

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: INVESTIGANDO AS RELAÇÕES
INTERPESSOAIS**

Lara CucolicchioLucatto

Orientadora: Profa. Dr^a Telma Pileggi Vinha

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no Exame de Defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Psicologia Educacional.

Campinas

2012

4 JUSTIÇA RESTAURATIVA: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

Muitas doutrinas jurídicas existentes se originaram a partir de ideias penais que utilizam a pena como forma de intimidação geral do infrator perante a sociedade, ou como intimidação ao próprio criminoso ou, ainda, como reeducação. Mas, em todos esses casos, há primazia do caráter retributivo. O modelo vigente de justiça, segundo Melo (2005), mesmo com uma proposta de aplicar a pena não só para punir e, sim, também reeducar o infrator, não tem contribuído para uma melhora social. “O direito e a justiça, num tal modelo retributivo, portanto, funda-se apenas na sucessão de imposições de sofrimento, mantendo o homem, com isso, sempre preso a uma situação passada” (MELO, 2005, p.7). Ou seja, o foco desse modelo ainda está no ato cometido, no passado e, no máximo, no presente. Outro aspecto desse modelo é que a vítima tem um papel secundário na dinâmica “infrator - ato cometido - vítima”, pois ela é ouvida com o intuito de penalizar o infrator e não como uma protagonista, como um indivíduo que teve sua vida transformada após o ato infracional e com necessidades emocionais que precisam ser restabelecidas.

No intuito de caracterizar o modelo retributivo, reproduziremos um caso verídico relatado por Zehr (2008).

Há muitos anos, eu me encontrava na corte de uma pequena cidade norte-americana, sentado ao lado de um réu de dezessete anos. Haviam pedido para mim e a um colega que preparássemos uma proposta de sentenciamento para submeter à apreciação do juiz. Agora aguardávamos a sentença. Uma triste sucessão de eventos é que culminou nessa situação. Esse jovem (que na época do crime tinha dezesseis anos) usara uma faca para confrontar uma moça num corredor escuro. Durante a luta que se seguiu ela perdeu um olho. Agora a sorte dele seria decidida (p.15).

Segundo Zehr, no dia da sentença, foi sabido que o rapaz passara por dificuldades de relacionamento familiar, com indícios de abuso. Ele não tinha passagem pela polícia, muito menos histórico de violência. Resolvera fugir com a namorada e, como não tinha dinheiro, resolveu abordar uma moça com quem cruzava sempre na rua. No primeiro momento, tentou conversar, mas ela não lhe deu ouvidos, por isto acabou por ameaçá-la com uma faca. Ela se assustou e começou a gritar e reagir; ele, em pânico, apunhalou-a, inclusive no olho. A mãe do

infrator disse que ele mudava de atitude quando aumentavam o tom de voz com ele. Ao final do julgamento, o rapaz foi condenado a uma pena de 20 a 85 anos de prisão (ZEHR, 2008).

Nesse caso, muitas pessoas creem que foi feita justiça, pois acharam o culpado e ele recebeu sua punição pelo que fez. A culpabilização é um dos focos do processo penal, a partir da qual se espera que a justiça vença depois da imposição da dor. Ao se focar a culpa, quem foi e o que fora cometido, esquece-se do futuro e o que poderá ser feito. Por isso, diz-se que a justiça retributiva se prende ao tempo passado. Após estabelecida a culpa, espera-se que o culpado tenha seu “castigo”, acredita-se que o indivíduo deva sofrer, pois causou dor a outro. O processo penal não centraliza suas ações no dano causado ou na experiência da vítima e do ofensor, pois interpreta o crime como infração de uma lei, e tal infração é vista como sendo contra o Estado, que, neste caso, é definido como vítima (PINTO, 2005). Segundo o processo penal, o Estado tem como finalidade a consecução de um bem coletivo, que não pode ser alcançado sem a preservação do direito dos elementos integrantes da sociedade. Portanto, quando se encontram em jogo, direitos relevantes e fundamentais tanto para o indivíduo, quanto para o próprio Estado, ele intervém com a *jus puniendi*, a pena. No entanto, será que no modelo vigente de justiça há consecução de um bem coletivo?

No caso relatado, o juiz disse que o ofensor deveria ser responsabilizado, por isto recebera a pena. No entanto, quando não há um vínculo intrínseco entre o ato e as consequências, e as sanções não são escolhidas pelo ofensor, fica impossível se responsabilizar realmente. O jovem rapaz conseguiu perceber as consequências de seu ato?

O jovem ofensor do nosso caso delinuiu porque não soube tomar boas decisões. A capacidade de decidir bem por conta própria ficará ainda mais comprometida pela experiência prisional. Durante os vinte ou mais anos que passará ali, ele terá pouco ou nenhum estímulo e oportunidade para tomar decisões e assumir responsabilidades (ZEHR, 2008, p.38).

O autor não está negligenciando medidas justas para esse ato, mas fomentando a reflexão sobre os pressupostos de justiça vigente. O autor do dano deve ser sancionado, mas que sanção será essa? De que forma será feita? Imposta ou refletida? Promoverá verdadeiramente responsabilização?

Em relação à vítima, ela sentiu que fora feita justiça? Ela teve reparação do dano que sofreu? O crime é uma experiência traumática porque a pessoa se sente tolhida em sua

autonomia; sua autoimagem de autônomo é desconstruída pela violação do seu espaço privado, do seu ser. A vítima, geralmente, tenta encontrar respostas para algumas perguntas, tais como: o que aconteceu? Por que aconteceu com ela? Será que acontecerá de novo? dentre outras. No processo penal, na maioria das vezes, essas necessidades não são atendidas. Diz-se que as vítimas precisam de empoderamento², isto é, sentir que sua autonomia fora restituída. Restaurar as necessidades é fundamental para que realmente haja justiça. “Além de indenização e respostas, as vítimas precisam de oportunidades para expressar e validar suas emoções: sua raiva, medo e dor” (ZEHR, 2008, p.27). A necessidade sentida pela vítima, de ter o dano reparado, vai além do aspecto material, e, na maioria das vezes, é simbólico (aspecto restaurador). Infelizmente, a vítima acaba sendo apenas uma forma de prova para se estabelecer a culpa, ficando totalmente à margem do processo.

