

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FACULDADE DA SAÚDE
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE**

MARIA ISABEL MALDONADO GUIMARÃES

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS: ALTERNATIVA DE
MEDIÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA – UMA OPÇÃO
PELA HUMANIZAÇÃO DAS RELAÇÕES**

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2013

MARIA ISABEL MALDONADO GUIMARÃES

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS: ALTERNATIVA DE
MEDIÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA – UMA OPÇÃO
PELA HUMANIZAÇÃO NAS RELAÇÕES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Psicologia da Saúde.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Geralda Viana Heleno

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

G947p	<p>Guimarães, Maria Isabel Maldonado</p> <p>Práticas restaurativas: alternativa de mediação de conflitos na escola – uma opção pela humanização das relações / Maria Isabel Maldonado Guimarães. 2013. 95 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Faculdade de Saúde da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. Orientação de: Maria Geralda Viana Heleno.</p> <p>1. Justiça restaurativa 2. Escola 3. Conflito (Psicologia)</p> <p>I. Título</p> <p>CDD 157.9</p>
-------	--

A dissertação de mestrado sob o título “Práticas Restaurativas: Alternativa de Mediação de Conflitos na Escola – Uma Opção pela Humanização”, elaborada por Maria Isabel Maldonado Guimarães, foi apresentada e aprovada em 15 de março de 2013, perante banca examinadora composta por Prof. Dra. Maria Geralda Viana Heleno (Presidente/UMESP), Prof. Dra. Marília Martins Vizzotto (Titular/UMESP) e Prof. Dra. Márcia Siqueira de Andrade (Titular/ UNIFEO).

Profa. Dra. Maria Geralda Viana Heleno
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Geralda Viana Heleno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Programa de pós – graduação strictu sensu

Área de Concentração: Psicologia da Saúde

Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais

Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...

FERNANDO PESSOA

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, parceiros de todos os momentos...

Tiago e Gabriel, ser mãe na diversidade:

Ensinaram-me a mais valiosa lição,

Amor Incondicional

Respeito às diferenças

Cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, à escola da qual sou diretora, que me acolheu com carinho, respeito e parceria, confiando no meu trabalho e aceitando vivenciar novas experiências. À todas as pessoas que de alguma forma apoiaram e contribuíram para o resultado desse trabalho, expressei meu respeito, carinho e gratidão. Mas àqueles com os quais compartilhei os momentos, as expectativas e experiências deste processo, segue um agradecimento especial.

Aos meus pais, Joel Soares Guimarães e Cecília Maldonado Guimarães, ausentes em corpo físico, mas presentes no meu coração agradeço o apoio, o investimento contínuo em minha educação, o amor que me dedicaram e o orgulho que sempre sentiram por mim.

À Prof.^a Dr.^a Maria Geralda Viana Heleno, minha orientadora que compartilhou seus conhecimentos comigo de maneira generosa, amorosa, competente e humana.

À amiga de mestrado, Laura Maza Garrido, parceira deste processo, eu agradeço o carinho e a sustentação nos momentos de angústias, o incentivo e as preciosas contribuições na realização deste trabalho.

Aos compadres e professores universitários Prof.^a Dr.^a Rosemeire Bom Pessoni e Prof. Dr.^o Arquimedes Pessoni, pelo apoio desde meu ingresso no programa, incentivando-me continuamente e sendo modelos de profissionais competentes e implicados com o processo de construção de conhecimentos de seus alunos.

Aos meus filhos Tiago e Gabriel, pela paciência e apoio, durante todo o processo.

Ao querido amigo que me “escuta” com o coração, Marcello Mazzuco, pelo apoio incondicional, cuidados e carinho que me deram sustentação para finalizar meu estudo.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo apresentar na forma de relato de experiência, a mediação de conflitos por meio das práticas restaurativas no contexto escolar. Dessa forma pretendeu-se compartilhar um processo ocorrido em uma escola pública de um município do Estado de São Paulo, que utilizou as práticas restaurativas na mediação de conflitos com alunos do 1º ano do ciclo I. Trata-se de uma pesquisa que utilizou o relato de experiência, como forma de construir conhecimentos que pudessem ser socializados e que implicaram em uma modificação da prática. A análise foi feita por meio de através de registros reflexivos, análise documental e observações. No processo de mediação de conflitos, foram utilizadas as práticas restaurativas, sendo o instrumento os círculos restaurativos que visam à resolução do conflito e a prevenção da violência através do diálogo, da reflexão e de um acordo entre as partes. Esta pesquisa mostrou que os círculos propiciaram a reflexão das crianças sobre suas ações, o diálogo entre todos os segmentos envolvidos, o fortalecimento de valores morais, o estímulo à utilização da mediação para a resolução de situações de conflito de forma assertiva e a construção de um ambiente cooperativo que atuou na direção da prevenção de ações violentas. Os princípios da Justiça Restaurativa favoreceram o desenvolvimento da autonomia moral, a cooperação no ambiente escolar e a restauração das relações.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa, Escola, Conflito.

ABSTRACT

This research aimed to present in the form of case studies, the conflict through mediation of restorative practices in the school context. In this way it was intended to share a process occurred in a public school of a municipality in the State of São Paulo, which used restorative practices in conflict mediation with first year students. This is a survey that used case studies to build knowledge that can be socialized and that resulted in a change in the practice. The analysis was done by means of through reflective records, document analysis and observations. In the process of mediation, restorative practices were used, being the instrument the restorative circles aimed at conflict resolution and the prevention of violence through dialogue, reflection and an agreement between the parties. This research showed that the circles led to the reflection of children on their actions, the dialogue between all the segments involved, the strengthening of moral values, stimulating the use of mediation for the resolution of conflict situations so assertive and building a collaborative environment that served towards the prevention of violence. The principles of restorative justice have favoured the development of moral autonomy, cooperation in the school environment and the restoration of relations.

Keywords: Restorative Justice, School, Conflict.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 JUSTIÇAS RETRIBUTIVA X JUSTIÇA RESTAURATIVA: PRINCÍPIOS E PARADIGMAS QUE SUSTENTAM CADA MODELO	13
1.2 A NOÇÃO DE JUSTIÇA E O DESENVOLVIMENTO MORAL NA INFÂNCIA: KANT, PIAGET E KOHLBERG	23
1.3 O SIGNIFICADO DO ERRO NO QUE TANGE AS LEIS E REGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR	42
1.4 A IMPORTÂNCIA DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA	50
2 OBJETIVOS	60
3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESCOLA, INCLUSÃO E JUSTIÇA	61
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	84

1 INTRODUÇÃO

Situações de conflito e violência vivenciados na sociedade adentram os muros da escola, traduzindo uma crise de valores morais e éticos e que atinge a todos os atores envolvidos. O tema violência tem sido amplamente discutido na sociedade e no contexto escolar em momentos de reflexão nos quais se revelam angústias e ansiedades diante de situações impactantes.

A Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar, realizada em 2009, apresentou informações sobre as condições de vida do estudante, em investigação inédita no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre o tema e, também, a primeira na história do Instituto em que os próprios entrevistados responderam ao questionário diretamente no computador de mão. Essa forma de coleta de informações deu privacidade aos informantes para responderem questões sobre família, saúde, violência, uso de álcool e drogas e comportamento sexual.

Os dados sobre violência coletada na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar demonstram que quase um terço dos alunos (30,8%) respondeu ter sofrido bullying alguma vez, cuja ocorrência foi verificada em maior proporção entre os alunos de escolas privadas (35,9%) do que entre os de escolas públicas (29,5%). Nos 30 dias anteriores à pesquisa, 12,9% dos estudantes se envolveram em alguma briga com agressão física, chegando a 17,5% entre os meninos e 8,9% entre as meninas, inclusive com o uso de armas brancas (6,1% dos estudantes) ou arma de fogo, declarado por 4% deles. Viviam na companhia do pai e da mãe 58,3% dos estudantes, sendo que 31,9% moravam apenas com a mãe, 4,6% somente com o pai e 5,2% sem a presença da mãe e nem do pai. Quase 10% dos alunos declararam ter sofrido agressão por algum adulto da família.

Na mesma pesquisa também foi investigado o bullying através da seguinte pergunta: “Nos últimos 30 dias, com que frequência algum dos seus colegas de escola te esculachou, zoou, mangou, intimidou ou caçoou tanto que você ficou magoado/incomodado/ aborrecido?” O percentual dos que foram vítimas deste tipo de violência, raramente ou às vezes, foi de 25,4% e a proporção dos que disseram ter sofrido bullying na maior parte das vezes ou sempre foi de 5,4%.

O fenômeno atingia mais os estudantes do sexo masculino (32,6%) que os do sexo feminino (28,3%). Quando comparada a dependência administrativa das

escolas, a ocorrência de bullying foi verificada em maior proporção entre os alunos de escolas privadas (35,9%) do que entre os de escolas públicas (29,5%).

Os dados sobre a violência, coletados na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, também revelaram que 12,9% dos estudantes se envolveram em alguma briga, nos 30 dias anteriores à pesquisa, na qual alguém foi agredido fisicamente. Este tipo de violência foi de 17,5% entre os homens, quase o dobro do percentual observado entre as mulheres (8,9%). A capital com maior proporção de estudantes que estiveram envolvidos em briga em que houve agressão física foi Curitiba (18,1%), e a com a menor, Teresina (8,4%).

Os dados da pesquisa no que se refere às brigas com arma branca apontam que 6,1% dos escolares declararam envolvimento nos últimos 30 dias, sendo mais frequente em alunos do sexo masculino (9,0%), do que nos do sexo feminino (3,4%). As maiores proporções ocorreram em Boa Vista (9,5%), e a menor em Porto Velho (4,1%). O envolvimento em brigas com arma de fogo foi declarado por 4% dos escolares, sendo mais frequente em alunos do sexo masculino (6,0%), do que no sexo feminino (2,3%). Boa Vista (9,4%) e Curitiba (9,2%) apresentaram as maiores frequências de estudantes do sexo masculino envolvidos em brigas com arma de fogo. A menor frequência foi observada em Teresina (4,0%). Também foi investigada a ocorrência de agressão física por um adulto da família: 9,5% dos escolares sofreram tais agressões.

Portanto este estudo irá descrever o assunto sob a perspectiva das ciências sociais, a qual adota a concepção que considera o conflito intrínseco e inevitável, e a violência construída e evitável.

Para Galtung (2003), a violência fere a vida. E observar a questão sob esse prisma resulta em implicações no tocante a concepção teórica e práticas significativas. Revisitar tais concepções teóricas faz-se necessário para fundamentar ações e adotar uma metodologia de efeito preventivo e corretivo sobre as causas da violência sob o prisma da humanização das relações.

Neste sentido a estratégia de mediação de conflito torna-se uma necessidade para uma escola reflexiva que tem como princípio norteador de sua prática a humanização das relações. A reflexão sobre a prática vigente de resolução de conflitos, bem como a socialização de alternativas partindo de outro paradigma, torna-se relevante para a sociedade, para as escolas e profissionais que integram tal sistema.

As ações preventivas que derivam desse conceito são: o que pode ser feito dentro da escola? Quais desafios pedagógicos derivam das condições em que estão nossos alunos? Que articulações são possíveis com outras políticas? Portanto enxergar o “problema” partindo de outro paradigma requer a construção de espaços coletivos de reflexão nas escolas.

Assim, segundo Brzezinski (2001), a escola que poderá se tornar uma escola reflexiva será aquela “que produz uma cultura interna própria, constrói conhecimento de forma coletiva e preocupa-se com a formação contínua de seus profissionais (p. 25)”. A autora considera que para a escola poder desenvolver uma cultura interna, de pensar sobre si própria, necessitará de momentos coletivos de formação e avaliação, destacando ainda que a escola brasileira deverá retomar suas funções sociais e políticas, resgatando o compromisso da escola pública com a educação para todos, orientada pela lógica da inclusão social.

No âmbito da legislação vigente, o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que a efetivação dos direitos da criança e do adolescente é “dever da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público” (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

Prevê ainda em seu artigo 86 que: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do distrito Federal e dos Municípios”, e no artigo 87, inciso V, prevê a integração operacional dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social nos casos do atendimento ao adolescente autor de ato infracional (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

Seguindo pelo mesmo limiar foi instituída, pelo Conselho Nacional de Justiça, a Resolução nº125, de 29 de novembro de 2010. Trata-se de uma resolução que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado de conflitos de interesses no âmbito do poder Judiciário. Em seu Capítulo II, artigo 5º versa sobre a constituição de uma rede, formada por todos os órgãos do Poder Judiciário e por entidades públicas e parcerias privadas, inclusive as universidades e instituições de ensino. E no capítulo III, seção I, artigo 7º fica instituído o prazo de trinta dias para instituir os Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos, composto por magistrados da ativa ou aposentados, e servidores preferencialmente atuantes na área.

No modelo vigente de justiça retributiva, o crime viola o estado e as leis, sendo que o foco é o estabelecimento da culpa. Após estabelecer a culpa é possível administrar doses de dor. A punição assim ocupa lugar central no processo. A justiça é buscada através de um conflito entre adversários, no qual o ofensor está contra o Estado; regras e intenções valem mais que resultados. No final do processo um lado ganha e o outro perde, sem possibilidade de acordo ou reconciliação. (ZEHR, 2008).

Uma das alternativas para a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, com norte nas responsabilidades partilhadas em rede, utilizando a mediação como forma alternativa de resolução de conflitos, são as práticas restaurativas.

Tais práticas trazem em sua concepção reparar os danos sofridos pelas partes afetadas, promover a participação de diversos segmentos na construção da justiça, bem como contribuir para o fortalecimento das redes comunitárias (EDNIR, 2007).

A Justiça Restaurativa baseia-se:

(...) “num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causadas pelo crime” (PINTO, 2005, p. 20).

A possibilidade de mediação de situações de conflito e violência no contexto escolar, por meio de uma técnica chamada “círculos restaurativos” encontra-se sustentada por um aporte teórico que fundamenta tal procedimento, viabilizando sua utilização durante todo o processo educativo, permeando o desenvolvimento do ser humano e as relações sócio morais construídas nessa instituição e na sociedade (PINTO, 2005).

Piaget (1996) e Kohlberg (2002), em seus estudos apontam a importância da resolução de conflitos no contexto escolar, entendendo que a situação de conflito trabalhada por meio de uma escuta atenta e empática humaniza as relações, favorece a construção da autonomia moral das crianças e permite compreender a experiência do outro se utilizando de uma linguagem processual.

Dessa forma ocorre o resgate da história de vida dos seres humanos envolvidos, para além do acontecido e a reflexão sobre as consequências das ações de todos os atores envolvidos (HOPKINS, 2004).

Geralmente, nas unidades escolares de ensino fundamental I cuja faixa etária dos alunos é de seis a dez anos, a maneira de lidar com o conflito é adequada, utilizando a mediação na sua resolução. Porém, quando se trata de adolescentes, nas instituições escolares que atendem alunos de fundamental II e ensino médio a forma de lidar com o conflito muda; o paradigma muda. Suspensão e transferência compulsória ainda constam em alguns regimentos escolares do país. A ineficácia desses procedimentos fica comprovada pelo aumento crescente de situações de violência nas escolas.

Apresentamos um breve panorama da situação de violência nas escolas do Brasil. Em seguida serão apresentados quatro capítulos que tratam dos temas de interesse desse estudo: os princípios e práticas restaurativas, sendo realizado um comparativo entre a justiça retributiva e a justiça restaurativa com foco no paradigma que sustenta cada uma delas; o desenvolvimento moral da criança segundo Piaget, Kohlberg e Kant, bem como se estabelece a noção de justiça no desenvolvimento infantil; o significado do erro no que concerne às leis e regras no contexto escolar e a importância dos círculos restaurativos no contexto escolar.

1.1 JUSTIÇA RETRIBUTIVA X JUSTIÇA RESTAURATIVA: PRINCÍPIOS, VALORES E PARADIGMAS QUE SUSTENTAM CADA MODELO

A justiça contemporânea assume um modelo retributivo pelo qual coloca o Estado e seu poder de coerção como fonte, como guardião e como sancionador da lei. O sistema judicial vigente coloca no centro do processo a discussão da culpa, seguindo os procedimentos prescritos para que o processo ocorra buscando os “culpados”, para que cada pessoa receba o castigo merecido. Todas as ações estão centradas no passado, descontextualizadas do panorama social e político vigente. Mantem-se dessa forma o foco na culpa e em princípios abstratos, tendo a punição como um fim em si mesmo e o Estado como vítima (BRANDÃO, 2010).

Para Zehr (2008) a justiça contemporânea busca ser neutra e imparcial procurando tratar as pessoas com equidade. Seu foco primário é a manutenção da ordem. Por causa disso, e pelo fato de separar questões de justiça penal de questões de justiça social, a ordem que ela tende a manter é a ordem vigente, o status quo. Portanto, muito frequentemente o direito moderno age como uma força conservadora. O autor acima ainda menciona que não se podem separar os atos criminosos ou seus atores da situação social na qual estão inseridos.

Zehr (2008) identificou os pressupostos sobre os quais o atual modelo de justiça retributiva e seus princípios estão fundados. São eles: a culpa deve ser estabelecida; a justiça deve vencer; a justiça passa necessariamente pela imposição da dor; a justiça é medida pelo processo; a violação da lei define o crime.

O estabelecimento da culpa é o ponto de partida para que todo o processo se desenvolva. Portanto todas as ações irão acontecer a partir da culpabilização. É um conjunto de regras bem elaboradas que promovem o estabelecimento de um réu. Neste contexto observa-se apenas o fato ocorrido e o seu autor de modo a puni-lo por tal ação. Dessa forma sendo imposto o castigo ao criminoso, não existem possibilidades ações futuras para após a punição, prevenir a reincidência do ato lesivo e os problemas futuros derivados da exclusão.

Para Zehr (2008, p. 66):

O conceito jurídico de culpa é, portanto, altamente técnico e distante da experiência da vida real. No entanto, muitos conceitos de culpa operam num mesmo caso, o que pode confundir bastante o ofensor. Seu advogado conversará com ele sobre culpa em termos jurídicos, o processo o incentivará a negar sua culpa, salvo se ele for tecnicamente culpado ou não tiver outra escolha. Ao mesmo tempo, ele pode ser atendido por um psicólogo ou terapeuta que o ajudará a compreender seu comportamento em termos psicológicos, talvez silenciando seu sentido de responsabilidade pessoal. Ele poderá ainda encontrar pela frente um capelão que falará da culpa em termos morais e de perdão, graça e bondade de Deus. Este capelão talvez sugira que sua culpa é real, não apenas técnica, mas que é possível encontrar uma solução. E haverá ainda outras pessoas, como os carcereiros, que passarão o conceito popular de culpa, segundo o qual a culpa é real e não passa – o ofensor é, de fato uma pessoa “má”.

Conclui-se que tal pressuposto tanto em sua raiz jurídica como popular mantém uma característica em comum, que se sustenta no pressuposto da liberdade humana e responsabilidade pessoal: seu caráter individual.

Os pressupostos da justiça e da imposição da dor são tratados conjuntamente. O ofensor deve aceitar um castigo que lhe é imposto pela justiça, já que o crime cria uma dívida moral do ofensor para com a sociedade. O processo judicial teria por objetivo devolver o equilíbrio à balança. Dessa forma, os profissionais da área veem seu trabalho como o de definir níveis elevados de punição e o autor do ato lesivo acredita que ao ser punido estará quite com a sociedade.

Quando falamos de punição, estamos falando de infligir dor a alguém, de propósito. Christie (2001) nos ajuda a ver que a lei penal é de fato a “lei da dor”, pois se trata de um elaborado mecanismo para administrar doses “justas de dor”.

Desse modo dentro do sistema penal a punição é conferida com sentido preventivo, mesmo sendo seu poder de intimidação e sua eficácia bastante discutível, além de apresentar pouca ou nenhuma relevância para as necessidades da vítima ou mesmo para a solução dos problemas criados pela ofensa.

Outro pressuposto é o de que a justiça é definida pelo processo mais do que pelo resultado. Sempre o procedimento tem precedência sobre o mérito e também fomenta o conflito de interesses entre as partes, assumindo um modelo adversarial. Após salvaguardar os direitos de ambas as partes, a verdade será apurada sempre havendo um culpado, pois pressupõe interesses irreconciliáveis. Tal modelo está pautado em princípios de individualidade e competição com uma regulamentação intrínseca.

De acordo com Zehr (2008, p. 76):

O processo penal visa ignorar diferenças sociais, econômicas e políticas, procurando tratar todos os ofensores como se fossem iguais perante a lei. Como o processo busca tratar os desiguais igualmente, as desigualdades sociais e políticas existentes são ignoradas e mantidas. De forma paradoxal, a justiça acaba mantendo desigualdades em nome da igualdade.

Dessa forma o conflito é tratado deixando a vítima e ofensor à margem do processo bem como a comunidade que foi afetada por tal delito, delegando a profissionais a resolução de problemas emergente da própria sociedade.

Outro pressuposto é a violação da lei, ou seja, o crime assim definido.

De acordo com as normas do direito penal, o ato em si propicia que a ofensa e a culpa sejam definidas em termos legais. Assim, o contexto no qual ocorreu tal ato é totalmente desconsiderado. Em última instância o “ato criminoso” é que irá nortear os rumos do processo.

