vadia”; o adolescente facilmente é apontado como marginal, delinquente, drogado. Há uma cultura de aplicação de castigos físicos e punições morais, com função

⁶² WAISEFISZ, Julio Jacobo. Violência Letal contra crianças e adolescentes do Brasil. Relatório de Pesquisa – Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, Brasil, 2015, p. 111.



“disciplinadora”, por parte das famílias ou instituições, dentre outras formas de naturalização”⁶³

Nesse sentido, é imprescindível anotar que as desigualdades e vulnerabilidades existentes fundamentam a constituição de leis e mecanismos protetivos como os já citados, ampliados com a Lei Maria da Penha e o Estatuto do Idoso, como também justificam as ações afirmativas. Ou seja, as legislações e marcos jurídico-legais se ancoram e se justificam no real, cujas determinações econômicas e histórico-sociais produzem e reproduzem condições de vida marcadas por múltiplas formas de desigualdade que impulsionam a própria formulação e defesa dos direitos humanos que, portanto, trazem consigo uma imanente contradição.

Conforme buscou-se apontar no início desse relatório, são diversas as situações contemporâneas que apontam explicitamente para a violação dos direitos humanos e que por isso mesmo, requisitam ações e respostas ao seu enfrentamento: intolerância étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, além das situações de guerra que vem produzindo um enorme contingente de refugiados, entre tantas outras.

Desse modo, no que compete a essa pesquisa vale destacar que a proteção integral da criança e do adolescente requer um conjunto de políticas, com ações direcionadas àqueles em situação de vulnerabilidade social e melhor redistribuição da riqueza socialmente produzida.

No entanto, o aparato legal que prevê respostas de conjunto a essas situações, a exemplo do ECA, se efetiva nos marcos da condução concreta dessas respostas pelo Estado em face da direção social que o mesmo assume, ou seja, o Estado neoliberal “[...] é rearticulado mais abertamente às exigências e às possibilidades da globalização do capitalismo [...]”⁶⁴, privilegiando, no âmbito das formas de enfrentamento das consequências desiguais das relações de produção, o atendimento dos interesses do polo dominante globalizado.

⁶³ WAISEFISZ, Julio Jacobo. *Violência Letal contra crianças e adolescentes do Brasil. Relatório de Pesquisa – Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, Brasil, 2015*, p. 137.

⁶⁴ IANNI, Octavio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 320.



A isso se acresce, o curso recentíssimo da história da sociedade brasileira, que vem denunciando o não lugar que nela assumem as políticas sociais e, portanto, os direitos sociais como parte ineliminável dos direitos humanos. Sem dúvida alguma, isso adensa o amplo leque das condições que apontam para as violações dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que reatualiza o convite à práticas e ações que possam contribuir para sua defesa, entre as quais se situa a Justiça Restaurativa.

Não há dúvida, como ficou claro nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, que a capacitação em Justiça Restaurativa, trouxe-lhes possibilidades de revisão das práticas profissionais, das relações entre educador e educando e a revisão de seus valores, alternado substantivamente seu fazer no espaço da sala de aula. Possibilitou a outros a experiência dos círculos na sala de aula, como procedimento didático, mais próximo das contribuições de Paulo Freire e de Madalena Freire, embora a experiência tenha se realizado tensionada pelas relações hierárquicas e de poder existentes, o que revela o campo contraditório da educação, nos marcos da sociedade moderna.

Segundo Foucault “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. (...) O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”⁶⁵.

Esse tensionamento limita e mobiliza os sujeitos para a construção de estratégias para o alcance de seus objetivos na formação dos sujeitos autônomos, como revelou o relato da experiência registrado no corpo desse relatório.

Essa pesquisa, centrada na construção do marco zero da Justiça Restaurativa nas escolas da rede municipal de Santos orienta as sugestões abaixo.

A gestão (Direção, coordenação e orientação pedagógica), os professores, homens e mulheres, os inspetores e demais funcionários devem estar comprometidos com a Justiça Restaurativa na execução das ações concretas na escola, bem como há de se criar estratégias de inserção da comunidade no processo circular.