Diante desse quadro, percebe-se que é necessária uma mudança de paradigma, isto é, mudar a forma de compreendermos os fenômenos. Nesse caso, mudar a maneira de compreendermos o crime, visto como ofensa ao Estado e não à vítima, e mudar o caráter retributivo, que acredita que sem algum tipo de castigo ou punição não haverá respeito (PENIDO, 2011).

Algumas iniciativas de melhorar esse quadro surgiram na década de 70, nos Estados Unidos. Integrantes dos movimentos de assistência religiosa dos presídios começaram a fazer mediação entre as vítimas e os réus condenados. A partir daí, foi elaborado o primeiro programa de mediação entre vítimas e infratores, no ano de 1974, que partiu da necessidade de humanizar o sistema de justiça criminal do processo penal. No Canadá e na Inglaterra, também foram encontradas práticas de mediação a partir dessa época (BOOMEM, 2011). Essas ideias se propagaram pelo meio jurídico e, com reformulações, deram origem a um novo conceito, que tem como um dos precursores Howard Zehr: o conceito de Justiça Restaurativa.

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 coletivamente e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causadas pelo crime (PINTO, 2005, p.20).

²Empoderamento: participação ativa dos envolvidos na resolução dos próprios conflitos.

Existem muitas definições para a Justiça Restaurativa, em razão dos diversos contextos histórico-culturais em que as práticas restaurativas ocorriam. Dentre essas conceituações, está a apresentada por Walgrave (2008 apud BOOMEM, 2011), segundo a qual essa prática objetiva reparar o dano causado sem que necessariamente a autoria tenha sido identificada. No entanto, a conceituação mais difundida é a de Zehr (2008), na qual essa prática só faz sentido com o envolvimento do autor do dano.

A intenção dessa nova abordagem de Justiça é levar as partes envolvidas a dialogarem, sem coação, para que o infrator se responsabilize pelo ato cometido, e para que a vítima e os demais envolvidos mostrem ao infrator o impacto do ato em suas vidas, as mudanças ocorridas, os sentimentos despertados, numa tentativa de não haver a reincidência do crime. Ressalta-se, nessa nova abordagem, que o crime não é uma ofensa ao Estado, como se concebe na abordagem retributiva, mas sim às pessoas, como apresentado anteriormente. O objetivo é reparar o que foi causado a elas. Reparar o que foi causado é o conceito de justiça para a abordagem restaurativa, norteadas por perguntas centrais, que são: o que aconteceu? quem foi prejudicado? de que maneira? o que pode ser feito para reparar os danos ou melhorar as coisas? (ZEHR, 2008). A vítima não é mera protagonista nesse processo, tampouco o ofensor, pois ambos são importantes na busca pela justiça. Há, portanto, de um lado, a vítima, que sofreu danos e deve receber justiça, e, de outro, o ofensor, que cometeu o dano e necessita ser responsabilizado sem que se cometa injustiça.

No caso relatado anteriormente, da moça que teve o olho ferido, a sua recuperação vai além de uma possível visão perfeita. As necessidades variam entre as pessoas, por isto é indispensável ouvi-las. Um dos aspectos comuns identificados entre as vítimas é que elas não desejam apenas saber que a justiça está sendo feita, mas, também, participar, quer dizer, ser informadas de todo o processo, ter suas perguntas respondidas, expressar sua dor, indignação, medo, insegurança, ouvir do ofensor as propostas de ressarcimento, sejam quais forem. Esse envolvimento promove uma sensação de controle, contribuindo no empoderamento perdido na situação em que se sentiu violentada em sua autonomia.

Um aspecto importante a se discutir, nesse processo, é que não somente a vítima, mas também o ofensor possui necessidades. O modo de ele se comportar em situações em que desejava algo foi permeado pela raiva que o levou a cometer o crime porque não soube tomar

uma boa decisão. “A paz se aprende, é possível lidar com a violência sem violência” (PENIDO, 2011). Para que haja modificação, ou seja, restauração, é necessário que o indivíduo reconheça o impacto de suas ações. Ele necessita desenvolver o autogoverno, aprender a lidar com a raiva de maneira nãoagressiva.

4.1 Desenvolvimento da Justiça Restaurativa pelo mundo

A Nova Zelândia foi a precursora no emprego da Justiça Restaurativa em seu sistema jurídico, utilizando práticas de resolução de conflitos baseadas no modo como seus ancestrais os resolviam. Houve uma preocupação que envolveu os *Maoris*, grupo nativo do país, sobre as medidas tomadas pela polícia nos casos de jovens infratores. Os *Maoris* não compreendiam essas medidas punitivas, considerando-as violentas e desrespeitosas em relação a sua cultura, a sua forma de resolver os conflitos. Na tradição *Maori*, quando existe um problema, a comunidade e a família se reúnem para discutir e encontrarem juntos uma forma adequada de solucioná-lo.

A implantação da Justiça Restaurativa foi, assim, uma tentativa de melhorar o sistema penal. A Nova Zelândia reformulou seu sistema jurídico relativo à infância e à juventude em 1989, de acordo com esse novo conceito. Nessa data, foi aprovado o *Estatuto das Crianças, Jovens e Famílias* e, a partir daí, na ocorrência de um ato infracional, a família do jovem teria papel central nas decisões a serem tomadas. Tais decisões sempre respeitavam as “estruturas de tempo significativas para a criança ou jovem” (MAXWELL, 2005, p.280), assim, permitiam que as medidas não fossem tomadas apenas de acordo com a necessidade dos órgãos e pessoas afetadas, mas também de acordo com as possibilidades de o jovem compreender o processo, sendo relacionadas à infração. O processo utilizado era o das *Reuniões de Grupo Familiar*, originalmente denominado *Family Group Conferencing*.