Além dos pressupostos acima descritos, existe um elemento essencial dentro desse modelo de justiça, a vítima. No direito penal o indivíduo deixa de ser o protagonista, passando esse papel para o Estado. Ele é a vítima, sendo o crime definido como uma ofensa contra o Estado. Isto implica em tornar o processo penal impessoal e abstrato.

E assim a verdadeira vítima fica a mercê de um processo no qual ela deveria ser o eixo central, sendo levadas em consideração suas necessidades e desejos. Não é, portanto, objetivo o processo criminal promover a reconciliação entre vítima e ofensor, já que não são eles protagonistas de tal processo, tornando tal necessidade irrelevante (Zehr, 2008).

Atualmente se mede a justiça, avaliando o procedimento as regras inerentes ao processo, no qual o foco é discutir a culpa. E é essa a concepção de justiça, pautada no modelo retributivo, que prevalece na sociedade contemporânea e que irá compor a forma das pessoas enxergarem o crime e a justiça, aquilo que Zehr (2008) chama de “quadro mental”.

Por outro lado a mudança desse quadro implicaria em outra forma de interpretação dos fatos, centrada tanto na valorização do contexto como na visualização e na maneira de lidar com o problema, e também na solução encontrada para o mesmo.

Tal mudança também nos leva a rever tais pressupostos acima expostos e que estão no cerne de nossa concepção de justiça. A crise do sistema atual de justiça, pautado no processo penal, que fracassa no intuito de responsabilizar os ofensores, evitar a reincidência e atender a s necessidades tanto da vítima como do ofensor, promove uma necessidade de mudança, adotando-se valores diferentes, senão um novo paradigma, além de novas possibilidades e experiências

alternativas, contempladas em um novo modelo de justiça chamado Justiça restaurativa (ZEHR, 2008).

Marshall, Boyack e Bowen (2005), afirmam que justiça restaurativa é um termo genérico para todas as abordagens do delito que buscam ir além da condenação e da punição. Trata-se de uma abordagem colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos que pode ser empregada em uma variedade de situações (familiar, profissional, escolar, no sistema judicial, etc.). Ela pode também usar diferentes formatos para alcançar suas metas, incluindo diálogos entre a vítima e o ofensor, (conferências de grupo de comunidades e familiares, círculos de sentenças, painéis comunitários, entre outros.) Tais ações atingem as causas e consequências tanto no âmbito pessoal como nos relacionamentos de forma a promover a responsabilidade, a cura e a justiça.

Tal modelo de justiça está pautado em *valores restaurativos*, como: respeito, honestidade, humildade, cuidados mútuos, responsabilidade e verdade; são os valores essenciais em qualquer relacionamento saudável.

Os valores mais importantes que balizam esse novo modelo de justiça, segundo Marshall, Boyack e Bowen (2005, p. 273) são:

1. **PARTICIPAÇÃO:** Os principais envolvidos: vítima, infrator e a comunidade são ouvidos e tem contribuições preciosas durante o processo, deixando de delegar poder de decisão ao representante do Estado.
2. **RESPEITO:** Todos os seres humanos tem igual valor dentro do processo, sendo, portanto, dignos de respeito em ambientes restaurativos, produzindo assim um clima de confiabilidade entre todos os envolvidos.
3. **HONESTIDADE:** A fala honesta não só esclarece e elucida os fatos, bem como permite que as pessoas exponham seus sentimentos e suas responsabilidades morais decorrentes da transgressão.
4. **HUMILDADE:** Aceitar as condições humanas de vulnerabilidade e falibilidade colocam vítima e infrator no mesmo patamar de ser humano. A empatia e o cuidado mútuo são manifestações de humildade.
5. **INTERCONEXÃO:** A *justiça restaurativa* privilegia a liberdade individual sem, contudo, desconsiderar os laços comuns entre vítima e infrator, enquanto membros de uma sociedade na qual as pessoas se relacionam. Essa mesma sociedade passa a ser corresponsável por restaurar as vítimas e reintegrar os infratores.

6. **RESPONSABILIDADE:** Devido ao dano causado o infrator passa a ter a obrigação moral e ética de demonstrar sua responsabilidade, expressando remorso através de ações de reparação e mesmo pedindo perdão da vítima a quem causou o prejuízo e desrespeitou. Eis aqui uma possibilidade de reconciliação.
7. **EMPODERAMENTO:** Este modelo permite que seja restabelecida a autonomia e o controle tanto para a vítima que vai estabelecer suas necessidades e formas de reparação, quanto para o infrator que reparando tal ato abre um caminho para a sua reintegração e reabilitação.
8. **ESPERANÇA:** A comunidade fornece a sustentação necessária para que a vítima tenha a possibilidade de cura e equiparação de uma vida futura. Abre também a possibilidade de mudança para o infrator e maior civilidade para a sociedade.

Pela ótica da justiça restaurativa, “o crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança”. Dispõe que “a justiça restaurativa trata de danos e necessidades bem como das obrigações decorrentes, e envolve todos os que sofrem impactos ou têm algum interesse na situação utilizando, na medida do possível, processos cooperativos e inclusivos” (ZEHR, 2008, p.170-258).

Já Milène Jaccoud (2005, p.169), define que: “A Justiça Restaurativa é uma aproximação que privilegia toda a forma de ação, individual ou coletiva, visando corrigir as consequências vivenciadas por ocasião de uma infração, a resolução de um conflito ou as partes ligadas a um conflito”.

Enquanto a americana Kay Prany (2006), afirma que:

“A Justiça Restaurativa diz respeito a dividir a dor, buscar uma trilha para a cura e avançar rumo à esperança pela inclusão, respeito, decisões compartilhadas e responsabilidade mútua pelo bem-estar de outros” (p. 594).

Todos esses conceitos têm princípios semelhantes que apontam a mediação como forma de resolver conflitos e possibilitar a humanização das relações.

Entretanto Ortegá (2008) e Pallamolla (2009) alertam para o fato de que não existe até o momento um conceito que defina, de forma coesa e consistente, a justiça restaurativa. Trata-se então de um conceito em construção e que abre novas possibilidades de mediação de conflito.

Ortegal (2008) destaca que a ausência de uma definição mais coesa deve-se ao fato das controvérsias registradas na história da justiça restaurativa, pois foi contada de diversas formas, pautadas em diversas concepções, com diferentes papéis. Sendo assim, inexistente um consenso acerca de um conceito específico, dadas as diferentes origens – do tempo e lugar – e os diversos contextos históricos, culturais das práticas restaurativas.

Ambos os autores, Ortegal (2008) e Pallamolla (2009), demonstraram assim as dificuldades para se chegar a um conceito fortalecido de *justiça restaurativa*, mas Pallamolla (2009) afirma que o conceito em construção vem sofrendo modificações desde os primeiros estudos e as primeiras experiências de práticas restaurativas.

De acordo com o modelo de justiça restaurativa, crime é visto como um ataque à identidade do indivíduo, mesmo se o crime ocasionar somente danos. Dessa forma, o crime produz um relacionamento, pois cria um vínculo entre o ofensor e a vítima. Vínculo esse, marcado pela hostilidade, desconfiança, suspeita e estranhamento, afetando assim o bem-estar de ambos (PALLAMOLLA, 2009).

Cabe ressaltar que o crime não afeta somente a vítima e que a punição do ofensor, também não significa reparação para a vítima. Além disso, muitas vezes o ofensor sofreu privações e abusos na infância, sem oportunidade de no âmbito social, ter acesso à formação necessária para almejar um emprego e uma vida mais condigna, além de carecer de acompanhamento psicológico por parte da saúde para fortalecer-se. Dessa forma, o crime funciona como forma de autoafirmação, o ofensor deseja ser ouvido e atendido em suas necessidades básicas. Portanto, o ofensor é fruto de uma sociedade pautada nas desigualdades (PALLAMOLLA, 2009).

Esta mesma sociedade em contrapartida sofre os efeitos do sofrimento imposto ao indivíduo transformado em criminoso. A comunidade na qual ocorreu o ato lesivo deve participar do processo judicial, porém mantendo o foco nas pessoas envolvidas: vítima e ofensor. Portanto, não se deve desconsiderar tal dimensão social, mas centralizar o processo na dimensão interpessoal, das relações entre pessoas (ORTEGAL, 2008).

Nesta nova perspectiva de justiça existe uma tendência a enxergar o crime como uma forma de conflito. De fato, o crime nasce de um conflito e gera inúmeros conflitos interpessoais e/ou sociais. Tais situações de conflito se encaminhadas de maneira adequada, tornam-se oportunidades preciosas de crescimento e

aprendizado (ORTEGAL, 2008). Por isso, a importância do empoderamento das pessoas, para que elas se sintam capazes de reconhecer o ato que gerou sofrimento, ao mesmo tempo em que possam desenvolver a habilidade e a oportunidade para repará-lo, o que não é realizado com a punição.

Se não podemos incorrer na culpabilização só do ofensor, sem levar em consideração o contexto geral, também não podemos tender para o extremo oposto de culpabilizar a vítima, por enxergar o crime como uma intensificação do conflito. Isso seria simplista demais, pois utilizar-se de violência para resolver uma situação de divergência de qualquer natureza, provoca outras consequências. São as violações e danos variados que precisam ser sanados e que representam as quatro dimensões básicas do mal ocasionado: à vítima; aos relacionamentos interpessoais, ao ofensor e à comunidade (ZEHR, 2008).

Esse construto utilizado no âmbito jurídico, denominado crime ainda parece bastante limitado em relação ao que difunde o paradigma bíblico de justiça, que nos permite entender a justiça de forma holística.

Sendo o crime um ato “lesivo”, o objetivo da justiça passa a ser reparar a lesão ocasionada e promover atos de restauração para reparar os danos sofridos. Implica para a vítima um processo de resgate de confiança e recuperação do controle sobre sua vida. Para o ofensor é necessário que o mesmo tenha a chance de recomeçar sua vida, buscando sua recuperação e traçando metas para o futuro (ZEHR, 2008).

Outro objetivo seria o de restabelecer a relação entre vítima e ofensor, através da reconciliação. A justiça deve oportunizar que isso ocorra, durante o processo, já que não se restabelece uma relação em um ato ou de forma coercitiva. Trata-se portanto de um processo de reconstrução rumo a um relacionamento satisfatório.

Os ofensores também precisam ser responsabilizados pelos danos causados, porém de maneira a promover mudança, levando-se em consideração suas necessidades que estavam subjacentes ao ato. Da mesma forma, a comunidade na qual o crime ocorreu precisa resgatar seu sentido de unicidade, necessitando também de tratamento (ZEHR, 2008).

Neste modelo, a justiça passa a ser considerada como uma possibilidade de mudança futura, ao invés de estagnação no passado. Zehr (2008) afirma “que a experiência da justiça é uma necessidade humana básica. Sem ela a cura e a

reconciliação são difíceis ou até impossíveis. A justiça é pré-condição para uma solução” (p.178).

Dessa maneira a justiça restaurativa visa identificar as necessidades da vítima para que sejam supridas e que possam experimentar algo o mais próximo possível do que seja justiça. Em geral as vítimas necessitam de apoio, de escuta atenta, para que no processo de narrar o que lhes aconteceu possam reelaborar os fatos vivenciados, partilhando seu sofrimento e seus sentimentos, legitimando assim sua experiência. Tratando a ambos de forma ética e humana com práticas restaurativas permite-se que vítima e ofensor retomem o controle de suas próprias vidas.

A restituição significa o reconhecimento do erro cometido bem como a responsabilidade do mesmo. Reconhece-se o valor ético da vítima, a eleva ao seu nível original.

As vítimas, ao serem ouvidas nesse processo na maioria das vezes registram que são favoráveis a penas que propiciem reparação do dano causado e reabilitem o ofensor, evitando assim novas reincidências.

As vítimas precisam ser ouvidas e ativas no processo, determinando quais são suas necessidades e de que forma serão atendidas. A justiça, dessa forma, lhes devolve o poder que o mal acometido lhes tirou.

A violação acometida também atinge a comunidade e as necessidades geradas, são similares às da vítima. Portanto a comunidade precisa de ações que representem de maneira simbólica a restauração da segurança e integridade. Por outro lado há a necessidade da comunidade rever seus paradigmas sobre justiça e sobre o crime, processo pelo qual pode ocorrer uma busca de equilíbrio entre a liberdade e o poder. Haja vista que a ordem em sua totalidade, para ser mantida, carece de controles formais externos, só sendo alcançada pela perda da liberdade (MORRISON, 2005).

Quando uma pessoa prejudica a outra de alguma forma além de ser responsabilizada por seus atos, passa a ter por obrigação moral e ética de corrigir e reparar o mal cometido, mesmo que não seja na sua totalidade ou de maneira completa.

E é para isso que o processo judicial deveria se prestar. Tratando também da função da reparação ou restituição em relação à vítima e também em relação á comunidade, tornando-se uma responsabilidade social (ZEHR, 2008).

Embora as necessidades da vítima sejam prioritárias no processo não, se podem desconsiderar as necessidades do ofensor, pois é de interesse da sociedade que tais necessidades sejam atendidas e validadas para assim poder evitar a reincidência. Resgatar a autoestima positiva, bem como fornecer suporte necessário para que o ofensor lide com a culpa são necessidades que devem ser supridas no contexto da justiça restaurativa (ZEHR, 2008).

Pelo prisma restaurativo os envolvidos, vítima e ofensor, são as peças fundamentais no processo, e a eles devem ser devolvidos o poder e a responsabilidade sobre suas necessidades e obrigações geradas a partir do ato lesivo. O relacionamento vítima e ofensor deve ser cuidado na tentativa de facilitar a interação entre ambos, buscando não apenas atender as necessidades presentes, mas vislumbrando as intenções futuras de reparação.

Nesse contexto o empoderamento torna-se crucial para que haja recuperação e justiça. Para o ofensor a irresponsabilidade e a falta de poder podem ter pavimentado o caminho que o levou até o delito. O ofensor só poderá chegar à responsabilidade e ao encerramento da vivência pela participação na solução (ZEHR, 2008). Nesse processo de restabelecimento da relação vítima e ofensor a mediação é uma estratégia que possibilita a troca de informações e a expressão de sentimentos de ambos.

Os rituais subjacentes ao processo desempenham um papel simbólico relevante, haja vista que o sistema jurídico é permeado de rituais. É no momento da ofensa que o ritual do lamento e do arrependimento se torna apropriado. Aqui as tradições espirituais assumem um papel significativo (ZEHR, 2008).

A restituição e a necessidade de assumir as responsabilidades por seus atos, por parte do ofensor, já nos remete a uma forma de punição e deve ser aplicada com compaixão e discernimento, conforme preconiza o paradigma bíblico, no contexto do que é justo e merecido. Neste caso, nos remeta a reflexão sobre o contexto social no qual a punição do mal cometido é aplicada e questões de justiça social, econômica e política devem balizar tal reflexão num contexto mais amplo (PINTO, 2005).

Conclui-se então que justiça retributiva e justiça restaurativa são modelos senão antagônicos, muito divergentes. Por um lado tem-se uma justiça que tem como foco a culpabilização e a dor, diferente daquela que busca atender as necessidades dos principais envolvidos e restaurar situações e relacionamentos.

1.2 A NOÇÃO DE JUSTIÇA E O DESENVOLVIMENTO MORAL NA INFÂNCIA: KANT, PIAGET E KOHLBERG

Segundo Menin (1996) é necessário ter a clareza que ter uma conduta condizente com as regras sociais ou leis que nos cercam é diferente de agir corretamente no âmbito moral, pois não bastam as leis e costumes que regem os povos.

Kant (1964) ressalta que a moral não é um mero conjunto de regras próprias de um povo. Ela requer muito mais que isso e necessita de um princípio universal, ou universalizante. A moral deve sinalizar a conduta “boa” ou “má” para qualquer pessoa, em qualquer lugar e deverá também promover um dever necessário a todos.

Para Kant (1964) um princípio incondicional e universal é o descrito a seguir: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne universal”. Conclui-se assim que o que vale para um indivíduo deve valer para todos. O principal desse Imperativo é que a moral de um ato não se sustenta nas leis ou regras que obedecemos.

Se agirmos de uma maneira, por exemplo, a não agredir uma pessoa, somente para estar em conformidade com as leis e regras, não haverá nenhum valor moral, apenas uma adequação social.

Kant (1964) diz que quando nossas ações no âmbito moral são impulsionadas por consequências externas e imediatas, ou apenas por seguir certas regras por prudência, inclinação ou ainda interesse próprio, estamos sendo heterônomos. Ou seja, são as pressões externas que nos impulsionam a obedecer a regras. Não há problema em termos um comportamento adequado socialmente falando, grande parte do tempo; porém o que é inviável é sermos heterônomos o tempo todo em todas as circunstâncias. Heteronomia significa se submeter ao mando de outro, ser governado por outros. E, portanto quando nos sentimos livres e sem ninguém por perto para nos ameaçar, ou punir ou mandar, poderá ficar sem autocontrole, e fazer aquilo que queremos sem limites.

Quando decidimos seguir certas regras por vontade própria, independentemente das consequências externas e imediatas, nos tornamos

indivíduos autônomos. Segundo Menin (1996), autonomia é ter vontade própria, é fazer uma escolha racional e emocional que só um ser humano é capaz de fazer.

Kant (1964) em sua obra relata que a vontade propicia dignidade ao ser humano: só se obedece aquilo que tem um profundo sentimento interno, sendo que a obediência à regra dentro do conceito de autonomia dá-se quando percebemos sua validade universal. A autonomia exige do indivíduo um exercício de reflexão sobre as regras a que ele está submetido. Já na heteronomia a obediência à regra se dá pelo medo. Trata-se, portanto de um exercício crítico. E assim o exercício da autonomia é o único a garantir a dignidade do ser humano: “Age apenas de tal maneira que uses a humanidade tanto na sua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio” (p.229).

Para Piaget (1930) os procedimentos de Educação Moral podem ser classificados sob diferentes prismas, dependendo dos fins perseguidos, torna-se evidente que os métodos, serão diferentes se desejarmos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence. Também é possível considerar o ponto de vista das próprias técnicas. Se quisermos alcançar a autonomia da consciência, podemos perguntar se um ensinamento oral de moral – uma “lição de moral” – é eficaz ou se uma pedagogia inteiramente “ativa” é necessária a este propósito.

Educadores e psicólogos concordam que nenhuma realidade moral é completamente inata. As tendências afetivas ativas: como medo, respeito, simpatia bem como as raízes da socialização, subordinação e da imitação, mas principalmente uma capacidade indefinida de afeição e que promoverá na criança amar um ideal ou tender ao bem de seus semelhantes.

Porém Piaget (1930) alerta para o problema de que deixando essas forças se desenvolverem livremente, as mesmas permaneceriam anárquicas. Isto porque na constituição da moralidade da criança, faz-se necessário uma disciplina normativa, disciplina esta que se estabelece a partir das relações entre os sujeitos. São nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre a criança e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem sua educação

moral, mas “educação” no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo.

Piaget (1930) em seu estudo sobre os procedimentos da educação moral e sobre o julgamento moral nas crianças, utilizando como referência as pesquisas do campo da sociologia de Durkheim e no campo da psicologia da infância os trabalhos de Bovet (1912), que o levaram a concluir que existem duas “morais” entre as crianças. Ou seja, duas formas distintas de sentir e também de reagir as quais se originam da pressão no espírito da criança, de dois tipos de relações interindividuais.

Essas duas morais que na infância são distintas, durante o processo de desenvolvimento, convergem e se reconciliam no período da adolescência. O respeito, por exemplo, constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais. Existem duas condições para Bovet (1912): em primeiro lugar que um indivíduo dê conselhos a outro e, em segundo lugar, que esse outro respeite aquele de que emanam os conselhos. Ao contrário de Kant (1964), que vê no respeito o resultado da lei, e de Durkheim (2008), que o coloca como um reflexo da sociedade, Bovet mostra o respeito como um fato primário, sendo a lei apenas uma derivada dele.

Embora o respeito possua uma inegável unidade funcional, distinguem-se dois tipos de respeito: um deles é o respeito unilateral, que implica em desigualdade entre o sujeito que respeita e o sujeito que é respeitado. Este tipo de respeito é pautado em uma relação de coação; primeira forma de relação social. O outro tipo de respeito é aquele que se denomina como mútuo, porque os indivíduos que estão se relacionando se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. Deste último decorre outro tipo de relação social chamada de cooperação.

São esses dois tipos de respeito que dão origem as duas morais que coexistem em oposição contínua, quando se observa o comportamento infantil. O respeito unilateral, atrelado a uma relação de coação moral, produz aquilo que chamamos de senso de dever. Porém esse senso de dever, oriundo de uma pressão do adulto sobre a criança gera um comportamento essencialmente heterônomo. Já a moral resultante de uma relação de cooperação é pautada no respeito mútuo caracteriza-se por um sentimento interior à consciência, que é o de promover o bem, tendendo a tornar-se autônomo.

Ambos se apresentam em graus variados nos procedimentos da educação moral. Para Piaget, (1930), “há duas morais na criança e duas morais cujos conflitos

eclodem quando a vida ou a reflexão psicológica lhes dá ocasião de se manifestarem” (p. 11).