⁶⁵ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 7ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1981, p. 183.



A formação continuada, a apreensão dos marcos legais e conceituais tratando-se da criança e do adolescente, a exemplo do ECA, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, entre outros instrumentos de proteção, é fundamental, senão imprescindível, ao conjunto dos funcionários comprometidos no processo educativo das escolas da rede municipal da cidade de Santos, bem como a criação de espaços de supervisão das práticas de Justiça Restaurativa, com o envolvimento do Grupo Gestor e dos Multiplicadores.

Tratando-se da formação continuada, vale considerar a Universidade como espaço propício à formação, na perspectiva do acesso aos cursos de pós-graduação existentes, os núcleos de estudo e a possibilidade de elaboração de pequenos curso de extensão.



6 – REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BARDIN, L.. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEGNIS, Heron Sergio Moreira; ESTIVALETE, Vania de Fátima Barros; PEDROZO, Eugênio Ávila. Confiança, comportamento oportunista e quebra de contratos na cadeia produtiva do fumo no sul do Brasil. *Gestão Produtiva*, São Carlos, v. 14, n. 2, p. 311-322, 2007.

BRANCHER, Leoberto; SILVA, Susiâni. *Justiça para o século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, p. 21.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3*. Reimpressão. Brasília: SEDH- PR, 2010.

CHAUI, Marilena. *Contra a Violência*. Disponível em <http://csbh.fpabramo.org.br/contraviolencia-por-marilena-chau>. Acesso em 11/12/2016.

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 38ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

IANNI, Octavio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.



LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Eduardo Resende; EDNIR, Madza; YAZBEK, Vania Curi. *Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover a cidadania*. Rio de Janeiro: CECIP, 2008.

MENANDRO, P. R. M. A Curva Generosa da Compreensão: Temas em metodologia. In SOUZA, L.; FREITSA, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs.) *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 397-417, 1998.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

_____ (Org.) et. al. *Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes. 2002.

MOTTA, Fernando C Prestes. *O que é burocracia*. São Paulo: Brasiliense, 2000 (Coleção primeiros passos; 21)

MUMME, M. *Curso de Introdução à Justiça Restaurativa*. Sem Local: Laboratório de Convivência, s/d.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991. Textos; v. 7).

THOMPSON, E. P. “O termo ausente: experiência”. In: _____. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, A. N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WAISEFISZ, Julio Jacobo. *Violência Letal contra crianças e adolescentes do Brasil. Relatório de Pesquisa – Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, Brasil, 2015*.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução, In SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.), et. all. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos e Metodológicos*. João Pessoa. Ed. 2007, p. 16



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

7 – ANEXOS⁶⁶

ANEXO 1

Autorização da Prefeitura para participação nas Capacitações

⁶⁶ Os anexos não serão paginados em razão da maior parte dos itens serem oriundos de arquivos em PDF



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Anexo 2

Autorização da Prefeitura para participação nas Reuniões do Grupo Gestor



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(De acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS)