A Justiça Restaurativa, nesse país, é uma forma de resolver conflitos sem necessidade de utilização dos tribunais, ou, em alguns casos, é empregada para orientar a fase posterior à sentença judicial. As reuniões têm como integrantes o infrator, sua família, a vítima, o assistente social e a polícia, e são utilizadas quando ocorrem crimes mais graves e reincidentes. Uma característica marcante é o chamado “tempo de planejamento privado”, que é um tempo concedido ao ofensor e sua família para refletirem e traçarem medidas e ações de reparação à vítima. Segundo Maxwell (2005), estudos investigativos foram realizados para avaliar essa prática; os resultados encontrados mostram que tem sido realmente eficaz no seu sentido restaurativo, bem como na redução de infrações. Além disso, os jovens demonstram seu

contentamento em relação ao apoio, à compreensão no processo, e se mostram aptos a reparar os danos causados.

Segundo Froestad e Shearing (2005), com exceção da Nova Zelândia, a Justiça Restaurativa não tem posição central nos países que a utilizam, tomando formas e ganhando particularidades diferentes. Nesses países, a justiça criminal ainda tem como base o modelo retributivo.

Grande parte da literatura jurídica especializada observa que nos países com tradição anglo saxã há maior abertura para a criação e o desenvolvimento de programas de justiça restaurativa. As origens dos sistemas jurídicos nos ajudam a compreender o porquê disso. Existem dois grandes sistemas jurídicos. O da *civil law*, também denominado romano germânico, e o da *common law*, também denominado anglo saxão. A *common law* é a tradição jurídica fundada nas decisões judiciais (regras dos precedentes, “rule of precedent”), de modo que o julgamento tem por parâmetro casos análogos já julgados. Nela os julgamentos ocupam lugar de destaque, assumindo a lei um papel secundário, incidindo apenas para solucionar conflitos insuperáveis entre direitos jurisprudenciais, regionais ou estaduais.

Em primeiro plano, no *common law* aparecem os costumes do momento histórico e as necessidades concretas de cada conflito. O direito declarado pelo juiz da causa é a fonte principal do sistema, pois em países vinculados a essa família jurídica, a influência do direito romano foi menor. O direito, nesse sistema, decorre essencialmente na tradição, razão pela qual é por muitos denominado direito costumeiro (ou consuetudinário). Dedicou-se ao tema René David (1996), que explica a origem do modelo da *common law*.

Inicialmente orientado pelo direito anglo saxônico, *common law* é um termo usado em virtude das tribos que ocupavam a ilha da Grã Bretanha (anglos, saxões e dinamarqueses). Nessa primeira fase, a despeito de um único soberano, o direito era fragmentado e mantinha as características e as tradições do direito local, conforme a tradição da tribo respectiva. Em 1.066, houve o declínio da sociedade tribal com a conquista normanda emergindo para uma sociedade feudal, sendo a partir desta época que foram encontrados os primeiros registros da expressão *common law* ou comune.

Os modelos da *civil law* são também denominados sistema romano-germânico. É o direito legislado, que se fundamenta quase que totalmente no direito positivo, na lei promulgada, enfim,

na norma. É todo baseado em leis, isto é, normas escritas e promulgadas por um órgão competente, e estas leis devem ser a única fonte das decisões jurídicas (DINIZ, 1991). Nesses modelos, o papel criador da jurisprudência é bem restrito, pois a solução dos conflitos deve partir da lei. A atuação do operador do direito é predominantemente técnica: analisar e julgar um caso concreto de conformidade com as normas do sistema a ele aplicável. Seu traço essencial se revela na análise do sistema a partir da Constituição, como norma fundamental do sistema, seguida da edição de todas as outras normas infraconstitucionais. A jurisprudência e os costumes, por tais razões, ocupam um lugar secundário e estes são os seus traços distintos do modelo da *commomlaw*. As origens do *Civil Law*, relata David (1996), podem ser situadas no século XII, mas ainda estava em fase embrionária, sobretudo em decorrência da Idade Média e da fé cristã que ocultaram a tradição das leis romano-germânicas, embora algumas ideias ainda permanecessem. Bobbio (1995, p.30) afirma que “o direito romano se eclipsou na Europa Ocidental durante a alta Idade Média, substituído pelos costumes locais e pelo novo direito próprio das populações germânicas (ou bárbaras)”.

O fim da Idade Média e o declínio da moral cristã fez ressurgirem as ideias e as referências normativas romanas. O direito romano passou a servir novamente de fonte, especialmente o civil e o comercial. Na sequência, houve o movimento da codificação das leis, de que é exemplo o Código Napoleônico, na França. A codificação passou a ser considerada o ápice da construção jurídica.

Dessa forma, nos países do sistema *commowlaw*, como as decisões não estão ligadas à lei, o sistema é mais receptivo à alternativa restaurativa, havendo grande abertura para o encaminhamento de casos a programas alternativos, como a Justiça Restaurativa, em oposição às outras nações que são mais restritivas, que adotam o *Civil Law*, sistema jurídico de nosso país. Pinto (2005) afirma que, “o procedimento restaurativo não é, pelo menos por enquanto, expressamente previsto na lei como um devido processo legal no sentido formal” (p.32). Por isso, a dificuldade de essa prática crescer e ser efetivamente utilizada em nosso país. Contudo, em outros países, a Justiça Restaurativa desfruta de maior abertura. Apresentaremos, agora, o modo de utilização da Justiça Restaurativa em alguns desses países, que foram apontados reincidentemente na literatura pesquisada.

Na Austrália, as reuniões restaurativas eram inicialmente conduzidas por pessoas que tiveram a iniciativa de inserir essa prática no país. Em 1990, devido a ações de profissionais diversos, o modelo foi reformulado, passando a denominar-se *WagaWaga*. As reuniões, que até então eram realizadas em outros espaços, começaram a ser realizadas pela polícia a partir de 1993.