No âmbito dos procedimentos de educação moral, no que se refere as técnicas utilizadas, podem-se considerar três aspectos: o tipo de relações interindividuais; diversas maneiras de ensino oral e a própria ação da criança.

O procedimento mais habitual de educação moral é o que se utiliza do respeito unilateral, em que o adulto impõe suas regras por coação.

Durkheim (1930) a seu modo, criou um modelo de pedagogia moral fundada na autoridade. O autor parte de bases científicas e sociológicas. Isto é Durkheim pretende chegar a moral da cooperação por meio da autoridade. Destaca-se que esta tese é à base da educação moral tradicional na Europa.

Para Durkheim, existem três elementos que constituem a moralidade: o espírito de disciplina, o elo social existente nos grupos sociais, nos quais se desenvolve a solidariedade entre as crianças e a autonomia da vontade. E são as regras escolares, bem como as intervenções do professor que irão garantir o respeito e a conservação das regras. Com o intuito que haja adesão ao grupo e autonomia é descrito um ensino oral, baseado no respeito ao adulto.

Porém a autonomia se adquire graças a um ensino que faz a criança compreender a natureza da sociedade e a função das regras morais.

Já num outro extremo da pedagogia moral clássica, vê-se nos trabalhos de certas escolas experimentais um procedimento fundado na liberdade absoluta da criança: não existe coação feita pelo adulto e nenhuma indicação sobre a maneira de conduzir-se junto aos seus iguais ou com as pessoas mais velhas.

No que concerne à disciplina, Durkheim (1930) evidencia que há dois tipos de regras: a exterior proveniente do respeito unilateral e a interior que emerge de um acordo mútuo, sendo esta última a mais eficaz e pressupõe um conjunto de condições funcionais, além de uma atmosfera de atividade e de interesse que só o *self-government* pode realizar.

Para Piaget (1930) a busca dos procedimentos de educação moral está justamente na equilíbrio entre o respeito mútuo e o respeito unilateral. O autor ainda destaca que os procedimentos verbais de educação moral, só surtem efeito se os mesmos estiverem atrelados as experiências efetivas vividas pelas crianças na interação social com seus pares.

As punições são utilizadas no procedimento tradicional de sanção expiatória. Em oposição tem surgido um movimento crescente de uma educação de responsabilidade pelo próprio julgamento dos alunos. Esse antagonismo emana das duas morais que fazem parte do espírito da criança que permanecem atreladas às expectativas dos alunos.

Para Piaget (1996, p. 30)

Duas coisas, no entanto, parecem certas. A primeira é que o desenvolvimento da sanção, como fator social assim como noção moral aceita pela consciência da criança, é correlativo á pedagogia da autoridade exterior (...) em segundo lugar é certo que a disciplina e o sentimento de responsabilidade podem se desenvolver sem nenhuma punição expiatória. Têm sido feitas, a esse respeito, as mais precisas experiências: as relações de cooperação bastam para provocar nas crianças um tal respeito á regra que a simples censura e um sentimento de isolamento moral resultantes do ato cometido conduzem o faltoso á disciplina comum.

Porém, confiando às próprias crianças a possibilidade de exercer a justiça retributiva, observa-se frequentemente que as punições que elas escolhem são do tipo expiatório. Quando o *self-government* permanece limitado ao poder judiciário, atrelado às punições e castigos, e quando a autonomia da escola permanece desacompanhada de uma reestruturação em seu regimento normativo, fica claro que a consciência infantil no tocante a sanção não se transforma. Assim, Piaget (1996) indica a necessidade de ampliar a investigação científica a esse respeito.

A mesma lógica se aplica as recompensas que estão sendo paulatinamente menos utilizadas nos sistemas educacionais, pois ambas, tanto as punições como as recompensas, são marcas da heteronomia moral, haja vista que as regras são exteriores ao indivíduo. Piaget (1996) também ressalta que um sistema pautado em recompensas, gera competição entre os indivíduos, desfavorecendo o desenvolvimento moral autônomo das crianças. Tal mudança, que ocorre no campo moral da cooperação é, portanto, mais próxima ao desenvolvimento infantil bem como das exigências sociais.

Para Kant (1964), todos os povos possuem suas regras e seus costumes e para ser moralmente correto bastaria que o indivíduo os seguisse, ou ainda agir de acordo com as regras sociais. Porém a moral necessita de um princípio universal ou

um princípio “universalizante”. A moral tem que fornecer indícios de ações que possam parecer boas ou certas para todas as pessoas indistintamente em qualquer lugar.

Dito de outra forma, minimalista: “O que vale para mim devo concordar que possa valer para todos”. Devemos ter um motivo racional para agirmos (KANT, 1964) .

Tal Imperativo propõe uma profunda reflexão sobre a moral impregnada em um ato. A moralidade não está atrelada às leis ou regras que obedecemos, mas no por que obedecemos, ou ainda, no princípio da obediência.

Quando agimos de forma correta em conformidade com as leis ou regras sociais por prudência ou por receio das consequências punitivas, nossas ações não possuem nenhum valor moral, sendo apenas uma forma de adequação social, sem entender de fato o princípio que rege tal comportamento (KANT, 1964).

Kant (1964) afirma que quando nossas ações estão pautadas nas consequências imediatas e externas ou ainda quando seguimos certas regras com o intuito de adequação social ou mera conformidade, estamos sendo sujeitos heterônomos. Heteronomia significa estar submisso à vontade de outro sujeito, ser governado pelo outro através de ameaças, ordens e punições. Porém, quando o “outro” não está por perto, o indivíduo se sente solto, sem governo e, portanto, pode fazer tudo aquilo que quiser. Não é um problema ser um indivíduo heterônomo, buscando a adequação social, porém não continuamente.

Por outro lado, se decidirmos seguir as regras por vontade própria independente das consequências externas imediatas, estaremos agindo com autonomia, sendo indivíduos autônomos. Vontade própria é uma escolha racional e emocional, que só um ser humano tem capacidade de fazer. E é essa vontade que dá dignidade ao ser humano, pois o indivíduo só obedece às normas e regras que fazem um profundo sentido interno. Isso, portanto é autogoverno para Kant (1964).

Ser moral implica em pensar nos semelhantes, em ter vontade própria, pensar e raciocinar para o bem coletivo, podendo perder vantagens imediatas para si em prol de outros, que às vezes nem conheceremos. E é por isso que a autonomia se constrói num exercício contínuo de reflexão crítica sobre as regras a que nos submetemos.

Esses dois construtos da moralidade descritos por Kant (1964) foram utilizados na maioria dos estudos e pesquisas na Psicologia, em diferentes linhas

teóricas. Jean Piaget (1896-1980) foi um dos teóricos que se utilizou dos conceitos de autonomia e heteronomia, para estudar a construção da moralidade, dentro da teoria do desenvolvimento cognitivo infantil.

Dessa forma Piaget (1996) demonstra que as duas tendências morais são construídas no decorrer do processo de desenvolvimento da criança e que a evolução de uma ou da outra dependerá de inúmeros fatores, mas principalmente das relações sociais nas quais a criança estiver submetida. Ele por exemplo em sua pesquisa com crianças de diversas idades sobre as regras de um jogo, descreve de que forma as crianças constroem esse respeito. Tais pesquisas encontram-se no livro *O julgamento Moral da Criança*, de 1932, em que observa como as crianças de diversas idades jogavam um jogo conhecido no mundo todo: jogo das Bolinhas de Gude. Neste trabalho Piaget conseguiu identificar dois aspectos essenciais da prática dos jogos e suas regras: a prática delas e a consciência a seu respeito.

A prática das regras se refere à forma como as crianças utilizam para si e para os outros na situação de jogo. Foram identificados quatro estágios:

- Simples práticas regulares e individuais: por volta dos três anos; as crianças jogam em função de seu próprio desejo, utiliza-se de gestos repetitivos e regulares, estágio das regras motoras e individuais.
- Imitação dos maiores com egocentrismo: cada criança com idade entre três e seis anos joga centrada em si mesma, porém imitando os mais velhos.
- Cooperação: neste estágio crianças entre sete e dez anos, passam a utilizar de fato as regras para organizarem como jogar. Descobrem que é preciso ter um conjunto de regras comum para todos os participantes, pois caso contrário torna-se impossível jogar.
- Interesse pela regra em si mesma: ocorre após os onze anos, no qual as crianças codificam as regras antes mesmo de jogar, passando a ter interesse real pelas regras, buscando construí-las da maneira a torna-las mais justas e completas.

Já por consciência de regras Piaget define como a compreensão em que as crianças se envolvem, isto é, o que elas são, qual a finalidade, quem as produz e se podem ser modificadas, sem prejuízo no ato de *jogar*.

Também, nesse aspecto inerente ao jogo, Piaget (1996) identificou três estágios:

- Crianças até três anos: não têm consciência das regras como algo obrigatório. A regra ainda é motora ou ainda encarada apenas como um bom exemplo.
- Crianças entre três e nove anos: as regras passam a ser vistas como algo sagrado, tornam-se imutáveis e são de origem externa ao grupo. Qualquer modificação proposta é vista como uma transgressão.
- Crianças a partir de dez anos: as regras passam a serem construídas pelo grupo de forma racional e coerente beneficiando a todos os envolvidos. São as regras que permitem que todos joguem em condições igualitárias, sendo oriundas de uma atividade social e racional.

Piaget (1996), a partir de suas pesquisas, concluiu, portanto, que primeiro a criança pratica as regras nos jogos e brincadeiras, aplicando-as e construindo-as, criando novas regras ou ainda modificando as já existentes. A consciência só surge posteriormente, quando a criança começa a praticá-las entre si, em situações de cooperação no grupo, pois a regra passa a ser produto das relações entre elas. Retomando os conceitos de autonomia e heteronomia de Kant, descritos acima, é possível estabelecer um paralelo com os estágios da prática e consciência das regras pelas crianças.

As crianças agem de forma heterônoma quando nos jogos utilizam as regras por imitação dos adultos e as consideram imutáveis. Já quando se utilizam das regras de maneira racional, considerando-as como produto do grupo e para o grupo, as crianças passam a agir de maneira autônoma. Dito dessa forma, para Kant é a partir da reciprocidade no grupo que ocorre a universalização das regras morais.

Piaget (1996) também analisou quais elementos as crianças se utilizaram para realizar o julgamento dos atos cometidos no tocante à moral. Os resultados demonstraram que existem duas tendências no julgamento moral infantil: julgamento por responsabilidade objetiva e julgamento por responsabilidade subjetiva:

- Crianças até oito anos: julgam os atos na perspectiva moral de forma objetiva, levando em consideração o resultado material e observável.
- Crianças acima de oito anos: passam a avaliar partindo da intenção do sujeito que cometeu o ato, ou seja, a partir de uma responsabilidade

subjetiva. Dessa forma, se for avaliado que não houve má intenção, pode-se até desculpar um resultado ruim. Já, se a intenção foi ruim, tende a aumentar a culpa do sujeito.

Como pode se constatar, segundo Menin (1996), essas noções que se desenvolvem na infância em muito se assemelham aos conceitos de justiça: o crime doloso é mais grave, pois houve a intencionalidade na ação de causar dano, aumentando assim a pena aplicada. Já o crime culposo é considerado menos grave, com uma pena mais leve, mesmo que os danos sejam equivalentes aos causados no outro tipo de crime.

Os adultos repetem a mesma lógica das crianças, conclui Menin (1996), pois muitas vezes a intenção que se encontra subjacente ao ato não é levada em consideração ao julga-lo.

Esse tipo de moral diz Piaget (1996), trata-se da moral do dever – heterônoma. Para a criança, o “certo” é aquilo que merece premiação e o “errado” é o ato que deve ser punido. E, portanto, concluiu que as crianças emitem seus julgamentos morais pautadas na aparência.

Menin (1996) ressalta que esse tipo de moral do “dever” incide sobre as noções de justiça desenvolvidas pelas crianças; as crianças acham mais “justo” aquilo que foi mandado por um adulto, mesmo que o resultado do mando resulte em um tratamento desigual entre seus pares.

Já a moral do bem, como foi nomeada por Piaget (1996), é aquela na qual os atos são guiados pela regra da reciprocidade, pautada no princípio da solidariedade aos outros.

A noção de reciprocidade é uma forma de se relacionar, na qual todos os integrantes do grupo têm as mesmas oportunidades e se interagem de forma igualitária, em qualquer grupo social no qual está inserido, respeitando a situação.

Crianças mais velhas com autonomia moral:

- Discutem as regras e cooperam entre si.
- Entendem a regra como uma construção do grupo.
- Avaliam e julgam o outro, colocando-se no lugar dele, de forma a avaliar as reais intenções do ato cometido.

- Consideram erradas as transgressões e mentiras, e outras ações que vão prejudicar a todos.
- É considerado justo qualquer ato que beneficie a todos os envolvidos, o mais equitativo possível.

Existem fatores que colaboraram para o desenvolvimento da autonomia moral, superando assim a moral da heteronomia. De acordo com Piaget (1996), primeiro respeitamos as pessoas, e é esse respeito que irá nos impor tais regras. Evidência, portanto, a existência de dois tipos de respeito por pessoas: o unilateral e o mútuo. O respeito unilateral acontece nas relações entre as crianças e os adultos. Neste caso o poder de atuação de um sobre o outro é muito desigual, promovendo uma relação de coação. A criança respeita o adulto por medo ou ainda por afeto, imitando o comportamento adulto, mesmo de forma inconsciente. As crianças desta fase são egocêntricas, enxergando o mundo de uma forma única, a partir de sua própria perspectiva.

A interação entre esses dois fatores, a coação e o egocentrismo, promove um comportamento heterônomo.

Piaget (1996) enfatiza que a criança só avança em seu desenvolvimento moral se houver: tanto a cooperação quanto a descentração. Em uma relação onde ocorre outra forma de respeito, pautada na igualdade de poder, as pessoas tendem a agir de maneira cooperativa. O autor afirma que “Cooperação é operar com, é estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc...” (p. 52).

Em uma situação de cooperação nem sempre ocorrem acordos, gerando possíveis discussões que levam a pessoa a reconhecer outros pontos de vista, ou a colocar seus próprios argumentos. Mas de qualquer forma, a pessoa é levada a ouvir e considerar o ponto de vista dos outros também. Piaget (1996) considera que na moral da autonomia, a criança considera o outro, sua opinião, além da sua vontade própria.

Quando a criança encontra-se no estágio da prática cooperativa, utiliza-se das regras para gerar influência mútua: uma regra só pode ser utilizada se for benéfica para todos os envolvidos, garantindo boas condições de jogo. Dessa forma, aprendem a construir suas próprias regras, testando-as e aprovando-as no grupo.

Piaget (1994) concluiu então que as relações sociais constituem um dos aspectos formadores da moral, pois é no grupo formado por seus pares, ou seja, na convivência entre crianças, que se cria um espaço privilegiado para a construção da moralidade. Portanto, na fase de heteronomia a relação com os adultos é necessária no desenvolvimento da moralidade. Mas faz-se necessário vivenciar também relações de igualdade entre pares, para que seja possível, assim, construir e vivenciar regras ou mesmo compreender regras já construídas.

As concepções de justiça também se modificam e evoluem, partindo da idéia de retribuição e vingança (justiça retributiva), para a de recuperação do culpado e reparação. A igualdade e equidade tornam-se valores (justiça distributiva), eliminando dessa forma a noção de justiça imanente, que se trata da punição pela própria natureza.

Portanto, a base do desenvolvimento moral está na dimensão autonomia/heteronomia. A criança avança nos estágios, passando de uma moral imposta por uma autoridade, ou agente externo, para uma moral autônoma que advém da própria consciência individual.

Na psicologia existem diferentes linhas teóricas que têm abordado a moralidade sob diversos aspectos. Lawrence Kohlberg (1992), nas décadas de sessenta, setenta e oitenta, realizou pesquisas pautadas na obra de Piaget sobre o mesmo tema. Kohlberg desenvolveu toda uma teoria de julgamento moral, descrevendo os estágios desse desenvolvimento, bem como os fatores que o favorecem.

Biaggio (2002) ressalta que tanto para Kohlberg como para Piaget a sequência de estágios é universal, ou seja, todos os indivíduos passam pela mesma sequência de estágios na mesma ordem, mas apesar disso, nem todos chegam aos estágios mais elevados. Kohlberg, porém, apresenta uma conceituação mais elaborada e precisa dos estágios, discriminando-os de maneira mais minuciosa, e pelos quais perpassa as dimensões da heteronomia/autonomia.

Kohlberg (1992) relata que para compreender os estágios e suas características, antes se faz necessário conhecer o lugar do juízo moral na personalidade infantil. Assim o autor estabelece um paralelo entre os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e a evolução do juízo moral nas crianças. Dessa forma, Kohlberg, descreve que assim que a criança adquire a linguagem, ela entra no estágio intuitivo, no qual prevalece o simbolismo, em seguida o estágio das

operações concretas e, finalizando na adolescência, tem-se o estágio das operações formais. No estágio das operações concretas as crianças são capazes de classificar, de estabelecer relações entre elementos de um mesmo sistema, de levantar hipóteses acerca de aquilo que as rodeia e de deduzir respostas prováveis para essas hipóteses, testando-as para prová-las. Além disso, Kohlberg (1992) ressalta que é na adolescência que os indivíduos entram no estágio das operações formais, porém alguns de forma parcial, visto que são capazes de estabelecer relações entre as coisas simultaneamente, mas sem considerar todas as possibilidades e abstrair hipóteses.

Afirma Kohlberg, 1992 :

Em términos generales, casi ningún adolescente ni adulto estará por completo en el estágio de operaciones concretas, muchos estarán em el estágio de operaciones formales parciales y la mayoría em el estágio de operaciones formales (p. 186).

Kohlberg (1992) estabeleceu seis estágios de desenvolvimento moral, entre os quais estão incluídos três níveis: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional.

O nível pré-convencional atinge crianças até nove anos, alguns adolescentes e criminosos adolescentes e adultos. Já o nível convencional é o da maioria dos adolescentes e adultos da sociedade norte-americana (COLBY; KOHLBERG, 1984). Provavelmente aconteça também em outras sociedades ocidentais, inclusive a brasileira (Biaggio, 1975; 1976), além das sociedades não ocidentais (SNAREY, 1985). O nível pós-convencional é alcançado por uma minoria dos adultos (em torno de 5%), na idade entre vinte e vinte e cinco anos.

O termo convencional denota que a moralidade se organiza em sistemas de regras morais, papéis e normas, socialmente compartilhados.

I – Nível pré-convencional

1. Orientação para a punição e a obediência: a moralidade de um ato se define a partir de suas consequências físicas para o indivíduo. Se ocorrer a punição a ação está moralmente errada. A ausência de punição já indica que a ação está moralmente correta. “A ordem sócio moral é definida em

termos de status de poder e de posses em vez de ser em termos de igualdade e reciprocidade” (KOHLOBERG, 1971a, p.164).

2. Hedonismo instrumental relativista: a ação moralmente correta ocorre por meio de uma orientação egoísta, a qual é definida no que tange á satisfação das necessidades individuais (hedonismo). Nesse estágio a moral é relativa, sendo que a igualdade e a reciprocidade emergem como “olho por olho, dente por dente”. Sendo assim, o ato moral torna-se um instrumento para que o indivíduo consiga atingir o prazer pessoal.

II - Nível convencional

3. Moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais.

Esse estágio é pautado no atendimento às expectativas sociais, pois o comportamento moralmente correto é aquele que leva à aprovação dos outros. Ocorre a compreensão da regra, porém a atitude egocêntrica ainda permanece, surgindo à equidade. Nesse estágio os indivíduos já não defendem uma igualdade absoluta.

4. Orientação para a lei e a ordem.

Nesse estágio passa a ocorrer um profundo respeito às regras fixas, pela autoridade e pela manutenção da ordem social. A justiça não se trata mais de uma questão entre os indivíduos, mas entre esses e o sistema e, assim, não implica em uma escolha moral. É o estágio mais frequente entre adultos sendo enfatizado o caráter de exceção dessa medida e a importância de se respeitar a lei para evitar o caos social.

III – Nível pós-convencional

3. A orientação para o contrato social

As leis não são mais validadas pelo simples fato de serem leis. As leis e costumes caso sejam considerados injustos podem ser modificados, através dos canais legais.

4. Princípios universais de consciência

O pensamento e a consciência atingem seu nível mais alto. Além de reconhecer os princípios morais universais de consciência individual, consegue ter ações condizentes entre si. Os indivíduos resistem às leis que consideram injustas mesmo que não seja pelo canal democrático legal, permanecendo fiéis aos seus princípios em suas ações.

De forma resumida, Biaggio (2002) indica uma fase pré-moral inserida no nível pré-convencional, na qual há a ausência da internalização dos princípios morais. Já no nível convencional ocorre a internalização dos princípios morais, e o respeito não se resume ao medo das punições ou sanções impostas pela autoridade, mas pelo valor daquilo que julga certo, visando o bem-estar de todos os envolvidos e as leis criadas pelo grupo envolvido. Finalmente, no nível pós-convencional se inicia o questionamento das leis caso as mesmas sejam consideradas injustas pelo indivíduo. E caso isto ocorra, tais leis podem e devem ser alteradas de forma a garantir o bem coletivo.