Prezado (a) responsável,

Nós, Lígia Maria Castelo Fonseca e Fernanda de Magalhães Dias Frinhani, docentes da Universidade Católica de Santos, estamos desenvolvendo o Projeto de Pesquisa de acompanhamento da Implantação da Justiça Restaurativa em Escolas Municipais da Cidade de Santos, em parceria com Secretaria de Educação - SEDUC. A pesquisa tem finalidades acadêmicas, assim como a divulgação científica de seus resultados, visando a disseminação dessa metodologia. Seu objetivo é analisar o processo de implantação da metodologia nas escolas, como instrumento no trabalho com situações de conflito e fortalecimento das relações democráticas, de convivência e respeito ao outro. A coleta de dados será feita por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas com participantes do projeto Implantação da Justiça Restaurativa em Escolas Municipais da Cidade de Santos que concordem em participar da pesquisa. A escolha dos participantes será feita de maneira aleatória dentre os sujeitos que estão na interação com alunos, no ambiente escolar e na comunidade, inseridos no Sistema de Garantias de Direitos da criança e do adolescente ou na comunidade circunscrita. A escolha dos sujeitos dependerá da análise da caracterização dos mesmos e será feita por meio de sorteio. A coleta de dados será realizada por nós e por alunos, devidamente orientados. Os eventuais desconfortos decorrentes das questões serão minimizados com a garantia do sigilo dos nomes dos participantes e das informações colhidas. **Além disso, você poderá se isentar de responder a qualquer pergunta, caso sinta algum constrangimento, sem prejuízo algum.** O benefício imediato é contribuir para o acompanhamento do desenvolvimento do Projeto. Mesmo concordando em participar, você poderá desistir em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer dano ou prejuízo. Os pesquisadores estão disponíveis para esclarecer dúvidas por meio dos endereços eletrônicos coord.ss@unisantos ou pelos telefones 3205-5555 ramaL 1325. Dúvidas também poderão ser dirimidas junto ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos, por meio do telefone (13) 3205-5555; pelo fax (13) 3228-1243 ou pelo endereço eletrônico comet@unisantos.br. Sua participação na pesquisa é livre e voluntária e não tem nenhum custo nem compensação financeira. Os dados colhidos serão utilizados, única e exclusivamente, aos objetivos propostos para a pesquisa. Esse termo será preenchido em duas vias, uma ficará conosco e outra com você para futuras consultas. **As entrevistas serão gravadas para permitir a apropriação do conteúdo por parte dos pesquisadores.**

Eu, _____, após ter sido esclarecido(a) pelas pesquisadoras e ter entendido o que está acima escrito, CONCORDO em participar da pesquisa.

Assinatura do participante: _____

Nós, Lígia Maria Castelo e Fernanda de Magalhães Dias Frinhani, responsáveis pela coleta de dados da pesquisa, declaramos que obtivemos espontaneamente o consentimento do(a) sujeito para realizar este estudo.

Assinatura dos responsáveis pelas informações coletadas

Santos, ____ de _____ de 2015.



Anexo 4

Questionário – Perfil dos Participantes:

Nome: _____

Idade:

() Até 29 anos () De 29 a 40 anos () De 40 a 60

() Acima de 60 anos

Sexo:

() Feminino () Masculino

Local de nascimento – Cidade/Estado: _____

Local de Trabalho: _____

Cargo/Função: _____

Há quanto tempo está nesta função:

() Até 5 anos () De 5 a 10 anos () De 10 a 15

() De 15 a 20 () De 20 a 25 () de 25 a 30

Qual seu Vínculo de trabalho:

() Estatutário () Celetista () Temporário

() Cargo Comissionado

Experiências anteriores de trabalho:

Local: _____ Cargo/Função: _____ Tempo: _____



ANEXO 5

Instrumento de Coleta de Dados – Entrevista Semi-estruturada

Projeto: Implantação da Justiça Restaurativa em Escolar Municipais da Cidade de Santos

Idade:

Formação

Ocupação e quanto tempo desenvolve esta ocupação:

Vínculo de trabalho:

Sexo:

O que é para você conflito?

Como você normalmente resolve conflitos?

Em que momentos da sua vida você mais vivencia conflitos?

O que é para você responsabilização?

O que é para você punição?

Quais as maiores dificuldades encontradas nas relações com a criança e o adolescente?

De que maneira você exerce a autoridade junto às crianças e adolescentes?

Que tipo de atitude da criança ou adolescente mais incomoda a você?

Quais recursos você utiliza para lidar com a indisciplina das crianças ou adolescentes?

Quais recursos outras pessoas utilizam para lidar com a indisciplina das crianças ou adolescentes?

Que recursos são utilizados que você acha positivo? Por que?

Que recursos são utilizados que você acha negativo? Por que?



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Anexo 6

Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Anexos 7, 8 e 9

Produção Originária da Pesquisa