Nos EUA e em alguns países da Europa, o programa de Justiça Restaurativa é utilizado logo após a sentença ser emitida. Já no Reino Unido, geralmente acontece antes da sentença final, podendo também ocorrer logo após a condenação.

Na África do Sul, em 1994, houve uma experiência que acabou influenciando todo o país. Era época eleitoral e havia um alto índice de violência nas manifestações públicas. A polícia, na tentativa de resolver essa situação, e baseada na proposta da Comissão *Goldstone* de Investigação relativa à Prevenção da Violência Pública e Intimidação (*Goldstone Commission of Inquiry Regarding the Prevention of Public Violence and Intimidation*) inovou sua conduta, substituindo o comportamento repressivo habitual e propondo o uso dos próprios manifestantes como o principal recurso para manter a ordem nas manifestações. O Ministro valorizou essa abordagem, na qual foram utilizados o conhecimento e a capacidade local para organizar as manifestações.

Assim, a partir de 1997, quando foi eleito o primeiro governo democrático, um novo modelo para resolução de conflitos, com práticas restaurativas, começou a ser utilizado. Esse modelo é chamado *Zwelethemba*, cidade de origem dessa prática, que tinha como ideia desafiadora fazer com que o conflito não avançasse, de modo que ocorresse uma mudança na situação conflituosa. Nela, os envolvidos são referidos como “parte” ou “participantes” e não como vítimas e infratores, pois esta última denominação é entendida como promotora de exclusão. “Dentro deste contexto, a parte ‘infratora’ e a parte ‘prejudicada’ podem (e provavelmente o fazem) mudar de lugar com o passar do tempo. Em outras palavras, o ‘infrator’ de hoje pode ter sido a ‘vítima’ de ontem” (FROESTAD; SHEARING, 2005, p.92). Os autores explicam que o atual infrator pode ter se sentido lesado em algum momento, vitimizado de alguma forma anteriormente, acabando por tomar uma atitude desastrosa: a infração. Por essa razão há necessidade de entender as causas do problema. O foco desse modelo está na busca

coletiva da raiz do problema. Cerca de 20 comunidades na África do Sul, desde o ano 2000, foram apresentadas a esse “modelo de esperança” para seu povo.

De acordo com índices criminais, os países latinos, a partir da década de 80, tiveram seu número de crimes duplicados e posteriormente triplicados na década de 90. Na América Latina, o país propagador da prática restaurativa é a Argentina, que começou a usá-la crescentemente a partir de 1990, com o desenvolvimento do plano de mediação nacional (PARKER, 2005).

No Brasil, a entrada das práticas restaurativas se deu por iniciativa de juízes, diferentemente dos países considerados pioneiros, nos quais houve uma ampla participação da comunidade para a mudança no sistema judiciário (BOOMEM, 2011). Aqui, a prática, segundo Neto (2008), iniciou-se em escolas, como retomaremos posteriormente, com o Projeto Jundiáí. A literatura pesquisada também mostra que existem algumas unidades prisionais administradas pela Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), uma entidade não governamental que atua sob fiscalização do Ministério da Justiça e de Secretarias, e que é um exemplo de prisão aberta com práticas restaurativas (BOOMEM, 2011).

4.1.1 As práticas restaurativas

Dentro da abordagem restaurativa, encontram-se diferentes práticas, que são procedimentos utilizados para que a restauração entre as pessoas possa acontecer, como, por exemplo: a Mediação vítima-infrator, as Câmaras Restaurativas ou Conferência do Grupo Familiar, e os Círculos Restaurativos ou Círculos de Paz, que são as mais utilizadas (NETO, 2008; BOOMEM, 2011). A utilização de cada uma dessas práticas depende do tamanho da comunidade que participa, isto é, dos envolvidos e de sua rede de apoio (familiares, pessoas da comunidade) e do conflito em questão. Existem casos em que não é necessário ter uma grande rede de apoio, pois “independente do modelo, quanto menor a participação, mais rápido os encaminhamentos, ao mesmo tempo, menores os custos financeiros” (BOOMEM, 2011, p.41). Na justiça restaurativa, a Mediação vítima-infrator geralmente é utilizada após a condenação em crimes de menor potencial ofensivo e em casos envolvendo relações familiares (como separação),

defesa do consumidor e relações profissionais. Nesse procedimento, por meio de um facilitador (ou mediador) treinado, que tem como função promover o diálogo, a vítima contará sobre o impacto desse crime em sua vida, envolvendo os aspectos físicos, emocionais e financeiros, e fará perguntas ao ofensor sobre o crime. O ofensor, após esse momento, contará sobre a situação do crime, responsabilizando-se. Por fim, ofensor e vítima tentam chegar a um acordo que leve a vítima a se sentir restituída.

As Câmaras Restaurativas ou Conferência do Grupo Familiar geralmente são utilizadas em casos envolvendo “vitimização grave” e incluem a participação das famílias, dos advogados e das autoridades. Originaram-se na Nova Zelândia, como apresentado anteriormente, na tradição dos *Maori*. Nesse procedimento, o envolvimento dos familiares e amigos é o diferencial, visto que o problema é entendido como sendo de todos. O facilitador reúne a comunidade envolvida (família e amigos), o ofensor e a vítima (NETO, 2008). Inicialmente, é dada a palavra à vítima, ao ofensor e aos envolvidos respectivamente. Posteriormente, a vítima coloca suas expectativas sobre os resultados do encontro e a forma de restituição. A partir disso, o acordo pode ser planejado entre todos. Em alguns casos, o contato direto pode ser evitado, pois há situações em que um dos envolvidos (vítima ou ofensor) não se sente pronto para esse encontro, podendo participar escrevendo uma carta ou gravando um vídeo ou áudio. O importante é o envolvimento, a responsabilização no processo.