Biaggio (2002) também aponta que a teoria de Kohlberg é estrutural, pois os estágios refletem maneiras de raciocinar específicas e não necessariamente conteúdos morais. O que define o estágio moral no qual a pessoa está é a justificativa que baliza sua decisão em uma situação específica, sendo, portanto, estágios universais.

Menin (1996) aponta que a construção de cada estágio varia conforme a interação das pessoas com seu meio. Assim, em uma sociedade mais rígida no âmbito moral sem mobilidade social e nas quais não é permitido contestar regras ou criar algo novo, as pessoas em sua maioria não atingem o nível pós-convencional. Já em sociedades móveis e nas quais há maior flexibilidade no âmbito moral, há o aumento do número de pessoas que atingem o nível pós-convencional.

Para a autora, um dos legados da teoria de Kohlberg é que através da interação social podemos ter como objetivo avançar nos estágios de Julgamento Moral, de forma a ter gradativamente indivíduos mais autônomos. Menin também descobriu que colocando os jovens para debater situações envolvendo dilemas morais com outras pessoas já em estágios superiores, propicia também tal desenvolvimento. E tal possibilidade de debate entre pessoas de diferentes estágios de desenvolvimento moral torna-se, então, fundamental para promover avanços significativos em tal desenvolvimento moral.

Para Biaggio, 2002:

Kohlberg reconhece que sua ênfase na justiça não reflete inteiramente tudo que pode ser incluído no campo da moral. Admite que além da justiça, a moral também inclui uma virtude enfatizada nos ensinamentos éticos cristãos. Essa virtude, chamada ágape, em grego, é conhecida como caridade, amor ou fraternidade. Lourenço (2000) refere-se à dimensão aretaica (do grego aréte, que significa virtude) da teoria de Kohlberg. A dimensão aretaica tem a ver com atos que são bons, mas não obrigatórios, como a generosidade, a ajuda, o compartilhar. Esse aspecto é chamado também de “ética do cuidado e da responsabilidade” na obra de Gilligan (1982), que atribuiu esse tipo de moralidade às mulheres, criando grande polêmica a respeito do suposto machismo na teoria de Kohlberg. (p. 37-38).

De acordo com Kohlberg, Boyd e Levine (1990), o texto intitulado “O retorno do estágio seis”, o respeito entre as pessoas passou a ser baseado tanto na justiça como na benevolência, pois por ter sido criticado no tocante à sua concepção abstrata de justiça, a definição de benevolência traz muitos pontos em comum com a moral do cuidado de Gilligan (1982). Os autores acima ainda avaliaram que existiam alguns entraves nesse estágio, de que forma era possível conciliar justiça e benevolência em uma só decisão sobre o que é certo; como buscar um consenso, quando se é consciente que tal consenso não pode ser obtido através do diálogo.

Ainda nesse mesmo texto, os autores destacam conceitos importantes: um deles é a empatia, descrita como a organização cognitiva da atitude de identificação; e a outra definição a de conexão empática com os outros, ou dito de outra forma, o colocar-se no lugar do outro; e a universalidade.

Portanto, para Kohlberg (1992) uma das maneiras de propiciar desenvolvimento moral dos indivíduos é colocá-los para debater com outros que estejam em estágios mais avançados que ela para que possa haver evolução. Pais e professores funcionam como modelos e se tem como objetivo formar um adulto autônomo, deve-se investir em estabelecer mais relações de cooperação e menos de triunfadores.

Menin (1996) ressalta que Piaget, conclui através de suas pesquisas, que as crianças quando pequenas, são muito mais severas e rígidas em seus julgamentos para com os outros, do que em relação a si mesmo, sendo isso uma consequência do egocentrismo, próprio da fase da heteronomia moral. Assim, quanto mais as crianças tiverem modelos de autoridade, no tocante à análise de resultados mais rígidos, maior a intransigência e severidade das crianças para com os outros.

Piaget (1932) fez uma análise da construção do conceito de justiça entre crianças e concluiu que eles acham mais justo quando um adulto tem a tarefa de ser árbitro em situações de conflito, atribuindo assim uma punição para tal comportamento. Quanto menor a criança maior a necessidade de intervenção da professora em situações de conflito. Já quando maiores, ainda chamam a professora, pois tem consciência que só a escola pode punir uma situação de briga.

Em uma dada situação de conflito, Piaget descreve duas principais tendências nas respostas das crianças: ou chamar um adulto para intermediar uma situação de conflito, atitude essa que sugere obediência à autoridade; noutro extremo, as crianças formulam por si mesmas a solução do conflito.

Segundo Menin (1996), a pesquisa realizada por Piaget, evidencia que a maioria das crianças no contexto escolar, responderam as situações apresentadas de dilema ou conflito moral, na forma hipotética, fundamentadas na obediência e até os nove anos, preferem chamar a professora para fazer a intervenção em situações de conflito. Só as crianças mais velhas, em torno dos dez anos tentam proteger o colega dentro do grupo, buscando resolver tais situações entre seus pares. Ainda que haja uma regra implícita dentro do contexto escolar, que é chamar a professora pra intermediar a situação.

Outro dilema moral intrínseco no conceito de justiça é: ser obediente ou ser solidário? Mesmo proibido pela escola, frequentemente os alunos colam, ou seja, passam informações entre si no intuito de ajudar o colega. Assim, com nas demais situações da pesquisa de Piaget (1996), evidencia-se a permanência do comportamento heterônomo nas respostas das crianças.

Assim, para Menin:

Enfim, o “caso da cola” ilustra, mais uma vez, uma incoerência entre um discurso rígido, que revela uma **consciência heterônoma** da regra, onde colar é sempre errado porque assim determinou a professora, e uma **prática egocêntrica**, onde as crianças colam quando necessitam. (1996, p. 88).

Torna-se presumível para Menin (1996) que, enquanto as crianças estiverem submissas ao mando do professor dentro do ambiente escolar, tendo esse profissional como modelo enquanto autoridade inquestionável, elas estarão: imitando seus professores e utilizando seus padrões para julgar os atos e

comportamentos de seus colegas; buscando a aprovação dos professores e se necessário delatando seus pares; sempre buscando a intervenção do professor nas situações de conflito; repetindo sem refletir sobre, o discurso escolar do “politicamente correto”, em relação às normas desse espaço, e aos seus pares, mesmo que estejam dissonante de sua prática na vida social.

As ideias aqui expostas, a partir de Kant, Piaget e Kohlberg, possibilitam concluir que a moral implica em constante reflexão sobre atos constituídos e as regras que os nortearam.

Menin (1996) por exemplo, coloca que o modo como vivemos as relações sociais é que irá permitir considerar o outro além de nós mesmos. As relações de coação promovem a adequação social e raciocínios morais convencionais, enquanto que as relações de cooperação, nas quais o respeito mútuo predomina, permitem a construção da autonomia, bem como a percepção de que as regras e leis são construções humanas, que são justificadas no âmbito racional e social, devendo perdurar enquanto fizerem sentido: razões compartilhadas e coletivas é o disparador para a criação das regras.

Menin (1996) conclui que a contribuição de Piaget e Kohlberg diz das condições externas aos sujeitos, sendo elas que possibilitam desenvolvimento moral. Torna-se, assim, necessário promover relações em grupo pelas quais não haja a interferência dos adultos nas situações de conflito, pois embora possa haver o exercício da cooperação, podemos discordar do outro, divergir de opinião em determinado assunto.

Embora a cooperação seja intrínseca ao processo de socialização, percebe-se que a realização de atividades individuais na escola, reitera a contradição existente entre a prática das regras e a consciência delas. Já nos trabalhos em grupo a cooperação torna-se necessária, sendo a convivência condição para se estruturar melhor as relações.

Para Menin, quando as regras são construídas pelo grupo há uma legitimidade das mesmas. Nesse contexto mesmo sendo comum o conflito entre as pessoas, há ao menos a necessidade de solucioná-lo e para tanto, torna-se necessário colocar-se no lugar do outro, buscando um acordo que satisfaça a ambos passando a conhecer melhor o outro. Tal esforço Piaget (1977) denominou “descentração” e dessa forma o egocentrismo é desconstruído.

Menin (1996) relata que mesmo lecionando para adultos na universidade, foi possível observar a dificuldade de trabalhar de forma cooperativa em grupo, sendo ainda comuns ligações “simbióticas”, nas quais um aluno produz e os demais se acomodam.

E isso acontece não somente na escola, mas em casa também, diz a autora. Uma família pode ser um grupo que coopera, no qual as pessoas podem trocar de papéis, sendo as relações ali estabelecidas são pautadas mais no respeito mútuo por amor, que por temor ou submissão a autoridade. Nesse perfil de família provavelmente não será produzida uma personalidade autoritária e sim autônoma.

Através dos estudos de Piaget, Menin conclui que primeiro as crianças constroem suas regras e o discutem entre seus pares na convivência em grupo; posteriormente é que poderão compreendê-las de maneira racional, identificando os motivos sociais para que as mesmas existam. Outra conclusão importante é que o procedimento de construção da regra é que irá promover uma consciência autônoma destas.

Os estudos de Piaget e Kohlberg, segundo Menin (1996), permitem afirmar que a moral é uma construção de práticas éticas e trocas entre as pessoas, não sendo possível “transmitir valores morais” através de uma disciplina escolar ou impondo regras através de regimentos ou regulamentos escolares isentos de significado para o aluno e para a família. Cabe ressaltar ainda que a prática das regras requer, como qualquer outro conhecimento, um trabalho diário, pois não há como acreditar que uma vez combinadas todos irão segui-las continuamente, exigindo, portanto, exige exercício diário para que haja apropriação das mesmas.

Cabe ressaltar, segundo Menin (1996), que apesar da importância das relações grupais, o uso de coação e de sanções por reciprocidade se tornam inevitáveis no decorrer do processo de desenvolvimento. Nem sempre as crianças ou adolescentes estão em condições de construir regras e o uso da autoridade na imposição dessas regras torna-se inevitável. Porém as relações de coação não devem perdurar mais do que o necessário.

A partir do momento em que as pessoas são confrontadas com as consequências de seus erros, aprendem por si mesmas a evitá-los, sem atribuir ao outro a responsabilidade por seus atos. Neste caso cabem de modo assertivo as “sanções por reciprocidade”. Menin (1996) define: “Sanções por reciprocidade são

aquelas onde as pessoas buscam “consertar” seus erros de forma a restituir relações sociais de troca mais justas” (p. 97).

É importante lembrar que mesmo na justiça formal têm sido utilizadas outras formas de penalidades, pelas quais o tamanho da punição relaciona-se ao tamanho do erro, sendo que a situação de reparar tal erro já é uma forma de aprendizagem. Um exemplo desse tipo de penalidade se refere aos pichadores que são levados a pintar as paredes estragadas por eles.

Piaget (1994) em seus estudos identificou três noções de justiça. A justiça imanente trata da noção mais primitiva de justiça. Qualquer falta ou erro acarreta uma sanção automática oriunda dos objetos inanimados, ou natureza física. O justo é obedecer ao adulto em qualquer situação. A justiça retributiva é definida pela equidade entre o ato e a sanção. O sujeito considera justo que o infrator sofra uma sanção, sendo punido na mesma proporção de sua infração. E a justiça distributiva é definida pela primazia dos princípios de igualdade e equidade. O indivíduo acredita que o justo é a distribuição igualitária e equitativa dos recursos.

Kohlberg (1992) aponta também três noções de justiça em suas pesquisas. A justiça distributiva é a forma como a sociedade distribuiu sua riqueza e outros bens desejados pela comunidade, com base nos princípios de igualdade, merecimento e equidade, à luz da necessidade. A justiça cumulativa versa sobre um acordo voluntário entre as partes – intercâmbio equivalente. E a justiça corretiva denota a intenção de corrigir as transações privadas desiguais e injustas através da restituição ou compensação e os delitos por meio da restituição ou retribuição.

Assim Menin (1996) coloca que os castigos não devem ser aplicados de maneira arbitrária, tendo o cuidado de se evitar extremos, para que se possa colaborar no desenvolvimento moral das crianças. Da mesma maneira deve-se cuidar da impunidade total, evitando assim que haja o enfrentamento das consequências de seus erros ou o abuso de castigos utilizados de forma descontextualizada.

A autora também sinaliza a importância do modelo dos adultos com os quais as crianças constroem um vínculo afetivo. Neste caso, os valores, as ações e julgamentos que se exteriorizam certamente estarão impregnados no modo de ser das crianças. Se retomarmos a afirmação de Kohlberg (1971), que uma das maneiras de promover o desenvolvimento moral das crianças é confrontá-las com outras que estejam em estágios mais avançados de raciocínio moral, fica iminente a

importância de tais modelos. E assim a autonomia dos adultos, pautada em comportamentos de cooperação, será modelo para as crianças e nortearão seu desenvolvimento moral.

1.3 O SIGNIFICADO DO ERRO NO QUE TANGE AS LEIS E REGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Macedo (1996) remete sua reflexão sobre queixas dos educadores de primeiro grau e educação infantil no tocante ao comportamento inadequado dos alunos, indisciplina à ausência de significado para a escola e a importância de estudar. Por outro lado, os alunos também apresentam queixas sobre os professores: que são intolerantes e se utilizam de métodos que não motivam a aula, que não atribuem significado àquilo que ensinam e são autoritários e repetitivos.

O autor demonstra que tais queixas são corroboradas por dados de pesquisa e que tais dados apontam que mais da metade do tempo em sala de aula é utilizado na solução de questões disciplinares ou na busca de formas de motivar a aula.

A respeito de comportamento em sala de aula que não são adequados para o ensino ou a aprendizagem da criança tenho, também, uma experiência pessoal. Em nosso laboratório, Ana Lúcia Petty e Valquíria dos Santos realizam sob minha supervisão, um trabalho de oficinas de jogos de regras com alunos de primeira a quarta séries. Nesse contexto verificamos principalmente com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, condutas tais como: desatenção, idas frequentes ao banheiro e conversas não relacionadas ao jogo proposto, além de brigas e brincadeiras... Exibem, em síntese, um comportamento inadequado à atividade que está sendo proposta. Quanto ao jogar propriamente dito, verifica-se, igualmente uma conduta bastante limitada: as decisões são tomadas de forma precipitada, sem planejamento. As jogadas não se articulam e as regras do jogo são pouco ou nada obedecidas (MACEDO, 1996, p. 180).

Percebe-se que gradativamente a atividade do jogo ganha “significado” para as crianças que vão se tornando mais atentas e disciplinadas. Macedo indica um

único foco como gerador do quadro acima exposto: “erro”. Embora errar seja inerente ao processo de aprendizagem, os professores ainda não conseguem lidar com os erros dos alunos de forma a se produzir aprendizagem a partir dele.

Macedo (1996) relata que uma das possibilidades para se lidar com os erros é o professor tornar-se um pesquisador e refletir sobre eles e a partir desses erros incrementar sua prática, possibilitando o desenvolvimento da criança e do professor. Assim o autor propõe uma reflexão sobre os erros no contexto das regras relacionadas à prática pedagógica. Aliás, erros de todos: crianças e adultos.

Macedo (1996) afirma que o século XX foi marcado por muitas transformações e conquistas que alteram as relações sociais no âmbito estrutural, bem como as relações conquistadas entre as pessoas e a natureza. Da ordem prática, houveram alterações funcionais ocasionadas pelas diversas leituras que fizemos de tais conquistas. Freud por exemplo, trouxe inovações para a ciência, mostrando o papel da subjetividade, do inconsciente num mundo no qual a razão predomina. A interpretação pedagógica de que, não se deve punir mais as crianças, para livrá-las da neurose dos adultos, já que a possível causa seria a repressão autoritária dos adultos. Já Piaget revolucionou a pedagogia e as ciências sociais ao demonstrar que havia duas morais. Uma moral que surge das regras impostas pelos adultos, oriunda de um respeito unilateral, e a outra marcada pela autonomia, na qual as crianças constroem suas próprias regras na troca entre seus pares. E a interpretação pedagógica dessas considerações foi deixar as crianças livres para criarem suas próprias regras; tendo como consequência pequenos adultos: temos como expectativa que, definam suas regras de convivência, de maneira autônoma e responsável.

Tais exemplos nos levam a concluir que uma contribuição científica no plano teórico ou crítico, acarreta no âmbito da prática, ou da sua aplicabilidade uma leitura por vezes, deformada ou distorcida. A proposta, segundo Macedo (1996) é coordenar reciprocamente essas duas perspectivas, tornando-as interdependentes. Trata-se, portanto, da incessante busca de equilíbrio entre a perspectiva funcional e a perspectiva estrutural.

Macedo (1996) cita que Lalande, em seu Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia (1993), propõe para a palavra “erro” três significados: no sentido ativo seria um indivíduo tomar o verdadeiro pelo falso e vice-versa; no sentido passivo, seria

um estado de espírito que tem como verdade aquilo que não é ou seu inverso; e no sentido impessoal, refere-se a uma “asserção falsa”.

Piaget (1971) criou uma série de situações experimentais, que permitem análise do erro a partir de duas perspectivas: estrutural e funcional. Tais situações experimentais permitem a criança demonstrar sua própria forma de compreender ou explicar a solução de um problema. Assim, analisando as respostas sobre uma prova de conservação, na qual a criança produz duas bolas de massa de modelar e depois transforma uma delas em salsicha, com o intuito de questioná-la em qual delas tem mais quantidade de massa, Macedo (1994) analisa o erro em ambas as perspectivas. Trata da perspectiva estrutural, quando a análise das respostas leva em consideração o estágio de desenvolvimento da criança. Nesse sentido foi verificado que a qualidade da resposta vai gradativamente aumentando de um estágio para o outro, pois a estrutura cognitiva consegue coordenar um maior número de variáveis. É estrutural ainda ao fazer distinção entre a forma de pensar da criança e a forma de pensar do adulto.

Macedo (1994) realiza a análise funcional quando avalia as respostas das crianças aos problemas elaborados pelos adultos com base em soluções corretas ou não. Nessa perspectiva, surge uma questão prática: passam a ser os observáveis o critério, regulando assim o comportamento da criança de acordo com o que desejam realizar. Se a criança não concordar com o que foi pedido pelo adulto, tentam produzir um resultado favorável ao seu objetivo. Assim o autor conclui que o erro é relativo tanto em relação ao possível quanto ao necessário.

Segundo Macedo (1996), a construção do conhecimento na perspectiva de Piaget exige que se estabeleça uma relação de interdependência entre as perspectivas funcional e estrutural. Sendo assim, para os adultos o foco dos procedimentos morais e das ações dos indivíduos deve estar nas leis que regulam o significado das mesmas. Já para as crianças, o principal são as regras que venham a possibilitar uma convivência agradável, coordenada e prática entre seus pares com aquilo que estão fazendo. E, portanto, faz-se necessário ampliar nossa reflexão acerca do lugar construtivo das leis e das regras tanto para os adultos como para as crianças.

Macedo (1996) se utiliza do aporte filosófico para conceituar a palavra Lei. Assim indica quatro significados para tal palavra:

1) Regra geral e imperativa, que rege do exterior a atividade; 2) (...) em consequência, exercício de uma autoridade: constrangimento imposto pelos homens ou pelas coisas; 3) (...) regra obrigatória, que exprime a natureza ideal de uma função; norma á qual se deve conformar para se realizar; 4) (...) fórmula geral (constatativa, não imperativa) tal que dela se pode deduzir antecipadamente os fatos de certa ordem, ou mais exatamente aquilo que esses fatos seriam se fossem produzidos no estado de isolamento (leis científicas, ou seja, da natureza, da vida mental, das matemáticas etc. (LALANDE, 1993).

Dessa maneira o autor utilizou-se dessas quatro acepções para indicar três formas de educação atuais. Os dois primeiros significados dizem respeito á educação moral. O terceiro refere-se à educação do bem viver e o quarto de uma educação científica. Sendo que todas essas acepções reunidas comporiam uma educação para a cidadania. Significa, de acordo com as acepções de Lalande, 1993 admitir a lei como sendo algo que nos é imposto, externo à nossa vontade, sendo constituída fora de nós e que nos determina, já que estamos subordinados a ela. Enfim, são normas que regulam nossa conduta moral. Dentro do contexto escolar são tais normas que servem de referência para os critérios que norteiam o julgamento do comportamento dos alunos por parte do educador.

As leis também regulam as relações, criam um parâmetro e, sendo imperativa, vale para todos, sendo o fato de não obedecê-la cria uma transgressão que gera um constrangimento. Da mesma forma se violarmos uma lei física ou natural, a própria resistência dos objetos irá impedir a execução do procedimento.

Macedo (1996) cita Baudrillard quando diz que é justamente a possibilidade de transgressão de uma lei imperativa que “seduz”. Por outro lado cria uma ameaça ao sistema de leis podendo de um lado destruí-lo ou de outro aperfeiçoá-lo.

Tais polaridades citadas remetem ao que Piaget (1996) chamou de “construção dialética”, na qual a interação dar-se-á como um jogo de interdependência entre as polaridades expostas acima: parte e todo; autonomia e subordinação; interiorização e exteriorização; já que todos são extremos de um mesmo contínuo. Esse jogo de interações paulatinamente dará lugar a um novo estágio de relação sujeito – objeto.