Os Círculos Restaurativos ou Círculos de Paz, por fim, envolvem a comunidade na resolução dos conflitos. Geralmente, são praticados em casos abarcando problemas de conduta, violência sexual e alcoolismo. Podem também ser usados como círculos de diálogo e resolução de conflitos. Esse procedimento é caracterizado pelo uso do *talkingpiece*, um bastão que vai passando de mão em mão: cada indivíduo em posse deste objeto tem o direito à fala (BOOMEM, 2011). Na prática, o objeto nem sempre existe, pois o importante é aquilo que ele simboliza, o direito à fala dos participantes. Além da finalidade de haver restauração entre os envolvidos, esse procedimento visa promover e partilhar valores comunitários.

4.2 Justiça restaurativa nas escolas

No âmbito educativo, assim como em sua trajetória pelo mundo, o modelo de resolução de conflitos da justiça restaurativa foi tomando corpo a partir de experiências que deram resultados considerados positivos e tiveram repercussão em diversos países.

O primeiro país a praticar essa abordagem no âmbito escolar foi a Austrália, no ano de 1994, sob direção da conselheira escolar Margaret Thorsborne, diante de um caso de agressão. Desde então, começou a ser utilizada nas escolas de diversos países em problemas de comportamento como “danos a propriedades, roubo, vandalismo, incidentes relacionados a drogas, ociosidade, danos à imagem pública da escola, persistente comportamento inadequado em sala de aula, ameaças de bomba, como também assaltos e intimidação” (MORRISON, 2005, p.295).

A Justiça Restaurativa nas escolas tem um campo teórico ainda precoce. No entanto, algumas teorias já dão sustentação a essa abordagem. São elas: a Teoria da Justiça Processual e a Teoria da Vergonha Reintegradora. A primeira defende a ideia de existir uma relação entre o indivíduo e o sentimento de pertencer à Instituição. Pode-se pensar que seja simples ter esse sentimento de pertença, mas não é. Na realidade, o indivíduo frequenta a instituição, mas a forma como todos se relacionam, alunos e figuras de autoridade, alunos e professores, alunos e funcionários, pode contribuir ou dificultar a ocorrência desse sentimento. Quando o indivíduo se sente ouvido e valorizado, conseqüentemente ele tem maiores possibilidades de se sentir pertencente, e, assim, dispõe-se a cooperar, a contribuir. Ao contrário, quando se sente marginalizado, pode tornar-se agressivo. Por isso, a Justiça Restaurativa torna-se um processo rico para cuidar de tais relações de modo a promover, nos indivíduos, o sentimento de pertença.

A segunda teoria é denominada Teoria da Vergonha Reintegradora, que apresenta a ideia de que a vergonha pode ser positiva. Quando o indivíduo comete um ato considerado não adequado, ele pode se sentir envergonhado. Segundo essa teoria (MORRINSON, 2005), essa vergonha pode ter dois caminhos: ser um sentimento que o levará a não repetir sua atitude ou ser motivo para se sentir estigmatizado e, a partir daí, iniciar um comportamento agressivo por defesa. No segundo caso, a Justiça Restaurativa seria válida no “gerenciamento dessa vergonha”, levando o indivíduo a se responsabilizar pelo ato, sem estigmatização, a qual é comum nas práticas punitivas.

A partir dessas teorias, Morrison (2005) afirma que as intervenções com as práticas restaurativas devem se dar em três níveis: primário, secundário e terciário. O primeiro tipo se dá em toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, docentes, pais e funcionários. São programas restaurativos visando à escuta ativa e ao respeito à diversidade; caracterizam-se como uma tentativa de mudar a cultura das relações sociais na escola. O nível secundário abrange um facilitador e pessoas envolvidas em comportamentos considerados prejudiciais às relações. O nível terciário envolve, além dos estudantes, também seus respectivos responsáveis; é utilizado após atos considerados sérios. “Em resumo, o foco de intervenções primárias está em refirmar as relações, o foco de intervenções secundárias está em reconectar relações e o foco de intervenções terciárias está em consertar e reconectar relações” (MORRISON, 2005, p.305). Para que a escola caminhe para essa nova direção, é necessário que haja intervenção nesses três níveis.

Os Círculos Restaurativos são organizados após a ocorrência de um conflito ou de algum ato de agressão verbal, física ou material. As escolas que utilizam o Círculo divulgam essa prática em cartazes, em reuniões, na comunidade e no momento da matrícula. Esses encontros devem ocorrer em um espaço em que possa haver privacidade para o diálogo. Qualquer pessoa da escola ou da comunidade pode solicitar o Círculo. Caso o requisitante seja um aluno menor de idade ou um agressor, a participação deste deve ser autorizada pelos pais e ser espontânea, não imposta.

4.3 Justiça Restaurativa nas escolas do Brasil

No Brasil, as ideias restaurativas começaram em 1998, com Projetos realizados em escolas para prevenção de violência, como destaca Neto (2008). A primeira iniciativa denominou-se Projeto Jundiaí. O Projeto foi promovido pelo Centro Talcott de Direito e Justiça, Conselho Comunitário de Segurança (CONSEG) e pela Coordenadoria de Ensino, com o apoio da Ordem dos Advogados (OAB), em 26 escolas do Ensino Médio, na cidade de Jundiaí/SP. O objetivo foi testar um programa preventivo contra a violência, desordem, criminalidade nas escolas e reconstruir as relações entre escola e sociedade. O procedimento utilizado foi o das “câmaras restaurativas”, que realiza reuniões com as pessoas afetadas por conduta de dano grave.

Numa reunião, participam o infrator, a vítima, os respectivos apoios (como familiares e amigos) e a autoridade (como um representante da direção da escola, da polícia ou do Conselho Tutelar). Os participantes relatam o acontecimento a partir de seu ponto de vista. Assim, o infrator tem a possibilidade de perceber as consequências de seu comportamento e o que pode ser feito para reparar, de alguma forma, os danos causados. Após os relatos, é lavrado um termo, que é assinado pelos participantes. O termo pode ser um pedido formal de desculpas ou a garantia de que o comportamento não voltará a ocorrer, ou, ainda, a proposta de ressarcimento de um dano.

Apesar de não terem sido encontrados, na literatura pesquisada, resultados precisos do Projeto Jundiaí, ele foi avaliado pelo comitê do Programa pela Justiça na Educação – Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Banco Mundial -e recebeu um parecer técnico aprovando a iniciativa. O Projeto foi interrompido em 2000, mas seu modelo inspira e/ou é reproduzido em diversos outros Projetos de Juizados em parceria com as Secretarias Públicas de Segurança, Assistência Social, Educação e Saúde.

A segunda experiência aconteceu em 2005, em escolas de Porto Alegre (NETO, 2008), que participam do Projeto Justiça para o Século 21, em parceria com a 3ª Vara Justiça Restaurativa da Infância e Juventude (VJRIJ), após breve ensaio no “Projeto da Serra” (em Cajamar, Francisco Morato, Franco da Rocha e Mairiporã), perto da cidade de São Paulo, decorrente de uma pesquisa-ação. O objetivo do Projeto em Porto Alegre foi avaliar e implementar práticas restaurativas no sistema escolar para diminuir a violência. Foi utilizado, como instrumento, um questionário padrão, respondido individualmente pelo corpo docente, avaliando o clima escolar, as expressões de violência e a forma de resolução de conflitos antes e após a instauração dos Círculos Restaurativos. Constatou-se que o *bullying* era o tipo de violência mais citado. Nessa experiência, aconteceram sete Círculos e, segundo relato dos participantes do Círculo, 90% sentiram-se ouvidos e respeitados. De acordo com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), após a implantação dessa prática, houve diminuição de encaminhamentos para o SOE.

Em 2007, novas capacitações foram realizadas para ampliar o Projeto. No início, a formação ocorreu com 10 representantes de instituições educativas. Uma pesquisa realizada por Grossi, Aginsky e Santos (2008), em quatro escolas participantes desse Projeto, mostrou que, segundo relato de professores, 100% das agressões são verbais, a saber, insultos, ameaças e

xingamentos, sendo que, em 86,3% dos casos, estas ofensas desencadeiam também agressões físicas. Os momentos de maior incidência de conflitos são o intervalo, seguido da entrada/ saída do colégio. Entre os 113 alunos entrevistados, 60 afirmaram que participavam das provocações e, inclusive, eram estimulados por colegas; em 75% das vezes não havia interferência da parte dos colegas no momento das provocações, eles apenas observavam; em 8,4% dos casos, desaprovavam e se afastavam do aluno, autor das provocações. Esses resultados mostram que “a violência vem sendo tratada com naturalidade por parte dos alunos. Perceber essas atitudes hostis como normais ou necessárias com alguns colegas estão na cultura do grupo” (Grossi, Aginsky, Santos, 2008, p.7). Essa pesquisa mostrou, ainda, que os alunos tinham dificuldade em pedir a realização dos Círculos Restaurativos em decorrência do tipo de relação até então experienciado na escola, relações de poder “hierarquizadas” que acabavam coagindo a iniciativa. Alguns professores relataram como causa do impedimento em participar, o sentimento de insegurança, pois os indivíduos temiam a reação dos alunos envolvidos no conflito depois de ocorrer o Círculo. No entanto, todos os participantes relataram que tiveram uma sensação de segurança após os encontros restaurativos e um aumento do diálogo no cotidiano escolar. A partir desses resultados, as autoras apontam alguns cuidados que contribuem para que essa prática possa se efetivar, como incluí-la no projeto pedagógico das instituições e selecionar pessoas que tenham aceitação na escola (bom relacionamento interpessoal). Sugerem também supervisionar e orientar as atas dos Círculos, utilizando, na redação, uma linguagem descritiva ao invés de uma valorativa, de forma a obter a definição adequada do fato, pois foram encontrados relatos em que expressões como “agressão moral” ou “conduta inadequada” foram empregadas sem maiores especificações sobre o que ocorreu.

No mesmo ano de início do Projeto em Porto Alegre, 2005, houve uma experiência em São Caetano do Sul (SP), com o Projeto-Piloto Justiça e Educação, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Ministério da Justiça e a Secretaria da Educação de São Paulo. Esse Projeto foi implantado em 3 escolas estaduais da cidade, nas quais os Círculos Restaurativos foram utilizados para a resolução dos conflitos. Posteriormente, foi ampliado para todas as 12 escolas da cidade. Segundo Ednir (2007), entre maio de 2005 e outubro de 2006, ocorreram 106 Círculos Restaurativos com 106 acordos cumpridos. Pelo balanço realizado pelos organizadores do Projeto (MELO, 2008), ao final de dezembro de 2007,

havia sido realizados 160 Círculos, tendo a agressão física, a ofensa e o desentendimento, respectivamente, como demandas principais.

Em 2006, o Projeto se estendeu para a região de Guarulhos e Heliópolis. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, com o apoio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e da Justiça, implantaram-no em 19 escolas estaduais. O objetivo foi, além de utilizar o Círculo Restaurativo como recurso na resolução de conflitos, capacitar cerca de cinco facilitadores em cada escola. Esses facilitadores eram voluntários (jovens, pais de alunos, assistentes sociais e funcionários das escolas).

“No Brasil, praticamente inexitem estatísticas nos Projetos-piloto de Justiça Restaurativa nas escolas – os financiamentos só pedem atestação de serviços prestados, de modo que o único parâmetro de aferição é o íntimo convencimento do coordenador” (NETO, 2008, p.13). Pelos dados da bibliografia consultada, apenas foram encontrados resultados dos Círculos, envolvendo adolescentes, no Fórum. Dentre os 125 processos, 49 foram encaminhados para os Círculos Restaurativos. Nesse período, foram realizados 17 Círculos, com acordo em 16 deles. Os outros 76 processos não foram encaminhados porque envolveram crimes de maior potencial ofensivo. Em Guarulhos, de dez Círculos realizados, houve sete acordos (EDNIR, 2007).