Mesmo que se considerem as normas morais como impostas a priori no espírito, ou que nos atenhamos aos dados empíricos, resulta certo, do ponto de vista psicopedagógico, que é nas relações interindividuais que se desenvolvem essas normas, nas relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos ou entre a criança e seus iguais, as quais levarão a adquirir a consciência do dever e a colocar sobre seu eu essa realidade normativa, que é no que consiste a educação moral. Não existe, pois, moral sem uma educação moral, “educação” no sentido mais amplo da palavra, que é precisamente o que se superpõe á constituição psicofísica inata do indivíduo (Piaget, 1996, p. 3).

Outro significado das leis se refere a uma educação ética: regras de higiene, boa saúde, estudo, harmoniosa convivência social, tornam-se obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função para Macedo (1996).

Outro sentido atribuído às leis por Lalande (1993) para leis é o de fórmula geral: leis da física e matemáticas que são constatativas, e que permitem antecipar alguns fatos. Seriam essas as leis científicas que permitem a qualquer pessoa, mesmo que nunca tenha frequentado uma escola conviver em comunidade.

O que há em comum entre esses significados de “leis” é que eles suscitam necessidades que se não forem atendidas ou ainda se negadas ameaçam o sistema.

Macedo (1996) para indicar os significados da palavra “regra”, permanece utilizando-se da base filosófica e do mesmo autor, Lalande, ora citado para atribuir os significados da palavra “lei”.

Segundo Lalande:

(...) 1) fórmula que indica o que deve ser feito em um determinado caso: preceito moral ou lógico; fórmula que fornece um procedimento de cálculo; condições admitidas como obrigatórias em tal gênero artístico etc.(...); 2) por sinédoque, conjunto de regras que dizem respeito a um mesmo assunto(...) É importante conservar para essa palavra seu sentido prescritivo, no qual ela não pode ser substituída por outra. Na linguagem vulgar, ela tende a ser usada como a palavra lei, do sentido normativo para o sentido constatativo; e o mesmo acontece de uma maneira mais acentuada ainda, com a palavra regular, regularidade (...) (Lalande, 1993, p. 939).

Regra, assim como descrito acima, tem valor estrutural, designando algo que temos que assimilar e se expressa assim pelo seu valor prático e funcional. A regra, como lei, possui um caráter normativo e necessário. Já enquanto fórmula passa a ter um caráter prescritivo, permitindo que uma mesma tarefa seja realizada de diversas maneiras, conforme inúmeras possibilidades.

Macedo (1996) coloca como indispensável o “respeito à regra”. Trata-se de um fator determinante, pois sem o respeito a regra não cumpre sua função reguladora. Portanto, regra pressupõe respeito que indica autoridade, disciplina, referência, já que são construídas a partir de trabalho e esforço coletivo.

O autor acima retoma novamente os dois tipos de respeito citados por Piaget: o unilateral e o mútuo já tratados anteriormente. O primeiro se estabelece dentro de uma relação de pressão: implica em uma pressão inevitável do superior sobre o inferior; sendo necessário haver “desigualdade entre aquele que respeita e o que é respeitado”. Embora muitas vezes necessárias tais relações para a aprendizagem das crianças, Macedo alerta para que, principalmente no contexto escolar, tais desigualdades não sirvam de sustentação para práticas autoritárias que marcam diferenças, ou geram pressões que validam uma desigualdade social negada na diversidade.

O respeito unilateral indica outra forma de relação de heteronomia que faz sentido, ou seja, que tem um significado para a criança prático e simbólico, como por exemplo, as regras de um jogo.

No que se refere ao respeito mútuo Piaget (1971) diz:

(...) existe, em segundo lugar, um tipo de respeito que chamaremos mútuo, porque os indivíduos que estão em contato consideram-se iguais e respeitam-se reciprocamente. Esse respeito não implica, pois, nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação que chamaremos de cooperação. Essa cooperação constitui o essencial das relações entre crianças ou entre adolescentes em um jogo de regras, em uma organização de self government ou em uma discussão sincera e bem conduzida (PIAGET, 1971, p.11).

Esse segundo tipo de respeito pressupõe uma relação de autonomia e o sentimento do bem, daquilo que é certo e justo. No contexto do jogo, já citado como

exemplo de respeito unilateral no que tange ao respeito às regras, aparece o respeito mútuo nas relações entre os jogadores: a autonomia de um jogador com respeito ao outro, de uma jogada com respeito à outra. Macedo, a partir desse exemplo, diz que para Piaget a regra que corresponde ao respeito unilateral é exterior; já a regra que se refere ao respeito mútuo é interior, sendo esta que leva a criança a uma transformação espontânea.

Segundo Macedo (1996), o respeito unilateral e o respeito mútuo sustentam duas estruturas e duas funções que se complementam nas formas de organização das relações entre as pessoas de forma interdependente. Sendo assim, uma forma de respeito não substitui a outra, uma integra-se a outra. Por apresentar uma função estruturante o respeito unilateral torna-se imprescindível no processo de desenvolvimento infantil. As crianças que estão construindo sua autonomia moral, carecem de nível cognitivo, bem como de algumas condições sócio – afetivas para tomarem certas decisões. O autor ainda alerta para o fato de pais e professores por vezes realizarem uma leitura prática e reducionista, portanto, uma leitura não genética da teoria de Piaget sobre o julgamento moral, o que suscita em uma excessiva valorização do respeito mútuo em detrimento do respeito unilateral. Assim pais e educadores minimizaram seu papel e deixam de exercer sua função enquanto referência de procedimentos morais para a criança. Ao invés de substituir um valor pelo outro se faz necessário buscar integrá-los quer seja na relação familiar, ou na situação escolar.

Se o erro como foi conceituado (LALANDE, 1993) é algo falso por oposição ao que é tido como verdadeiro, torna-se necessário conceituar o que seja verdade e como reconhecê-la em diferentes contextos. Afirmar que algo é verdadeiro pressupõe algumas referências: uma única e objetiva e outra múltipla que é relativa e aberta.

Macedo (1996) afirma que para crianças até sete anos a verdade possuiu um caráter funcional que é aquilo que ela consegue fazer ou ainda seu pensamento conseguiu apropriar-se, de acordo com sua intenção. Assim o erro e acerto prescindem de uma interpretação, de suas referências para serem avaliados, julgados. O desafio é como transformar o erro em uma questão, um problema, que exige uma reflexão crítica e superação na busca da melhor solução para aproximarmos daquilo que é verdadeiro. Só dessa forma é que os erros nas leis e regras irão promover aprendizagem.

O autor acima incita uma reflexão acerca da difícil e fundamental questão da verdade, utilizando-se dos seguintes critérios: referência, direção e consistência.

A estratégia do jogo provoca o questionamento sobre a referência tida como verdadeira, assumindo que ela é sempre relativa a um sistema. No que tange os costumes, os códigos de conduta, as normas morais, tem sempre como referência aquilo que a tradição e os legisladores ditam como certo e bom. Já as transgressões marcam e delimitam os abusos ou conflitos dessa referência.

A verdade entendida como direção, seria então um coordenador da atividade, aquela que norteia a ação, da ordem do bem, sendo valorizada no sistema. Macedo (1996) coloca o próprio modelo de desenvolvimento de Piaget, utilizando-se da verdade como direção. Ações sensório-motoras, que no jogo de suas coordenações, vão sendo suprimidas por ações simbólicas, que em seguida tornam-se operatórias, chegando por fim a uma estrutura hipotética – dedutiva. O autor alerta para o cuidado de ao utilizar a verdade como direção não se analisar o desenvolvimento da criança com base no que lhe falta ainda construir, surgindo assim a teoria do déficit.

Já a verdade, enquanto consistência busca dentro do sistema, a auto coerência. O exercício da autonomia entre pares nas interações no grupo entre pares e do respeito mútuo promovem uma argumentação e uma coerência nas respostas em favor de uma ou outra solução que mobilizam a discussão. Nesse caso Macedo, alerta para o risco da utilização da lógica formal do adulto para nortear as reflexões bem como os resultados.

Finalizando, Macedo (1996) conclui que nas leis os erros indicam falhas no sistema, os limites estão claros e pré-definidos, marcados pelo que está dentro ou fora deles. Já nas regras os limites de uma relação são negociáveis ou ainda ressignificados pelos elementos constitutivos dessa relação, sendo a construção dos limites um desafio a ser vencido. A relação entre elas é de complementariedade, portanto, indissociáveis. Por isso são ambas necessárias e possibilitam formas de convivência: as regras expressando o presente e as leis o perene. O desafio atual das escolas ditas sócio – construtivista, portanto, é o de articular leis e regras, sem cair no extremo oposto de ausência total de disciplina.

1.4 A IMPORTÂNCIA DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Diante da evidente presença da violência no contexto escolar brasileiro, cabe a reflexão diante de dois desafios: o de compreender sua complexidade e abrangência conceitual; e o de identificar que transformações são necessárias para se implementar, no contexto escolar, práticas de mediação de conflito, promovendo um ambiente no qual ocorra a valorização de valores essenciais em uma escola que preconize a humanização das relações.

A violência compreende “todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força” (SPOSITO, 1998, p. 60). Essa força pode ser de natureza física ou verbal e que atenta contra a integridade física, psicológica, social, material ou de direitos de uma pessoa (BUORO et al., 1999).

Paula (2009) coloca que a violência dentro do contexto escolar pode se manifestar entre os diversos atores educativos, destes com relação ao ambiente físico da escola, ou contra os alunos. Também a escola pode se tornar vítima de violências geradas em âmbito social e que terminam prejudicando o ambiente educativo. Há ainda outras formas de violência que são geradas pelos próprios alunos, em relação aos seus pares, ou contra os agentes educativos – professores, gestores, coordenação e equipe de apoio, ou ainda direcionada para o ambiente físico da escola.

Por exemplo, a exclusão – ou falta de condições para o acesso à escola com qualidade ou para a permanência na mesma – pode ser considerada uma forma de violência que afeta a escola e todos os seus atores. E por esse prisma o conceito de exclusão, não diz respeito somente aos alunos com deficiência atendidos na rede pública, mas a todos os demais.

A autora acima também coloca que a partir de 2000, surge nos contextos educacionais uma nova forma de violência intitulada “bullyng”, que em português se refere às práticas de intimidação. É uma forma de violência que surge de maneira velada, tanto na escola pública como no contexto da escola privada; neste caso a vítima é alvo frequente de comportamentos de intimidação tais como: colocar apelidos, bater, chutar, agredir, roubar, quebrar pertences, entre outros.

Conclui-se dessa forma que em várias situações do cotidiano escolar que culminaram em violência, esta acontece como consequência de um conflito interpessoal e destrutivo, tendo em vista que a forma de lidar com tal conflito é motivo de dano e sofrimento aos envolvidos.

Diante de uma situação de conflito interpessoal, identificam-se três estratégias possíveis de enfrentamento: a agressiva, na qual o conflito é resolvido provocando danos para uma das partes envolvidas; a submissa que se caracteriza pela ausência de reação diante do conflito e a assertiva na qual o conflito é resolvido de forma que não há prejuízos para nenhuma das partes envolvidas (LEME, 2004).

Cabe ressaltar que:

a aprendizagem desempenha papel expressivo na manifestação e regulação das condutas envolvidas nas relações sociais. Em outras palavras, aprendemos com o outro como nos comportar apropriadamente em determinadas situações, como, por exemplo, quando manifestar alegria ou tristeza, como resolver problemas, cooperando ou competindo, e assim por diante (LEME, 2004, p. 164).

Leme (2004), afirma que uma maneira de interromper o ciclo vicioso da violência na sala de aula é o professor utilizar como estratégia uma resposta não violenta, para que o mesmo tenha outros modelos de resolução de conflitos. Também enfatiza a necessidade de que se estabeleçam regras claras, com um tratamento igualitário, justo e humano a todos os estudantes. Assim, prevalece o senso de justiça, segurança e previsibilidade. Cabe lembrar, ainda, que nem sempre os professores e demais funcionários encontram-se preparados para ser este modelo.

As crianças atendidas na educação infantil e ensino fundamental I encontram-se na faixa etária dos seis meses a onze anos, não sendo a questão da violência tão presente se comparada à faixa etária dos adolescentes, a partir dos doze anos. Isto, porém, não quer dizer que não ocorra violência, pois o conflito é inerente à condição de ser humano. O ser humano durante seu processo de desenvolvimento, constitui-se em sua identidade, estando, também na fase de construção do juízo moral, como já visto em capítulo anterior, e, justamente por isso, ainda não possui recursos

suficientes para resolver situações de conflito de forma autônoma, exercitando assim o diálogo, a escuta, a mediação e a decisão compartilhada no coletivo.

A escola é feita de pessoas, de “gente” como afirma Paulo Freire (1998), e é nesse lugar, mas não o único, que a criança aprende a se relacionar com os outros, fora de seu ambiente familiar; é também nesse lugar que ocorre o processo de construção de conhecimento, bem como se cultivam valores e atitudes que permitem a construção de uma cultura na qual o ser humano é valorizado, tendo como norte o respeito à diversidade. Portanto uma escola inclusiva, que lida na diversidade, e não com ela, necessita enfrentar e lidar com a questão da violência, como sendo mais um conteúdo para ser “aprendido”, conteúdo este de caráter subjetivo e relacionado a atitudes e valores.

Importante lembrar aqui que o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, de 1999, coordenado por Jacques Delors, apresenta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. E por este prisma, a questão da violência e dos conflitos no ambiente escolar, bem como o atendimento à diversidade em uma escola inclusiva estão estritamente relacionadas ao aprender a conviver com o outro que se apresenta como um enorme desafio dentro do contexto educacional atual.

Quando o domínio da justiça restaurativa estava se consolidando em meados dos anos noventa, a visão de aplicação do modelo às escolas já estava tomando forma. Em 1994, a conselheira escolar Margaret Thorsborne introduziu (em uma grande escola secundária, com 1600 alunos) a justiça restaurativa para escolas em Queensland, na Austrália. Ela tinha ouvido falar sobre um novo enfoque de reuniões que a polícia de *New South Wales* estava adotando para encaminhar os jovens infratores a meios alternativos, baseado no modelo de encontros restaurativos com grupos de familiares que estava sendo adotado na Nova Zelândia. Desde então, o uso de encontros de justiça restaurativa nas escolas tem se desenvolvido em muitos países, para abordar uma gama de comportamentos diferentes, incluindo danos a propriedades, roubo, vandalismo, incidentes relacionados a drogas, ociosidade danos à imagem pública da escola, persistente comportamento inadequado na sala de aula, ameaça de bomba, como também assaltos e intimidação (MORRISON, 2004, p. 295).

Morrison (2004) aponta as necessidades de estudo e reflexão sobre a utilização das práticas restaurativas no contexto escolar considerando diversos tipos de comportamentos, em consonância com o estudo da intimidação, para propiciar um ajuste conceitual no âmbito prático e teórico, pois as pesquisas recentes apontam que a intimidação entre alunos dentro das escolas realiza a manutenção do ciclo de violência.

A intimidação também é uma das formas mais insidiosas de violência nas escolas e na sociedade, causando efeitos profundos nos envolvidos (RIGBI, 2002).

Crianças que apresentam comportamento de intimidação no contexto escolar o reproduzem em outros contextos de sua vida e nas relações sociais que estabelecem, afirma Morrison (2004). Utilizando-se de alternativas pedagógicas adequadas e de um manejo de comportamento assertivo, existe a possibilidade de se restringir a intimidação entre as crianças. A partir daí permite-se à escola atuar tanto no âmbito preventivo, favorecendo a formação de atitudes positivas, quanto nos ajustes das relações entre as crianças que estão em processo de desenvolvimento além de construir sua autonomia moral e sua noção de justiça.

Morrison (2004) ressalta que no aspecto teórico as práticas restaurativas e o comportamento de intimidação têm um ajuste natural, já que a intimidação está definida como abuso de poder sistemático e a justiça restaurativa possui como um de seus objetivos eliminar tais desequilíbrios de poder nas relações com os outros.

Utilizando da estratégia de ouvir e contar histórias, estratégia essa utilizada nos círculos restaurativos, as pessoas sentem-se respeitadas e valorizadas, além de favorecer o estabelecimento de relações saudáveis. Esse *empoderamento* do indivíduo promove nas pessoas a possibilidade de sentirem-se respeitadas e conectadas ao grupo social no qual estão inseridas, suprimindo dessa forma necessidades básicas de todo ser humano além de favorecer a autoestima.

No contexto escolar, sentir-se conectado ao ambiente favorece o comportamento social e diminui o comportamento antissocial (MCNEELY, NONNEMAKER, BLUM, 2002).

Morrison (2004) relata que existem diversos estudos que demonstram a evidência de que a necessidade de pertencer a um grupo social ou comunidade é uma das motivações básicas do ser humano. Portanto ser excluído de um grupo ou comunidade pode afetar a autoestima do indivíduo, reduzindo o pensamento inteligente e aumentando o comportamento agressivo; portanto existe uma relação

de causa e efeito entre exclusão social e comportamento contraproducente. Dessa forma a capacidade do indivíduo em sentir-se produtivo, capaz, responsável e atencioso já fica desconectada em relação aos seus melhores interesses e dos demais em seu entorno.

Portanto, a autora conclui que as práticas restaurativas nas escolas, favorecem a construção de um ambiente capaz de nutrir relações positivas entre os estudantes, desenvolvendo a capacidade de estimular relações de respeito e companheirismo entre os alunos. Esta é à base do bem-estar do indivíduo, da resiliência, do desenvolvimento social e também de uma cidadania responsável.

Morrison (2004) ainda cita a teoria da vergonha reintegradora de Braithwaite (1989) e a teoria da justiça processual (TYLER; BLADER, 2000) como sendo as principais teorias para a análise do comportamento de intimidação e para a análise da justiça restaurativa nas escolas, haja visto que até o momento não existe um único modelo teórico que embase tal prática.

A teoria da justiça processual demonstra que foram encontrados altos níveis de relações cooperativas nas instituições, principalmente quando os indivíduos sentiam um alto nível de orgulho por fazerem parte daquela instituição, atrelado à um alto nível de respeito dentro da mesma. (TYLER; BLADER, 2000)

Morrison (2004) conclui que a preocupação dos indivíduos sobre o status social é fundamental para que se entendam as situações de violência nas escolas além de permitir a prevenção de tais situações. Portanto, as escolas devem buscar caminhos e criar espaços nos quais os alunos, crianças e adolescentes sintam-se valorizados, necessários e incluídos e dessa forma prevenir a violência.

A justiça restaurativa é favorável a criar espaços que viabilizem a reabertura de caminhos que definem a vida de um jovem, ao tratar dos desequilíbrios de status e poder que afetam a sua vida, particularmente no resultado de comportamentos prejudiciais, como a intimidação e outros atos de violência. Assim, uma resposta efetiva para estas preocupações comportamentais requer inclusão (ZEHR, 2000).

A exclusão social e a marginalidade oriunda da falta de respeito e de senso de pertencimento podem gerar consequências devastadoras para as comunidades escolares. (MORRISON, 2004)

Outra teoria é a da Teoria da Vergonha Reintegradora (BRAITHWAITE, 1989; AHMED *et al.*, 2001) que discute a vergonha em relação ao delito, sendo que ela pode se tornar uma barreira á manutenção de relações sociais saudáveis, caso não seja descarregada de forma salutar. Tal teoria indica que a vergonha pode levar a pessoa a atacar a si mesma, a outras ou ainda abster-se, evitando qualquer tipo de contato. Desta maneira, o encontro restaurativo pode instigar um processo de “envergonhamento” reintegrador, no qual há respeito por todos os envolvidos, evitando-se assim estigmatizar as pessoas.

Ahmed *et al.* (2001) em uma pesquisa sobre vergonha e intimidação no contexto escolar, diferenciam duas formas de se lidar com a vergonha: o deslocamento da vergonha e o reconhecimento da vergonha.

O reconhecimento da vergonha diz respeito á assumir a responsabilidade pelos seus atos e a realizar as indenizações necessárias; já o deslocamento da vergonha se refere à raiva vingativa, à exteriorização da culpa e ao deslocamento da raiva. Ficou demonstrado ainda que os estilos de disciplina social, punitivo ou reintegrativo, acionados pela família e escola estão associados ao desenvolvimento da intimidação e vitimização nas escolas, evidenciando assim uma relação entre estilo disciplinar institucional e o desenvolvimento de estratégias de administração da vergonha. Em relação às instituições da família e da escola, a análise mostrou que o estilo disciplinar familiar tinha mais peso ao classificar os intimidadores, enquanto que variáveis escolares, como controle percebido de intimidação, tinham mais peso para classificar as vítimas (AHMED; BRAITHWAITE, 2004).

Pela teoria e prática da justiça restaurativa, Morrison (2004) demonstra que vítimas e intimidadores necessitam igualmente de responsabilidade apropriada e mecanismos de apoio. Há evidências que os intimidadores tornam-se mais responsáveis quando lhes são fornecidos os mecanismos corretos de apoio, e que as vítimas, quando apoiadas, mas sem responsabilizar-se por seu comportamento, podem entrar em um ciclo de desamparo. Assim em um círculo restaurativo as vítimas e intimidadores, em conjunto com suas comunidades, recebem maior apoio e há uma corresponsabilidade de todos os envolvidos. A prática restaurativa constrói e apoia uma cultura normativa de apoio e responsabilidade.