A pesquisa de Baroni (2011) trouxe contribuições valiosas para a avaliação dessa prática nas escolas de Guarulhos e Heliópolis. A autora procurou investigar se o Projeto podia ser um instrumento positivo na resolução de conflitos e combate à violência, se ajudou a resolver os conflitos na escola, as dificuldades encontradas na implantação, e a repercussão junto aos envolvidos nas instituições. A autora relata que houve dificuldade na seleção da amostra, pois ao entrar em contato com as escolas que formalmente faziam parte do Projeto, percebeu que os agentes escolares (diretores, coordenadores, secretários e professores) não conheciam o assunto. Foram selecionadas duas escolas, uma de cada município, nas quais aconteceram apenas um Círculo, os quais foram observados pela pesquisadora. Após a realização dessa reunião restaurativa, foram realizadas entrevistas com alguns dos participantes (professores e alunos). Os resultados encontrados pela autora mostraram que os Círculos Restaurativos foram positivos em parte.

Durante a observação, foi percebido que valores como o respeito, a humildade, a responsabilidade foram trabalhados no momento do encontro, possibilitando aprendizagem para esses alunos, que conseguiram firmar um acordo, mas não ao ponto de nortear ações posteriores. Os entrevistados sentiram-no como forma positiva de resolver conflitos, pois conseguiram fazer as pazes com o colega, no entanto, a participação foi imposta, pois os professores explicavam que seria uma maneira diferente de resolver a situação para que não fosse resolvido de forma mais severa, ou seja, utilizavam-no com certa ameaça. Além disso, houve certa dificuldade de igualar as partes envolvidas, e o mediador se posicionava ainda como uma autoridade, os acordos também foram propostos pelos mediadores e não pelos envolvidos. Algumas hipóteses foram lançadas sobre esses resultados: uma delas é a falta de envolvimento da escola nesse Projeto, que não se empenha para que o professor seja um multiplicador e outra é a postura desse mediador, que teve muita dificuldade em desempenhar sua função, focando os objetivos reais do Círculo, que eram o fortalecimento de valores e restituição das relações interpessoais.

A ampliação do Projeto aconteceu novamente em 2008 na cidade de Campinas. A formação envolveu 5 escolas e contou com uma carga horária de 74 horas. Segundo pesquisa realizada por Vinha em 2010 (VINHA et al., 2011). Todas as cinco escolas foram visitadas, sendo que as três que afirmavam dar continuidade ao Projeto foram selecionadas. Ao longo do primeiro semestre, essas instituições foram acompanhadas para que se pudesse compreender como estavam sendo desenvolvidos os Círculos Restaurativos. Os pesquisadores identificaram que, na primeira escola, o diretor havia feito a formação junto com alguns professores interessados; houve apoio e incentivo da equipe gestora, mas nenhum Círculo ocorreu. Na segunda, apenas um dos professores foi quem realizou a formação e, apesar de procurar incentivar os demais colegas, não conseguiu envolvê-los no Projeto e nem teve apoio da direção.

Nessa instituição, foram realizados apenas dois Círculos no ano de 2008, pelo próprio professor que estava participando da formação. Quanto à terceira escola, na qual não houve nenhum Círculo, somente alguns professores fizeram a formação; a direção não demonstrou oposição, mas também não incentivou. Pelos relatos de entrevistas de alguns professores que não participaram da formação e de professores capacitados, mesmo considerando a formação proveitosa e reconhecendo a validade do Projeto, acreditavam que a dificuldade da implantação teve como causas a falta de apoio coletivo (direção, coordenação e colegas), a falta de

envolvimento da comunidade (como a não autorização dos pais para os filhos participarem dos Círculos), o dia a dia atribulado pelas inúmeras atividades curriculares e a ausência de uma formação continuada.

Segundo as autoras, para que esse Projeto se efetive, é necessário que a forma vertical com que o Projeto foi apresentado em algumas escolas seja transformada. Também é imprescindível que a democratização seja favorecida pela instituição, que haja preocupação e cuidado com a formação profissional continuada e de base da escola, que sejam garantidas condições estruturais para que possa haver a implantação.

No ano de 2009, a cidade de São José dos Campos iniciou o *Projeto Justiça e Educação: parceria para a cidadania*, com a participação de 8 escolas municipais como unidades-piloto. O Projeto ainda está em andamento e não encontramos na literatura dados sobre os resultados alcançados até o momento.

4.3.1 Projeto *Justiça e Educação: parceria para a cidadania* em São Caetano do Sul (SP)

O Projeto *Justiça e Educação: parceria para a cidadania* foi realizado também no município de Guarulhos e de Heliópolis; no entanto, detalharemos a experiência no município de São Caetano por se tratar do município em que nossa pesquisa foi realizada. Esse Projeto foi uma parceria do Judiciário e da Secretaria do Estado da Educação com o Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), responsável pelas capacitações dos facilitadores. O Projeto teve como objetivo central dar subsídios às instituições escolares para que os conflitos fossem resolvidos de uma maneira não-punitiva na própria instituição de ensino, por meio dos Círculos Restaurativos, visto que havia um grande número de Boletins de Ocorrência no Fórum, provenientes das escolas, propiciando condições para uma mudança de uma cultura escolar retributiva para uma restaurativa.

A primeira formação oferecida foi para facilitadores de práticas restaurativas. Ocorreu em 2005, inicialmente com carga horária de 104 horas, e teve, como participantes voluntários, profissionais de escolas, pais de alunos, assistentes sociais e conselheiros tutelares. Os participantes foram capacitados de acordo com a técnica criada por Dominic Barter (2007), inspirada na comunicação não-violenta. Essa técnica tem bastante influência das práticas restaurativas utilizadas em Waga Waga, Austrália. O Círculo Restaurativo (Apêndice A), com essa técnica, é composto de três encontros: o Pré-Círculo (encontro de preparação ao Círculo), o Círculo (encontro de todos os envolvidos com o mediador) e o Pós-Círculo (acompanhamento dos resultados).