Recentemente, Morrison integrou o trabalho de Tyler sobre orgulho e respeito, como medidas de identificação social, com o trabalho de Ahmed acerca da administração da vergonha, no contexto de intimidação escolar.

O trabalho de Scheff (1994) sobre vergonha e orgulho, seguindo a análise de Durkheim sobre indivíduos e grupos em sociedade, também apoiou a análise, na qual ele discute que o orgulho constrói laços sociais enquanto a vergonha ameaça cortá-los (MORRISON, 2004).

Tal análise salienta a importância das comunidades escolares buscarem construir um espaço institucional no qual os comportamentos nocivo ou negativo, possam ser abordados através de processos saudáveis que favoreçam a exteriorização da vergonha, antes que se instaure a raiva ou demais emoções deletérias, adotando assim ações preventivas no que concerne à violência.

As práticas restaurativas possuem modelos diversos no tocante ao instrumento utilizado: círculos restaurativos; conferência de grupo familiar; ou ainda conferência restaurativa. Tais práticas originam-se da tradição de diversos povos do oriente e do ocidente colocando-se como princípios norteadores das práticas restaurativas que embasaram os procedimentos de justiça comunitária dos povos e que paulatinamente foram sendo substituídos pelo modelo de Justiça Criminal. Este último por sua vez tem como foco a punição, e que atualmente em vigor na sociedade de forma a tornar desafiadora qualquer tentativa de transpor tal paradigma de justiça (MORRISON, 2004).

Para Hopkins (2004), autora inglesa especialista em manejo de conflitos, mediação, alternativa à violência e implementação da justiça restaurativa nas escolas, o resgate de tais práticas teve início no Canadá em 1975, quando o Primeiro modelo restaurativo de reconciliação entre a vítima e ofensor passa a vigorar no sistema criminal (Ontário). A partir daí diversos projetos semelhantes vão sendo implantados nos EUA e na Europa.

Realizando uma retrospectiva histórica, em 1994, instaura-se um modelo na Nova Zelândia oriundo da cultura maori: “Conferência de Grupo Familiar”. Os maoris entendem que o indivíduo é produto de seu grupo; portanto se houve uma falha ela é de responsabilidade coletiva da família e da sociedade. Esse modelo foi introduzido como alternativo ao sistema de Justiça Criminal, com o objetivo de diminuir o número de conflitos de jovens maori, povo nativo do país e que conviviam com os jovens ingleses descendentes de antigos colonizadores. O terceiro modelo é implantado na Inglaterra e Gales com o nome de Círculos Restaurativos, também inspirados na prática da Nova Zelândia. Sucessivamente tal modelo vem sendo

instaurado em diversos países, inclusive da América Latina, como Chile, Argentina e Colômbia (BRANDÃO, 2010).

De acordo com o documento de Guarulhos e Heliópolis: Justiça e Educação (2007) no Brasil, a Justiça Restaurativa foi introduzida formalmente em 2004, por meio do Ministério da Justiça, através de sua Secretaria da Reforma do Judiciário, que elaborou o projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, e, juntamente com o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) apoiou três projetos-piloto de Justiça Restaurativa, sendo um deles no Estado de São Paulo, na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São Caetano do Sul. Os outros dois projetos, foram implementados no Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirante, em Brasília/DF, e na 3ª. Vara da Infância e da Juventude de Porto Alegre/RS, com competência para executar as medidas socioeducativas.

O conceito chave de um círculo restaurativo é a mediação. Trata-se de uma forma de resolução alternativa de conflitos que utiliza técnicas internacionalmente reconhecidas, padrões de carga horária e condutas éticas específicas. Tais práticas restaurativas buscam realizar a mediação entre vítima e ofensor, investigando as causas das manifestações de violência. Dessa forma o conflito sai da superficialidade e passa a ser examinado amiúde através de um processo cooperativo, buscando engajar o maior número possível de pessoas relacionadas ao conflito no enfrentamento das causas que o geraram (BRANDÃO, 2010).

O documento acima citado coloca que os círculos restaurativos propiciam uma dinâmica que humaniza as relações, além de ser coadjuvante na efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que aborda, como norte, as responsabilidades partilhadas na proteção à infância e adolescência, já que ocorre um fortalecimento da rede de apoio. Tem em sua concepção além de reparar os danos sofridos pelas partes afetadas, promover a participação de todos: vítima, agressor, comunidade e família, na construção da justiça.

Nas escolas a implantação dos círculos restaurativos gera uma possibilidade de criação de um espaço no qual há uma articulação entre a reflexão sobre o trabalho com direitos humanos e as questões de poder, da violência e da autoridade. E a partir dessa articulação torna-se possível uma mudança de paradigma, que por consequência gera uma mudança educacional: transpondo a punição para se chegar à responsabilização.

No documento de Guarulhos e Heliópolis o conflito é citado como inerente à condição de ser humano; porém a forma como lidamos com eles é que os transformam em oportunidades de aprendizagem: aprender a conviver, um dos quatro pilares da educação, citado anteriormente, neste capítulo. De acordo com Dominic Barter (2007), citado no documento “necessidades humanas não entram em conflito, elas coexistem. O que entra em conflito são as estratégias que usamos para conseguir atender às nossas necessidades”.

Assim, círculo restaurativo é definido como um “modo de resolver conflitos por meio do diálogo, em que as partes envolvidas chegam a acordos definidos em conjunto com o apoio de um facilitador de Práticas Restaurativas”. Sua realização nas escolas permite que seja resgatada a possibilidade de se estabelecer relações humanizadas, nas quais todos os atores envolvidos: alunos, educadores e familiares ampliam sua disponibilidade para ouvir necessidades e sentimentos de todos, fator esse que favorece amplamente a aprendizagem (EDNIR, 2006).

São princípios do círculo restaurativo: não punição; horizontalidade entre os envolvidos; respeito mútuo; autonomia para fazer escolhas o que implica responsabilidade e no que tange aos objetivos a serem atingidos com as práticas restaurativas, são eles: percepção da consequência dos seus atos; empoderamento da vítima e da comunidade; construção de um acordo que implique na reparação dos danos causados e na restauração da relação rompida.

Para a implantação das práticas restaurativas nas escolas, segundo Ednir (2006) o gestor é peça chave e também é o responsável por criar a infraestrutura necessária: espaço próprio; horários pré- estabelecidos; criação de procedimentos de divulgação, agilizando o fluxo de informação dentro da escola e por último a criação de uma rotina, sistematizando as ações inerentes ao processo. O gestor tem por desafio promover novas maneiras de pensar, isto é, promover uma mudança conceitual em sua equipe. Enfim, trazer às pessoas, inerentes ao processo, à reflexão com um novo olhar sobre conceitos já cristalizados em sua prática.

Portanto, para a autora acima a confiança através do gestor na sua equipe é fundamental, bem como também a existência de um vínculo, que permita que sua intervenção seja assertiva no intuito de que os educadores tomem consciência dos conceitos subjetivos que fundamentam sua prática, possibilitando assim uma real mudança de paradigma. O diálogo, através de uma escuta ativa, permite, portanto,

que se transforme uma linguagem estática em uma linguagem processual, na qual o foco está em agir e aprender e não em culpar.

Os círculos restaurativos são organizados em pré-círculo, círculo e pós-círculo. No primeiro as pessoas são ouvidas em separado: o autor do ato; o receptor e os membros da comunidade. O facilitador descreve as etapas do processo, o ato cometido e suas consequências, no qual a meta é que ambas as partes envolvidas cheguem a um acordo. Verifica então a disponibilidade de cada integrante em continuar a participar do processo. No segundo, todas as pessoas estão presentes e o facilitador, realiza a mediação na condução do encontro que deve incidir em ações no sentido de reparar o dano cometido, restaurando assim o senso de dignidade, segurança e justiça, reintegrando assim todos os envolvidos na sociedade. O facilitador tem como função no encontro possibilitar que todos possam expressar-se e sintam que foram ouvidos a contento, contextualizem suas escolhas compartilhando com os demais integrantes, demonstrem que estão cientes das consequências de suas escolhas para si mesmos e para os outros, elaborem ações para transformar seu conflito e firmem um acordo com prazos para a realização de suas ações. Tal escuta empática permite compreender a experiência do outro e demonstra compartilhamento de poder e consequente empoderamento do indivíduo, através da identificação de recursos próprios, bem como reconhecer o outro em um constante exercício de alteridade nas relações, ou, dito de outro modo, uma mediação transformativa.

A última reunião trata-se do pós- círculo, pela qual é realizada a avaliação dos planos de ação individuais e coletivos que fizeram parte do acordo, bem como do cumprimento dos prazos estabelecidos, acompanhando assim o processo e decidindo se necessário, outras ações para auxiliar no cumprimento do acordo (EDNIR, 2006).

Conclui-se, enfim, que as escolas devam incorporar ao seu Projeto Político Pedagógico as práticas restaurativas como forma de mediação nas situações de conflito desde a educação infantil e ensino fundamental, tendo como meta prevenir a violência, bem como promover o desenvolvimento da autonomia moral e favorecer o trabalho com um dos pilares da educação: aprender a conviver, promovendo assim mudanças institucionais e educacionais no que tange a um novo paradigma no modo de lidar com o conflito no âmbito escolar.

2 OBJETIVO

Este trabalho teve por objetivo apresentar na forma de relato de experiência, a mediação de conflitos por meio das práticas restaurativas no contexto escolar.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESCOLA, INCLUSÃO E JUSTIÇA

Pretende-se socializar o trabalho realizado em uma escola de ensino fundamental I, no que se refere às práticas de mediação de conflitos no contexto escolar. Serão compartilhadas algumas estratégias de ação e intervenções utilizando as reuniões, denominadas círculos restaurativos. Também serão descritos trechos de relatos das pessoas envolvidas no círculo.

Foi utilizado o relato de experiência, como forma de construir conhecimentos que possam ser socializados e que impliquem em uma modificação da prática, através de registros reflexivos, análise documental e observações. Dessa forma foi possível estudar “a realidade em seu contexto natural, tal como sucede e procura dar sentido ou interpretar os fenômenos de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto”. (MARTINS; CAMPOS, 2004, p. 22).

O tema proposto por estar intimamente ligado ao comportamento e sendo essa variável inexata, há a exigência da análise e interpretação dos dados coletados.

Esta pesquisa investigou como tais procedimentos de justiça restaurativa favorecem na prevenção da instalação do ciclo de violência e como eles favoreceram, na prática a construção da autonomia moral das crianças.

Faz-se necessário de início, relatar brevemente o meu percurso profissional e contextualizar o local no qual a experiência com os círculos restaurativos ocorreu.

Minha experiência enquanto educadora data desde 1985 nessa mesma rede pública municipal de São Bernardo do Campo, na qual permaneci em sala de aula na educação infantil por treze anos e em seguida através de concurso público, como diretora escolar na mesma unidade de educação infantil até 2007. A busca pelo

novo, por novas experiências que ampliassem meu olhar e me instigasse através de novas situações desafiadoras, a buscar novos paradigmas e referências que sustentassem minha prática no atual cargo, me levou para o ensino fundamental, que com a municipalização desde 1998, integrou o sistema municipal. As escolas da rede contam atualmente com uma equipe gestora, composta pelo diretor escolar, coordenador pedagógico e um professor de apoio à direção, de acordo com o número de classes, uma orientadora pedagógica e uma equipe de orientação técnica, formada de psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e terapeuta ocupacional, que atende por demanda.

Permaneci durante quatro anos nessa nova unidade escolar, em um bairro nobre, atendendo uma clientela de classe sócia econômica média alta e que conquistou em 2010 o melhor IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município. Porém as situações de conflito entre pais e professores e entre alunos era assustador, desvelando a escola de educação fundamental, um lugar no qual os conflitos não eram solucionados. Por consequência o clima desta unidade escolar era desfavorável à promoção da saúde de todos os atores envolvidos, além de bloquear o processo de inclusão, um dos princípios dessa rede. Tal situação instigou-me a retomar os estudos e a reflexão sobre a mediação de conflitos em contextos escolares de diferentes modalidades de ensino.

Tipicamente uma resposta formalizada envolve julgamento moral acerca da gravidade da ação e um julgamento legal sobre o castigo apropriado (Gilligan, 2001). Na escola o comportamento é regulado pelo regimento interno através de regras específicas. Políticas de tolerância zero, que designam por vezes suspensões devido a violação da regra, sejam elas violações de maior ou menor impacto. São exemplos do formalismo regulador que impregna a cultura escolar. Esta abordagem é alta em responsabilidade e baixa em apoio segundo Morrison (2004). A autora aponta que a segurança escolar deve ser norteadada de maneira similar ao regulamento da saúde pública, em três níveis distintos de esforços preventivos que formam uma quantidade contínua de respostas, baseado em princípios comuns. De forma similar ao modelo de saúde o nível primário de intervenção destina-se a todos os membros da comunidade escolar, através de uma estratégia de imunização através da qual a comunidade desenvolve mecanismos de defesa e o conflito não cresce quando se evidenciam as diferenças. No nível secundário, há o aumento da intervenção, pois o conflito tornou-se mais prolongado ou afeta um número maior de

peças, porém ainda é realizada a mediação de iguais e círculos de resolução de conflitos. Já no nível terciário é envolvido um segmento mais amplo da comunidade escolar, incluindo, pais, responsáveis, assistentes sociais, psicólogos, pois ocorreram atos mais graves, ocasionando maiores danos ou ofensas sérias dentro da escola. Um encontro restaurativo entre os envolvidos é um exemplo deste nível de resposta.

Juntas tais práticas organizam um *continuum* de respostas que a escola utiliza para construir uma base forte no nível primário que fundamenta uma quantidade contínua normativa de regulamento responsivo pela comunidade escolar, conclui Morrison (2004) quando cita as ideias de Braithwaite sobre regulamento responsivo e justiça restaurativa. .

As práticas restaurativas utilizadas em todos os níveis descritos acima apontam para desenvolver o diálogo inclusivo e respeitoso, focado na saúde e na segurança de toda a comunidade escolar (MORRISON, 2002, p. 305).

Em 2011 no processo de remoção da rede mudei de escola. A escola que assumi havia passado por mudança de diretor nos últimos dois anos consecutivos, ocasionando uma descontinuidade do trabalho no âmbito da gestão escolar. Tinha informações que a escola lidava muito bem com situações de inclusão e mediação de conflitos; enfim era seu ponto forte. É uma escola localizada em um bairro de classe média, e por apresentar um IDEB baixo em relação à outra escola municipal de ensino fundamental do bairro (mantendo a média do município), além da má fama em relação aos conflitos e situações de violência em seu histórico, os alunos residentes no bairro optavam pela escola com IDEB mais elevado. Tal situação resultou numa gradativa diminuição das turmas além de permitir o atendimento de alunos do município vizinho, oriundos da periferia, na qual o tráfico de drogas, a prostituição e o crime são situações rotineiras vivenciadas pelas crianças desde pequenas. É uma escola que atende a uma clientela bastante heterogênea, o que promove o desafio de ensinar na diversidade com qualidade.

Outra característica marcante é o acolhimento de todos da equipe escolar e dos próprios alunos no atendimento á alunos de inclusão e com dificuldades de aprendizagem, que chegam oriundos de outras escolas da rede municipal e escolas da rede particular, pois não conseguem êxito em seu processo de aprendizagem além de apresentarem sérias dificuldades de socialização. Trata-se de uma escola que construiu através de sua prática mecanismos e estratégias de intervenções

assertivas em situações de conflito que culminavam em comportamentos violentos. A escola faz parte de um sistema de ensino municipal que preconiza o papel da rede de proteção integral, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, desencadeando um processo que traz a integração de todos os atores que originalmente deveriam estar envolvidos na efetiva solução do conflito retirando-os assim do isolamento, em especial nas escolas que tem como desafio resignificar sua função de promover a humanização das relações e a prevenção da violência escolar.

Segundo Figueiredo e Furlan (2010) executar o trabalho em rede:

... é acreditar que as respostas também podem ser construídas pelas pessoas envolvidas na situação. É apostar que falar com alguém sobre suas ideias tem validade para compor e entender o contexto em que se encontram as pessoas. A rede pressupõe o olhar para a dependência e autonomia, saber popular, senso comum, saberes científicos, núcleo e campos profissionais (p. 175).

As situações de violência que ocorrem no contexto escolar geram certa resistência à possibilidade de discutir e refletir sobre o fato ocorrido a partir de um novo paradigma, ou ainda a partir de novas perspectivas, já que a violência faz parte da vida, mas não dos conteúdos escolares. Há uma negação de que esse seja um aspecto do humano, pertencente às pessoas e às estruturas. Por vezes a escola acaba por reproduzir relações de desigualdade que favorecem a manutenção da lógica da opressão e da punição como única estratégia possível para o enfrentamento de situação.

A reflexão por parte dos atores envolvidos consistia em construir práticas e buscar novas possibilidades de lidar com esse fenômeno de forma qualificada e eficiente já que “se violência e paz são entidades culturais, são, portanto, construídas, ensinadas e aprendidas (GUIMARÃES, 2004, p. 11).

Os conflitos podem ser analisados, podem ser compreendidos. Conflitos afetam tudo em nós: emoções, pensamentos. Assim temos que tentar superá-los e não somente ceder às emoções. Precisamos de um trabalho intelectual preventivo (GAULTUNG, 2006, p. 17).

Nesse mesmo ano ingressei no curso de mestrado e gradativamente fui aprofundando meus conhecimentos teóricos o que ocasionou uma reflexão sobre a forma de mediação de conflitos na nova escola e foi possível iniciar um processo de aproximação com o conteúdo da Justiça Restaurativa e a prática dos círculos restaurativos na escola, já que a mediação de conflitos está estritamente relacionada ao meu cargo, e a autoridade que dele emana, em situações cotidianas de conflito e violência dentro da escola.

Nos momentos em que era necessária mediar os conflitos percebia que minha formação acadêmica não me permitia coordenar a situação de forma qualificada. Senti necessidade de refletir sobre esses momentos e as concepções teóricas e paradigmas que norteavam minha ação. Ainda que minhas atitudes fossem pautadas no bom senso, as ações se davam mais no âmbito intuitivo do que no âmbito da razão.

Como afirma Zehr (2008), quando parece que o que nos conduz é o bom senso, trata-se na verdade de um paradigma, apresentando suas qualidades e suas armadilhas também. Portanto senti que era o momento de buscar qualificar minha sustentação teórica em relação à mediação de conflitos, refletindo sobre a prática a partir de um novo paradigma.

No ano de 2011 a escola iniciou com nove turmas e 200 alunos. Estabeleceu-se uma parceria com a escola de educação infantil do bairro com o objetivo de ampliar nosso atendimento. Em 2012, passamos a atender onze turmas: cinco no período da manhã e seis no período da tarde, totalizando 260 alunos (sendo a maioria do próprio bairro) e triplicando os números de alunos com necessidades especiais. Iniciou-se o ano letivo com três turmas de primeiro ano do ciclo I, na faixa etária dos seis anos. Quando as crianças chegam da educação infantil da própria rede, são encaminhados relatórios individuais dos alunos com o intuito de a professora do ensino fundamental conhecer o percurso de aprendizagem e o processo de desenvolvimento de cada um. A equipe de gestão, diretor e coordenador de ambas as escolas realizam uma reunião chamada de “reunião de passagem”, na qual são discutidos os casos de alunos com questões que necessitam de muitos “olhares” e “parcerias” visando garantir a continuidade do processo de aprendizagem.

Entendendo a violência como causadora de feridas, Galtung (2007), foram planejadas ações delineadas em um projeto educativo de prevenção, com intervenções para promover a redução da violência, ou cura na aceção do autor.

Aqui cabe contextualizar a chegada do aluno à escola. Considera-se sua história, sua dificuldade de adaptação às normas escolares e rotina do ensino fundamental além do desafio aos professores, funcionários e equipe gestora de incluí-lo. Quando nos referimos aos alunos de inclusão, logo nos vem à ideia de alunos com deficiência física, motora ou intelectual. Neste caso o desafio era incluir um aluno com um transtorno comportamental, que foge aos padrões esperados pela escola tradicional.

O aluno chegou encaminhado da escola de educação infantil do bairro, junto com outras crianças que já eram do seu grupo e compuseram a turma do 1º ano do ensino fundamental do período da manhã. Dessa forma ele já chega com um estigma, pois diversos pais, funcionários e professores já o conheciam. Após o período de adaptação no início de 2012 (meses de fevereiro e março), com o novo espaço, a professora e seu grupo, observou-se que persistiam as dificuldades de estabelecer limites, de concentração, rotina e socialização. Com o objetivo de atender as necessidades individuais do aluno em questão, a rotina da turma foi revista. Uma auxiliar em educação passou a atuar em período integral para dar suporte a professora e otimizar as intervenções individuais necessárias. Além de acompanhamento para a equipe escolar e família, pela psicóloga referência da unidade, integrante da equipe de orientação técnica da secretaria municipal da¹ educação. Segue a transcrição de um relatório da escola para a saúde, solicitando avaliação psicológica, datado de dezesseis de abril de 2012.

*Marcos é um aluno que demonstra bom raciocínio lógico, capacidade de entendimento e na oralidade consegue expressar-se com clareza e coerência de ideias, avançando em seu processo de construção do conhecimento. Sua dificuldade refere-se a um quadro de intensa e contínua agitação, não conseguindo concentrar-se por um tempo mínimo nas atividades propostas, até nas que envolvem movimento. Tem extrema dificuldade em respeitar limites, buscando através de sua conduta desafiar as regras e o adulto referência, sendo essa uma conduta quase que constante no seu comportamento. Para conseguir tirá-lo desse

*Marcos: nome fictício

movimento e centrá-lo nas atividades propostas, são necessárias diferentes intervenções pedagógicas, nem sempre eficazes. Também apresenta dificuldades de socialização no grupo, devido a atitudes agressivas com os colegas e adultos, despertando sentimentos de impotência na vítima do ato. Suas ações em alguns momentos denotavam uma crueldade intencional: tentar atingir o olho de outra criança com um lápis, colocar o pé na frente de outra criança para que ela tropece e caia distorcendo os fatos para culpabilizar outro aluno. Enfim diariamente ficava no segundo período de aula após o recreio na diretoria, ou alguém permanecia com ele na sala de aula, passando então a ter três adultos com uma turma de 22 alunos. Era um desafio mudar o rumo da história de Marcos. Para que isso ocorresse era necessário mudar o paradigma que embasava as intervenções, rever ações, enfim qualificar a prática na mediação de conflitos.

A partir desse momento estabeleceram-se reuniões periódicas entre os diversos segmentos envolvidos e concomitantemente, uma aproximação com as práticas restaurativas. Nesta etapa a escola resgata sua função social e política, cumprindo seu papel de escola pública orientada pelo princípio da inclusão e atendimento a diversidade, construindo conhecimento de forma coletiva, conforme afirma Brzezinski (2001).

É importante destacar a importância do papel do diretor escolar enquanto articulador do trabalho, no processo de instauração dos círculos restaurativos. O processo de inclusão exige envolvimento do coletivo escolar, através de uma gestão que promova a participação de todos os atores de maneira que haja corresponsabilidade nas decisões e ações a serem desenvolvidas durante o processo.

As reuniões de práticas restaurativas ocorreram na sala de aula e diretoria da unidade escolar durante o ano letivo de 2012 com uma turma de 1º ano do ciclo I, na faixa etária de seis, sete anos.

Em todos os encontros o espaço era preparado anteriormente e o mobiliário era disposto em círculo, facilitando a comunicação e favorecendo o diálogo entre os participantes.

Tiveram início em maio e término em dezembro de 2012, com agendamento prévio do horário e data. Com o intuito de otimizar o tempo e favorecer a participação do maior número possível de pais, foi utilizada uma parte do horário da

reunião de pais que ocorre trimestralmente. Todos os participantes depois de convidados, concordando com a participação eram informados através de bilhetes, e-mail, ou ainda por telefone.

Com os alunos realizamos os círculos em um momento da rotina intitulado “roda de conversa”. Havia um combinado entre a professora e seu grupo acerca do que iriam conversar no dia anterior a realização. Os encontros com a família, e com a equipe escolar e psicóloga escolar aconteceram durante o mesmo período em datas distintas e em horários que permitisse a participação de todos os segmentos convidados.

Todos os encontros foram registrados em livro próprio da unidade escolar, além da ficha RAE: registro de acompanhamento do aluno (Anexo A). Na reunião de pós-círculo realizada com os pais foi solicitado que cada um dos presentes realizasse um registro por escrito, avaliando os encontros, os avanços e dificuldades durante o processo, bem como o cumprimento do acordo feito na reunião de círculo (Anexo B).

Durante o processo foi sendo avaliada a repercussão desses círculos junto aos envolvidos e verificando se as práticas restaurativas instauradas possibilitam a implantação gradativa de uma cultura de diálogo, diminuindo a reincidência das situações de violência na escola.

A escola, inserida em um sistema municipal de educação, contou com o trabalho articulado em rede, no qual a ação de vários segmentos envolvidos e o suporte oferecido pela secretaria de educação permitiu que as causas fossem detectadas precocemente, assegurando ao aluno oportunidades para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade (art.1º da lei 8.069/90 – ECA).

Lidar na diversidade exige paciência pedagógica e formação de todos os envolvidos para uma atuação segura e assertiva, sendo o diretor o articulador de ações necessárias durante a implantação dos círculos. Tal processo deve compor o Projeto Político Pedagógico, pois dessa maneira não se perderá no tempo e na rotina, garantindo uma continuidade das ações propostas. É importante resgatar a identidade da escola e da comunidade na qual está inserida, antes de se iniciar o processo. Glatter (1995) defende que a gestão escolar desempenha um papel determinante na qualidade do trabalho desenvolvido pela escola e destaca a

influência do diretor na cultura escolar, principalmente quando a gestão combina uma liderança forte com um processo participativo.

Assim a cultura escolar emana como “os valores, as atitudes, as imagens da realidade, as manifestações verbais e não verbais que constituem seu processo de comunicação interna e externa, mas principalmente, significa conhecer seu projeto de ação” (SILVA, 1998, p. 49).

O processo de reuniões entre equipe escolar (gestão, professora e auxiliares em educação), família e psicóloga, para o acompanhamento e encaminhamentos necessários do âmbito da saúde deram início em vinte e um de março de 2012. Nesse período iniciou-se o registro de acompanhamento desses encontros. Além dos registros em livro próprio da unidade escolar, todo o processo de mediação para resolução dos conflitos entre o aluno e o restante da sua turma foi anotado. Como esses conflitos não eram pontuais e envolvia cada dia um aluno diferente da turma, a professora realizava a mediação diariamente, o que interferia no processo de ensino e de aprendizagem, gerando sentimento de angústia na professora, descontentamento dos pais e ansiedade dos demais alunos da turma em pleno processo de alfabetização.

Dessa forma a professora apesar de todos os problemas, ao utilizar a mediação como estratégia de resolução de situações de conflito favoreceu o diálogo e a reflexão dos envolvidos, promovendo uma relação empática de se colocar no lugar do outro, humanizando as relações e promovendo a autonomia moral não só dos envolvidos, mas do grupo, conforme apontam os estudos de Piaget (1996) e Kohlberg (2002).

Cabe ressaltar que nos momentos de mediação dos conflitos a educadora insere em sua prática, o que preconiza o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI- educação: Um tesouro a descobrir”, que o Ministério da Educação no Brasil utilizou para repensar a educação brasileira. Segundo Delors (2001) os professores são agentes de mudanças e formadores de caráter e do espírito das novas gerações, tendo em vista a necessidade de evitar os preconceitos étnicos e o totalitarismo.

Delors (2001) aponta as políticas públicas como um processo contínuo de enriquecimento do saber fazer, mas, também, e talvez, da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. Assentam-se na esperança de um mundo melhor, no qual os Direitos do Homem sejam assegurados e seja praticada a

compreensão mútua, em que o progresso nos conhecimentos, sirva de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano (DELORS, 2001).

A Comissão priorizou um dos quatro pilares, por considerar a base da educação. Trata-se do aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que graças, precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos... (DELORS, 2001, p. 19).

Nas pesquisas sobre as práticas restaurativas Morrison (2004) sugere que a escola construa um *continuum* de práticas que transitem de informal para formal: declarações afetivas, perguntas afetivas, pequenas reuniões improvisadas, círculos de grupos grandes ou ainda reuniões informais. Hopkins (2004) descreve a abordagem da escola inteira por meio da justiça restaurativa como uma estrutura que monta um quebra-cabeça da vida na escola e descreve um *continuum* de processos restaurativos de complexidade crescente, onde um crescente número de pessoas está envolvido no processo. A autora sugere a seguinte gama de respostas: investigação restaurativa, discussão restaurativa em situações desafiadoras, mediação, mediação vítima/infrator, reuniões comunitárias e encontros restaurativos com grupos familiares.

Além das reuniões realizadas na classe envolvendo alunos, professores e direção, foram realizados mensalmente os círculos restaurativos, utilizando os pressupostos da justiça restaurativa.

Designaremos como instrumento a ser utilizado nesta pesquisa o Círculo Restaurativo. Ele é realizado nas ocasiões em que se estabelece um conflito no qual as partes não conseguiram chegar a uma resolução pacífica. Na escola nessas ocasiões as pessoas são convidadas e quando aceitam é formado o círculo. Conta, em princípio com a presença de um coordenador e um co-coordenador, da vítima, do ofensor e das pessoas da comunidade escolar, envolvidas direta ou indiretamente no conflito. O Círculo inicia com uma retomada resumida do fato motivador do conflito. Nesse encontro tem-se como meta atenuar as diferenças de

poder-saber que afastam as pessoas grande parte do tempo e dar importância a todos os envolvidos (empoderamento) da forma mais igualitária possível.

A metodologia proposta para esse encontro é flexível e dividida em três momentos nos quais o coordenador, através de algumas perguntas norteadoras, buscará auxiliar na obtenção de: a) compreensão mútua: através da possibilidade de expressão dos sentimentos de todas as partes envolvidas sobre o fato e as consequências que originaram o encontro e da verificação da compreensão do que foi dito b) responsabilização: pela verificação das necessidades no momento do fato e da averiguação de compreensão do que foi dito por todas as partes envolvidas e por último a elaboração de acordo: mediante a explicitação de pedidos e ofertas capazes de reparar os danos causados, registrado por escrito.

Normalmente esses encontros são organizados por dois coordenadores que são considerados facilitadores do encontro e que necessariamente possuem alguma espécie de formação e/ou habilidade para exercer tal função, para que possam organizar e registrar o encontro. Nesse momento do processo o objetivo central passa a ser encontrar uma solução para uma situação específica com a colaboração de uma rede de apoio apontada pelos participantes. O Círculo poderá gerar um acordo e algum tipo de transformação se houver o desencadeamento de uma sensibilização capaz de desencadear um processo auto reflexivo e motivador para isso. No acordo múltiplas formas poderão surgir de restauração com diferentes níveis de reparação em diferentes dimensões da vida das pessoas. Isso acontece, pois “é impossível garantir recuperação total, evidentemente, mas a verdadeira justiça teria como objetivo oferecer o contexto ao qual esse processo pode começar” (ZEHR, 2008, p. 176).

Nas reuniões de círculo ocorre a mediação ampliada, na qual existe um diálogo sobre as causas e consequências do ato de violência com posterior acordo restaurativo, que ocorre de forma coletiva e integrada com a comunidade escolar.

De forma sintética, os momentos que compõem o círculo seriam os seguintes: num primeiro momento é necessário fazer uma observação atenta e mais objetiva possível dos atos e fatos, num segundo momento é preciso constatar os sentimentos que estão sendo despertados, posteriormente propõe-se a expressão das necessidades do indivíduo e finalmente deve-se explicitar um pedido (EDNIR, 2007).

Através desse processo pretende-se contribuir para o aprimoramento da habilidade de comunicação. Dessa forma, existem importantes elementos que são pertinentes à realização dos Círculos Restaurativos, já que com o auxílio de uma mediação através da linguagem, todos os participantes precisam lidar com danos, mágoas, medos, ressentimentos, bem como com possibilidades, apostas no futuro e criação de consenso e acordos (EDNIR, 2007).

Loureiro e Grossi (2009) relatam que o processo de implementação da Justiça Restaurativa, na escola, se dá em três momentos distintos: primeiro ocorre um Pré-Círculo Restaurativo, depois o Círculo Restaurativo, e, por fim, o Pós-Círculo Restaurativo, todos coordenados por Facilitadores que tem como função realizar a mediação através do diálogo. Elas descrevem os procedimentos próprios de cada uma das fases, de maneira didática e clara, conforme segue:

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

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

No Pós-círculo, passados trinta dias da elaboração do acordo ou plano restaurativo, o coordenador realiza uma visita domiciliar para verificar o cumprimento

do mesmo e, se não houver restauração, os profissionais devem fazer uma análise dos pontos fragilizados, buscando alternativas de intervenção.

Os encontros aconteciam mensalmente. Foram realizados os pré-círculos, nos quais as partes eram ouvidas individualmente. A narrativa de cada segmento envolvido direta ou indiretamente era valorizada através de uma escuta que acolhe os sentimentos e desejos de reparar o dano causado, o que neste caso implica em mudança de comportamento. Os pré-círculos foram realizados em datas distintas. O pré-círculo com os pais na data da reunião com os mesmos, em sete de maio de 2012. Nesse mesmo dia foram ouvidos os alunos da turma de Marcos. Outro pré-círculo foi realizado com a avó responsável por Marcos. No dia catorze de maio participaram do pré-círculo a professora, a coordenadora e a diretora. O aluno foi ouvido pela professora e pela diretora em momentos distintos. Novamente os demais alunos da turma foram ouvidos em vinte e três de maio numa “roda de conversa”, momento que integra a rotina escolar e que foi realizado pela professora na presença do diretor. Nesses encontros iniciais, buscaram-se esclarecer á todos os envolvidos sobre a ideia das práticas restaurativas e da proposta para a realização de um círculo restaurativo em setembro, quando ocorreria a próxima reunião de pais. Também haveria o tempo necessário para que Marcos realizasse as avaliações do âmbito da saúde. Cabe registrar que as crianças colocaram que não “gostavam” das brincadeiras de Marcos e que ele atrapalhava a aula. Um aluno chegou a colocar que em uma brincadeira que Marcos não obedecia a regras propostas pelo grupo, pensou em chamar um “advogado”, para solucionar o problema. Afirmaram ainda que se sentiam amedrontadas em relação a ele. A professora realizou intervenções orientando no sentido de que elas poderiam expor claramente para Marcos seus sentimentos e também a se defenderem de suas agressões. A avó relata que está preocupada, pois o neto demonstra tal comportamento agressivo desde pequeno. O aluno mora com o pai (ex- usuário de drogas) e a avó, embora a mãe tenha a guarda, vem busca-lo somente nos finais de semana. Marcos durante a realização do pré-círculo queixa-se de não ter nenhum amigo que possa brincar com ele. Também relata em certo momento que tenta ficar “sentado” e fazer as atividades, mas não “consegue”, solicita então ajuda do coordenador do círculo e aos poucos busca colo. Nesse momento, então, é feita a proposta do círculo restaurativo. Explica-se para o aluno que haverá um momento

de conversar com ele e a turma, mas que era necessário que ele assumisse o compromisso de procurar respeitar os colegas e que não poderia haver novas agressões. Ele aceitou o compromisso e assinou o livro de registro que constava o acordo.

Porém durante esse período de final de semestre, as agressões se intensificaram. As auxiliares de classe permaneciam muito tempo com Marcos realizando as atividades propostas fora da sala de aula. Durante sua permanência na sala havia um movimento contínuo de Marcos e agressões ora verbais, ora físicas, chegando a agredir uma auxiliar e a professora. Porém as crianças conforme haviam combinado com a professora continuavam atentos e realizando suas atividades. Nesse período também Marcos passou por avaliação psicológica e neurológica; foi encaminhado para o psiquiatra, passando a fazer uso de medicação: Ritalina. Por possuir convênio médico o atendimento foi de certa forma um tanto mais ágil. A psicóloga do convênio solicitou avaliação neuropsicológica a ser realizada em uma instituição pública.

Nas reuniões que paralelamente ocorriam na escola, com a psicóloga referência e equipe escolar, foi proposta a leitura de dois textos pela professora, equipe de gestão e auxiliares em educação, com o intuito de refletir sobre a medicalização na infância e sobre a agressividade, o que também colaborou para mais uma vez revisitar os paradigmas que embasam nossa prática no contexto escolar, no tocante aos conflitos, à agressividade e ao uso de medicação na infância.

Os textos foram “Gotinhas e Comprimidos para Crianças sem História”, extraído da Revista de Psicanálise, ano 5, 2005, de Alfredo Jerusalinsky. O outro trata da questão da agressividade, sendo uma transcrição da palestra proferida por Alicia Fernandez, psicopedagoga, durante a II Jornada de Estudos Pedagógicos em Porto Alegre, março de 1992 (transcrição e tradução de Elaine Tavares).

Kant (1785) ressalta que a moral necessita de um princípio incondicional, pois a obediência à regra só ocorre quando percebemos sua validade universal, dentro do conceito da autonomia. O que exige do individuo um profundo sentimento interno e um exercício de reflexão crítica que visa garantir a dignidade do ser humano. Trata-se do exercício da autonomia.

Retomando o trabalho no segundo semestre avaliou-se a importância do “empoderamento” de Marcos para que sua autoestima fosse resgatada, buscando retomar seu lugar naquele grupo.

Sasaki (1997) descreve empoderamento como “o processo pelo qual uma pessoa usa seu poder inerente à sua condição”, isto é, todos os envolvidos, corresponsáveis e co-construtores pelas escolhas e decisões tomadas diante de alguma situação de vida.

Para Marshall, Boyack e Bowen (2005) o empoderamento permite que o controle da situação retorne para os principais envolvidos: a vítima por apontar suas necessidades e formas de reparação e ao infrator que através da reparação do ato cometido passa a vislumbrar um caminho para sua reintegração. Favorece assim o exercício da autonomia de ambos.

Combinou-se com a professora que estava muito angustiada com a situação, algumas mudanças no cenário do grupo. Ela iria conduzir a turma e as auxiliares e só entraríamos em cena quando necessário e solicitado por ela. Foi avaliado pela psicóloga após observação de sala que a professora tinha um ótimo manejo de comportamento com intervenções assertivas e para Marcos ter uma só referência de adulto lhe fornecendo os limites seria mais eficaz. Ele retornou do recesso menos agitado e mais concentrado principalmente no primeiro momento da aula, anterior ao recreio. Como logo foi marcada uma visita ao zoológico em agosto, a ansiedade tomou conta da turma. A avó de Marcos dizia a ele que se “não melhorasse seu comportamento” não iria autorizar sua ida. Ele entregou então a autorização ao pai que assinou prontamente. A professora relatou certa insegurança de levá-lo, porém avalia que é importante que ele participe. Na realidade todos estavam bastante apreensivos com a responsabilidade de levar Marcos em um espaço tão aberto como o parque zoológico.

Na organização dos passeios da unidade escolar cada turma é acompanhada por dois adultos. Foi acordado que seria realizado o mesmo esquema com esse grupo e que não iria um adulto só para acompanhar o aluno em questão. No dia do passeio Marcos foi chamado pela diretora e estabelecida a seguinte conversa: “Sei que você vai ficar com sua turma, estou confiando em você e sei também que é capaz de cumprir com os combinados que a professora fez”. No retorno do passeio que transcorreu de forma tranquila Marcos entra na escola e corre ao encontro da diretora relatando que conseguiu cumprir todos os combinados, e que ele não

precisava mais de alguém só para cuidar dele. A partir de então Marcos passou a realizar as atividades propostas com mais empenho e seu tempo de concentração ampliou. Vinha na diretoria regularmente para mostrar seu caderno com orgulho. A avó passou a retirar o aluno na classe, junto com os demais e os integrantes da sua turma. Os círculos passaram a ocorrer informalmente dentro da sala, pois as crianças falavam com Marcos sobre suas atitudes e o que sentiam.

Avaliou-se que houve um “empoderamento” envolvendo todos os segmentos. Outro círculo foi agendado para o dia onze de setembro para envolver os pais, alunos e professores.

Apesar de ocorrerem episódios de agressão, principalmente no recreio, quando Marcos é contrariado, ele avançou na questão da aprendizagem e de sua reintegração no grupo.

Nesta data foram convidados os pais e os alunos sendo a diretora e a professora as mediadoras que conduziram o encontro. Foi bastante enriquecedor, proporcionar um espaço que todos foram ouvidos. Os pais em sua totalidade demonstraram estar satisfeitos com as intervenções da escola, o desenvolvimento dos filhos e principalmente a oportunidade de se trabalhar com a “mediação de conflitos”. Os pais tiveram a oportunidade de deixar registrados suas impressões e sentimentos. Marcos relatou que se sente melhor e quer brincar mais com os colegas da turma. As crianças relataram que gostam de Marcos e algumas voltaram a brincar com ele. Mas quando ele faz algo que as ofendem, eles tem liberdade para comunicar a ele sua insatisfação pela atitude inadequada. A professora relata do desafio que tem sido alfabetizar e simultaneamente lidar com a mediação contínua de conflitos na turma, porém do quanto é enriquecedor enquanto prática de valores e atitudes.

A avó se sente mais segura também ao lidar com Marcos em casa, no tocante aos limites o que favorece a mudança de comportamento que narra sua intenção de “melhorar seu comportamento para poder chamar amigos para brincar em casa com ele”. (sic)

Após a realização dos círculos que duraram seis meses Marcos ganhou maior confiabilidade e a turma o reintegrou nas brincadeiras e demais atividades. Apesar de ainda persistirem algumas situações de conflito, a mediação permite a “reflexão sobre a ação” o que favorece na prevenção da violência no contexto escolar. Trata-se de um espaço em que há uma recriação coletiva dos momentos de conflitos

vivenciados no grupo, potencializando assim a construção de pactos coletivos que visem à retomada de laços sociais que proporcionem um real desenvolvimento da autonomia moral.

Menin (1996) nos indica que o modo como vivemos as relações sociais permite que se considere o outro além de nós mesmos, percebendo as regras e leis como construções humanas e balizadas pela racionalidade e sua aplicabilidade social. Razões compartilhadas e coletivas é que provocam a criação das regras e combinados. Marcos passou a entender e valorizar as regras na manutenção dos laços sociais dentro de seu grupo.

Em dezembro foi realizado o pós-círculo. Como é um período no qual a escola tem uma grande demanda de trabalho a ser finalizado, não foi possível reunir todos os segmentos em uma mesma data. Os encontros restaurativos ocorreram por segmentos em datas distintas. Os pais foram ouvidos na data da última reunião em onze de dezembro e as crianças em quatro de dezembro como no esquema anterior num momento de “roda de conversa” no qual todos participaram inclusive Marcos. E o último encontro do qual participaram a avó, a psicóloga referência, a professora, a coordenadora pedagógica e a diretora em oito de dezembro, para avaliação do processo ocorrido e encaminhamentos para 2013.

As crianças na roda de conversa, dispostas em círculo no chão, colocaram seus sentimentos e que gostariam de permanecer juntos em 2013, na mesma turma e com a mesma professora. A professora colocou que provavelmente vão permanecer juntos, pois só há uma turma de 1º ano no período da manhã, mas terão outra professora. Marcos coloca que agora consegue brincar no recreio, ter amigos, terminar as tarefas, e que talvez mude para a “praia” no próximo ano, pois a mãe quer levá-lo com ela. Colocaram também que gostam da escola, de brincar, da quadra, de cantar e que não têm mais “medo” de Marcos.

A reunião com a psicóloga referência da unidade escolar, família, professora e equipe de gestão foi de avaliação sobre o acordo firmado com Marcos no que se refere ao cumprimento dos combinados estabelecidos. Com a família no tocante ao acompanhamento da saúde, medicação, retorno com a psiquiatra. A psicóloga tentou agendar um encontro com a médica responsável, para que junto com a professora, pudesse relatar sobre a evolução do aluno na escola. Pois a médica informou á família que talvez ajustasse a medicação, utilizando um tipo de ritalina ainda mais forte “24h” e a mudança da família ao manejar o comportamento de

Marcos colocando limites e explicitando as consequências do seu comportamento. A professora relata que houve uma diminuição significativa de situações de conflito durante o segundo semestre, entre Marcos e os demais alunos o que favoreceu o processo de aprendizagem de todos. Marcos apesar da dificuldade de concentração e comportamento conseguiu avançar em sua escrita, além de ter atingidos os objetivos propostos também nas demais áreas de conhecimento. Também apontou a nítida evolução do grupo no tocante a resolução de situações de conflitos, bem como o fortalecimento da autonomia moral. As práticas restaurativas instauradas através da mediação de conflitos promoveu a reflexão de toda a equipe escolar, na busca de alternativas preventivas para situações de violência na escola, segundo a professora que conseguiu ter um manejo de comportamento que favoreceu continuamente tal processo.

No encontro com os pais, utilizou-se do registro como forma de avaliação do processo. Dispostos em círculo, pedi para que avaliassem o processo instaurado durante o ano. Após socializarem suas ideias, foi informado que houve apenas um aluno transferido de escola, pois a mãe não concordou com as “atitudes da gestão”, no tocante à situação, chegando a sugerir que o aluno em questão fosse “expulso”, ou “internado”.

A experiência de participar espontaneamente dos círculos promoveu um fortalecimento de todos por meio do empoderamento promovido no processo restaurativo. A responsabilidade foi partilhada, através da ação comunitária organizada em rede, todos os envolvidos sentiram-se valorizados e fortalecidos enquanto pessoas capazes. Também puderam acompanhar os resultados de suas ações, no fortalecimento dos valores morais das crianças.

Piaget (1994) e Kohlberg (1992) nos apresentaram as noções de justiça que os indivíduos podem construir no decorrer de seu desenvolvimento moral. Piaget (1994) identificou as noções de justiça imanente, retributiva e distributiva ressaltando que o indivíduo abandona uma noção para avançar para outra, enquanto Kohlberg (1992) detectou as noções de justiça corretiva, cumulativa e distributiva, alegando que elas podem ser construídas paralelamente.

Nota-se, portanto que a propostas das práticas restaurativas nas escolas se aproxima das noções de justiça distributiva identificadas por Piaget (1994) e Kohlberg (1992) e da noção de sanção por reciprocidade de Piaget.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com as práticas restaurativas na escola foi positiva, pois todas as partes perceberam a gravidade do ato ofensivo, conseguiram se colocar no lugar do outro (agindo com empatia) e estabeleceram um acordo restaurativo com o intuito de restabelecer o elo rompido pela ação violenta, comprometendo-se assim em mudar e refletir sobre suas ações e consequências para si e para os demais.

A pesquisa foi realizada num contexto, no qual a realidade pode ser analisada sob diferentes prismas, pois os atores envolvidos realizar suas tarefas, falaram sobre sua prática e a registraram, buscando assim gradativamente realizar uma aproximação, mesmo que relativa com os pressupostos implícitos e explícitos nessa nova maneira de lidar com o conflito e de realizar um manejo de comportamento assertivo.

Os círculos se mostraram positivos, pois funcionaram como geradores de estímulos para a resolução dos conflitos de forma pacífica, em que cada um tomou para si o poder de solucionar o problema.

Houve espaço para o diálogo e para a reflexão, o fortalecimento de valores e a intenção de mudança de comportamento, o que pode prevenir ações violentas e favorecer a resolução de conflitos.

Foram seguidas todas as etapas propostas: sensibilização, responsabilização e acordo. E todos os segmentos envolvidos se empenharam no sentido de estabelecer um acordo pautado em ações concretas e não na “ausência de ação”.

Possibilitaram enfim, o fortalecimento das relações pela oportunidade de sair de si mesmo e ir ao encontro do outro por meio do respeito e da confiança.

As práticas restaurativas contribuíram para a construção de um ambiente cooperativo no qual prevaleceu o respeito mútuo e a cooperação, promovendo o diálogo, o abandono das práticas violentas e o fortalecimento da autonomia.

Os resultados dessa pesquisa foram provenientes da análise fundamentada nas teorias expostas nos capítulos anteriores, nos dados expostos no relato de experiência, na mudança eminente de comportamento do aluno, e nas atitudes do grupo que evidenciaram o desenvolvimento moral dos alunos.

Verificou-se que é essencial que a escola construa um *continuum* de práticas responsivas e restaurativas para tornar-se um espaço seguro. Porém sozinhas são insuficientes para sustentar tal prática a longo prazo. Dessa forma os sistemas de ensino necessitam apoiar tais práticas em todos os níveis de intervenção e os dados oriundos de tal prática devem ser coletados para apoiar as decisões a serem tomadas. Trata-se, portanto de um trabalho de corresponsabilidade intersetorial, para que se crie uma rede de apoio de regulamentação restaurativa e responsiva.

A justiça restaurativa e a regulamentação responsiva nas escolas promovem a resiliência e a responsabilidade de todos os atores, pois atribuem poder aos envolvidos nos conflitos e assim favorece a quebra dos ciclos de vergonha e alienação. Tais práticas têm a função de reconectar e reconstruir as relações tanto no aspecto social como no afetivo dentro da comunidade escolar.

Os círculos se mostraram um instrumento eficaz na resolução de conflitos. Os encontros propiciaram a reflexão das crianças sobre suas ações, o diálogo entre todos os segmentos envolvidos, o fortalecimento de valores morais, o estímulo à utilização da mediação para a resolução de situações de conflito de forma assertiva e a construção de um ambiente cooperativo que atuou na direção da prevenção de ações violentas e favoreceu o diálogo, a reflexão e a restauração das relações.

Dessa forma todos os membros da comunidade escolar desenvolveram habilidades necessárias para responder efetivamente de maneira assertiva quando surgem os primeiros conflitos.

Portanto, compartilhando tal experiência será possível colaborar com a produção de uma fonte de análise tanto para as escolas que estão discutindo e buscando alternativas para enfrentar a violência e os conflitos, como também para as pessoas que organizam projetos e que pretendem qualificar e difundir a utilização de práticas restaurativas nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, O. M.; VINHA, T. P. O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. **Revista IANE: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 1, nov. 2003.
- BRANDÃO, D. C. Justiça restaurativa no Brasil: conceito, críticas e vantagens de um modelo alternativo de resolução de conflitos. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 77, 2010. Disponível em: <html>http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7946>. Acesso em: 30 dez. 2012.
- BRZEZINSKI, I. Fundamentos, sociologia, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALRACÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 125, de 29 de novembro de 2010**. DJ-e nº 219/2010, em 01/12/2010, pág. 2-14 e republicada no DJ-e nº 39/2011, em 01/03/2011. Brasília: CNJ, 2010.
- BUORO, A. et al. **Violência urbana: dilemas e desafios**. São Paulo: Atual, 1999.
- CASTRO, D. S. P.; GANDOLFI, C.; OLIVEIRA, R. J. (Orgs). **Uma nova aquarela: desenhando políticas públicas integradas para o enfrentamento da violência escolar em São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2010.
- CHRISTIE, N. **Answers to Restorative Justice as an answer to extreme situations in victim policies and criminal justice on the road to restorative justice**. 2001. Disponível em: <<http://www.restorativejustice.org/articlesdb/articles/2441>>. Acesso em : 30 dez. 2012.
- DURKHEIM. **A educação moral**. São Paulo: Vozes, 2008.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Brasília: Casa Civil, 1990.
- EDNIR, M. et al. **Um guia para gestores escolares: mestres da mudança, liderar a escolar com a cabeça e o coração**. Porto Alegre: CECIP: Artmed, 2006.
- EDNIR, M. (Org.). **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: CECIP, 2007.
- FIGUEIREDO, M. D.; FURLAN, P. G. O subjetivo e o sociocultural na co-produção de saúde e autonomia. In: CAMPOS, G. W. S.; GUERREIRO, A. P. (Orgs.). **Manual**

básico de práticas de atenção básica:saúde ampliada e compartilhada. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALTUNG, J. **Paz por médios pacíficos:** paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Bakeaz, 2003.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudanças na escola. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise.** 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GUIMARÃES, M. R. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 59, p. 329-368, maio/ago. 2006.

HOPKINS, B. **Just Schools: a whole school approach to restorative justice** London and New York: Jessica Kingsley Publisher, 2004.

JACCOUD, M. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa. In: SLAKMON, C. et al. (Org.). **Justiça restaurativa:** coletânea de artigos. Brasília, DF: Ministério da Justiça: PNUD, 2005.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Lisboa: Companhia Editora Nacional, 1964.

KRUG, E. et al. **Relatório mundial sobre violência e saúde.** Genebra: OMS, 2002. Disponível em: <www.opas.org.br/cedoc:hpp:ml03:0329.pdf>. Acesso em : 05 jan. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde do escolar.** 2009.

LOUREIRO, L. B.; GROSSI, P. K. **A Justiça Restaurativa nas escolas de Porto Alegre.** 2009. Disponível em: <<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000072.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

MARSHALL, C.; BOYACK, J.; BOWEN, H. Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática? Uma abordagem baseada em valores. In: SLAKMON, C. et al. (Orgs). **Justiça Restaurativa (Coletânea de Artigos)**, Brasília: Ministério Público e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. PNUD, 2005, p. 269-280.

MARTINS, R. M.; CAMPOS, V. C. **Guia prático para pesquisa científica.** Rondonópolis: Unir, 2004.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MENIN, M. S. S. Os procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

_____. Desenvolvimento Moral – refletindo com os pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-101.

_____. O Lugar dos erros nas Leis ou nas Regras. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 179-208

MORRISON, B. Justiça Restaurativa nas Escolas. In: **Justiça Restaurativa (Coletânea de Artigos)**. SLAKMON, C. et al. (Orgs.). Brasília: Ministério Público e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. PNUD, 2005, p. 295-319.

ORTEGAL, L. Justiça Restaurativa: um caminho alternativo para a resolução de conflitos. **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, Brasília, v. 1, n. 21, p. 120-131, 2008.

PRANIS, K. Justiça Restaurativa: revitalizando a democracia e ensinando a empatia. In: SLAKMON, C. et al. (Orgs.). **Novas Direções na Governança da Justiça e da Segurança**. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

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

PAULA, F. V. Para uma escola sem violência: desvelando os nós de uma complexa rede. In: PIMENTEL, A. et al. **Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos á psicologia da educação**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2009. p. 113-124.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Os procedimentos da educação moral**. V Congresso de Educação Moral, Paris, 1930.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, J. M. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

SPOSITO, M. **A instituição escolar e a violência**. São Paulo: IEAUSP, 1998. 18 p.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ANEXOS

São Bernardo do Campo, _____ / _____ / _____

Assinatura do responsável pelo preenchimento: _____

REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO ESPECÍFICO (RAE)

ANEXO II – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES (Preencher, se necessário)

PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DE SAÚDE

- Informações para rápida referência sobre diagnósticos, exames, acompanhamentos clínicos, etc.
- Caso faça algum tipo de acompanhamento, informar local, especialidade, dias e horários de atendimento.
- Citar exames importantes já realizados pelo aluno (audiometria, avaliação oftalmológica, etc)
- Cópias dos laudos dos exames, se houver, devem ficar no prontuário do aluno

HISTÓRICO DAS ADAPTAÇÕES, APOIOS E RECURSOS OFERECIDOS AO ALUNO

Apoio Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado (AEE), redução de número de alunos em classe, Estagiária de Apoio à Inclusão ou auxiliar de educação, redução de horário, transporte, material adaptado, Centro de Apoio – DV, Estimulação Essencial, entre outros.

DATA	APOIO	INÍCIO	TÉRMINO	ASSINATURA

- Marcar os apoios que o aluno efetivamente tem, e não os que ele necessita

Adaptações curriculares realizadas

- Indicar as adaptações curriculares (de grande e pequeno portes) já efetuadas, discutidas no âmbito da escola ou da equipe-referência.
- Descrever o material adaptado, caso haja.

Encaminhamentos e procedimentos efetuados até o momento

- Apontar os encaminhamentos e procedimentos que já foram discutidos na escola. Por exemplo, encaminhamentos para saúde, Conselho Tutelar, Assistência Social, entre outras possibilidades.

Expectativas e preocupações dos pais/responsáveis e/ou do aluno

- Adaptações e cuidados que a família e/ou o aluno julga necessário ocorrer na escola
- Expectativas da família e/ou do aluno sobre o percurso escolar

Observações gerais

- Outras informações não contempladas em itens anteriores

São Bernardo do Campo, _____ / _____ / _____

Assinatura do responsável pelo preenchimento: _____

Anexo B: Registro dos pais da turma no pós-círculo:

Bem, primeiramente gostaria de agradecer e parabenizar toda a equipe escolar por todo empenho que vocês vêm mostrando para a solução desse caso.

Não vou me estender muito, mas, gostaria de expressar o quanto fiquei emocionado com tudo que ouvi e senti na reunião de 11/09/2012, com relação ao problema do aluno em questão.

Eu, na minha condição de pai de uma aluna desse grupo, acredito que o que vem sendo feito é com certeza um grande aparato, tanto pra vocês da escola quanto pra família do aluno. No entanto, acho importante, que além de se tratar do lado emocional e psicológico "aluno/família", deveria haver uma preocupação também com o lado espiritual, pois, independente de religião, Deus pode todas as coisas.

Um forte abraço!

E que Deus, continue abençoando e iluminando a todos.

Obrigado, mais uma vez.

Edilson - pai da Lara.

Eu soube do problema com o Marcos somente na reunião, porém, digo, quando questionei meu filho sobre o assunto, ele só me disse que não gostaria de falar sobre aquilo. Questionei-o sobre o motivo, ele não quis aprofundar o assunto, então não forcei.

Sempre que pergunto sobre seu dia na escola, ele me diz que foi bom. Então entendo que ele consegue resolver seus conflitos na escola e por isso seu dia acaba sendo bom.

Também entendo que o fato de ele estar no Grupo Escoteiro ajuda muito, pois lá também tem alguns meninos difíceis e todos gostam muito de brincar com ele.

Acho que a escola está de parabéns e só tenho a agradecer pelo carinho com meu filho!

Muito obrigada!

Lílian

Olá, sou mãe da Brenda, estou me sentindo tranquila em relação a escola em todos os sentidos, convivo há bastante tempo aqui e conheço todos os profissionais e métodos de trabalho.

Ao contrário disso, só tenho a agradecer por todo o empenho com todas minhas filhas e quanto mais o tempo passa, mais me orgulho de tê-las nesta escola.

Parabéns a todos profissionais do Zanetti!

Acho que fiz a escolha certa ao colocar meu filho na Zanetti, pois estou feliz com o desempenho dele. Todas as vezes que precisei, fui bem assistida pela professora e pela diretora.

A professora está de parabéns, pois meu filho estava com transtorno de comportamento e dificuldade para aprender. Ela me recebeu, conversou comigo e não desistiu e nem isolou o meu filho. Hoje ele está mais calmo e teve um bom avanço no aprendizado.

"Todo professor deve ser comprometido com sua profissão, pois lidam com seres humanos."

Diretora e equipe

O Marcos não é para mim uma dificuldade que não se pode superar, muito pelo contrário, é uma criança que necessita da ajuda da escola e dos amigos.

Eu procuro orientar o Eduardo que não se deve devolver na mesma moeda e que deve tentar ajudar.

Quando ele reclama muito, digo para se afastar, ou explicar que não está gostando deste tipo de brincadeira.

As dificuldades e a diversidade farão sempre parte da vida deles, é importante eles aprenderem a lidar com elas, faz parte do desenvolvimento.

Procuro ensinar a respeitar as diferenças e mostrar que cada um de nós tem nossa especificidade.

Quanto ao trabalho da escola, eu só tenho que elogiar, venho acompanhando o empenho e a preocupação de todos da equipe e me coloco à disposição para qualquer ajuda.

Luciane.

Apesar de saber da diversidade de comportamento na sala de aula e de ter vivido esta experiência com o aluno em questão, no início do ano fiquei muito angustiada com o comportamento da Luana quando retornava da escola, pois todo o dia tinha uma reclamação e uma chateação. Conversava sempre com a professora tentando entender o que de fato estava acontecendo e ela sempre me tranquilizava, mas eu não conseguia passar isso para Luana, tanto que ela já não queria mais ir para escola. Algumas situações geram tensões que precisam ser administradas com urgência e achei muito positiva a iniciativa da professora ao propor num primeiro momento a roda de conversa para que as crianças pudessem expor suas angústias, expectativas e soluções para o problema. Após essa roda, notei uma mudança na Luana, percebi que ela descobriu que não estava desamparada, que os amigos e também a professora compartilhavam da mesma angústia e que juntos seriam fortes para ajudar o amigo em questão, assim como ajudar uns aos outros. Venho acompanhando todo o empenho deste grupo e acho de extrema importância o apoio que a professora tem de todos os profissionais na escola. Todas as atitudes e providências que foram tomadas até o momento só provam o quanto todos estão envolvidos e se importam com o bem estar da criança em questão, da professora e de todos os colegas. Sinto-me mais confortável em saber deste movimento e que minha filha está em um ambiente seguro em que as crianças e suas famílias que necessitam de um olhar sensível, orientação e apoio estão sendo tratados com o devido respeito e atenção. Acredito que quando uma situação de "conflito" como esta é tomada como algo inevitável, mas não natural e conduzida de maneira eficaz, contribui para um bom andamento do trabalho e de certo modo conforta os envolvidos.

Tatiana

Quero iniciar agradecendo pela consideração que a equipe escolar teve em prestar esclarecimentos sobre o aluno Marcos, seu comportamento, suas dificuldades, enfim, providências e resultados.

Nos colocarmos no lugar do outro nos ajuda muito a mantermos o equilíbrio, ter bom senso e sabedoria para encontrar os melhores caminhos. Antes de qualquer rótulo, ele é um ser humano, isso passo para minha filha que também como outros alunos teve dificuldade com o Marcos e nem queria ir mais para a escola. O mais importante: essa busca para acertar e essa troca de informações com as crianças, ensinando-as a se defender no presente e para o futuro, onde encontrarão com certeza dificuldades com outras pessoas. Sabemos que a melhor solução sempre é o diálogo e ajuda profissional quando se faz necessário.

Criticar e condenar é fácil, difícil é fazer acontecer para o resultado surgir e na questão de educar e fazer com que as crianças desenvolvam também o humanismo é primordial. O comprometimento de cada pai e cada mãe para que junto com a equipe escolar possamos ver resultados cada vez melhores e o acompanhamento escolar é um dos melhores caminhos! Obrigada!

Em primeiro lugar quero agradecer a escola em que meu filho estuda, onde existe respeito mútuo e muito amor e compreensão, esta escola tem profissionais muito capacitados, desde a diretora, professores e os funcionários.

Quero ressaltar tudo que vocês fazem pelos alunos, ajudando desde o ensino até situações mais delicadas, vocês são profissionais super competentes, que trabalham diretamente com cada aluno que tem mais necessidades e até aqueles alunos que só precisam de muita atenção e carinho. O trabalho que vocês fazem com os pais dos alunos que precisam mais diretamente de ajuda, vocês trabalham com profissionais na área da saúde para dar uma assistência melhor para cada família. Eu fico muito orgulhosa por todo este trabalho que vocês fazem na escola, se doando no máximo para que cada aluno possa se sentir acolhido.

Estamos juntos com vocês, para que cada dia nossa escola cresça sempre no respeito, no amor e dedicação por cada aluno.

Obrigada pelo carinho, e que a cada dia ultrapassemos obstáculos conseguindo vitórias.

Rosane.