No Pré-Círculo, as partes envolvidas são ouvidas separadamente e podem indicar pessoas da comunidade para apoiá-los no Círculo. Segundo Melo (2008), no Círculo, acontece o encontro das partes envolvidas em 3 etapas: a primeira de compreensão mútua, em que as partes passam a se perceber como semelhantes; a segunda de luto e transformação, na qual são reconhecidas as escolhas e responsabilidades envolvidas no ato da transgressão; e a terceira de acordo, em que os participantes desenvolvem ações que reparem, restaurem e reintegrem. No Pós-Círculo, os envolvidos são convidados a participar de um novo encontro para avaliarem suas ações e

discutirem a necessidade ou não de um novo acordo a partir dos resultados alcançados até o momento.

Nesse município, além da formação dos facilitadores em práticas restaurativas, houve a formação em “liderança educacional”, com carga horária de 40 horas, para vice-diretores, professores, coordenadores, supervisores e assistentes técnico-pedagógicos, para serem lideranças facilitadoras de mudanças, promovendo o envolvimento da comunidade. Foi também oferecida uma formação “político-institucional” com carga horária de 60 horas, visando dar subsídios para a estruturação, organização e funcionamento da Justiça Restaurativa nos Fóruns (Judiciário), Conselhos Tutelares e escolas, envolvendo operadores do direito, policiais, guardas, conselheiros tutelares e diretores escolares. Ao final de 2005, os dados apontaram que 10 pessoas foram capacitadas para operar Círculos e 10 foram capacitadas na modalidade de liderança educacional.

A segunda etapa ocorreu em 2006, e envolveu todas as escolas da rede estadual de São Caetano do Sul. Foi percebida a necessidade de apresentar outras opções de técnicas nos Círculos. Introduziu-se, então, o modelo *Zewelehemba* (MELO, 2008). Esse modelo é derivado da forma de resolução de conflitos da África do Sul, apresentado anteriormente no início deste capítulo. Ao final desse mesmo ano, havia 50 pessoas capacitadas como facilitadores e 17 como líderes educacionais em práticas restaurativas. De acordo com Melo (2008), o modelo *Zewelehemba* tem 15 etapas:

Etapa 1: Contatos

O facilitador se encontra com as pessoas envolvidas no conflito depois de o Círculo ter sido solicitado (por meio de um amigo do envolvido, vizinho, parente, professor etc.) para saber o que ocorreu e anota os seguintes dados: data da entrevista, nome, sexo, endereço, situação de emprego das pessoas.

Etapa 2: Organização do Círculo

O facilitador encoraja as pessoas diretamente envolvidas no conflito a se encontrarem no Círculo e discute a possibilidade de outras pessoas participarem para ajudar a encontrar uma solução. Anota os nomes das pessoas que irão participar.

Etapa 3: Responsabilidade no Círculo

O facilitador faz uma lista dos nomes de outros facilitadores que possam participar. Geralmente o Círculo é realizado com dois facilitadores, um conduz e o outro faz o papel de redator.

Etapa 4: Abertura do Círculo

O facilitador faz uma fala de abertura sobre as razões do encontro.

Etapa 5: Relato dos envolvidos diretamente na situação do conflito.

Sub-etapa A: a pessoa que solicitou o Círculo fala.

Sub-etapa B: Um dos envolvidos diretamente fala a partir de seu ponto de vista o que ocorreu e coloca, depois, o outro envolvido também se coloca.

Etapa 6: Alteração dos relatórios

O secretário lê em voz alta os relatórios na presença de todos. Após a leitura podem ser feitas alterações pelos envolvidos e acréscimos.

Etapa 7: Problemas relacionados à participação da comunidade.

As pessoas presentes podem explicar de que forma foram afetadas pelo conflito.

Etapa 8: Identificando as raízes do problema

O facilitador encoraja todos os presentes a considerarem o que pode ser feito para reduzir a probabilidade de o problema acontecer novamente.

Etapa 9: Proposta para um Plano de Ação

O facilitador encoraja todas as pessoas a fazerem propostas, um Plano de Ação, que lide com as raízes do problema.

Etapa 10: Compromisso com o Plano de Ação

Todas as pessoas que aderem ao Plano de Ação devem assiná-lo, declarando que estão satisfeitas com ele e que se comprometem a cumpri-lo.

Etapa 11: Registro

O facilitador explica que todos devem preencher seus dados para documentar o encontro e para a necessidade de um contato posterior.

Etapa 12: Encerramento

O facilitador encerra perguntando a todos se conhecem alguém que esteja passando por problemas e se beneficiaria dessa proposta.

Etapa 13: Entrega de registros do Círculo e encaminhamentos

O facilitador entrega aos envolvidos o registro da reunião.

Etapa 14: Relatório do Círculo e passagem para ações de construção da paz

O facilitador entrega o relatório ao Fórum ou responsável pela escola e por eles são acompanhados para saber se o Plano de Ações está sendo cumprido.

Etapa 15: Avaliação pelos envolvidos na situação de conflito (p.147).

Em 2007, houve uma interrupção do Projeto, entre janeiro e outubro, em razão da falta de apoio financeiro e técnico, retornando no final do mesmo ano com mais uma formação. Nessa etapa, surgiu a necessidade de ampliar a formação para aquelas pessoas que estavam em contato direto com os alunos logo após o conflito (inspetores, professores, funcionários), posto que a maioria nunca tinha estudado concepções sobre conflitos ou como mediar tais situações, empregando, em geral, atitudes punitivas, julgadoras e contentoras. O curso teve carga horária de 12 horas e os participantes passaram a ser chamados de “derivadores de práticas restaurativas”, pois eram pessoas responsáveis por encaminhar casos de conflito ao Círculo.

Em síntese, nesse município, as capacitações tiveram o seguinte formato:

QUADRO 1 - Formação de atores sociais em Justiça Restaurativa.

Tipo de formação	Carga horária (horas)
Formação político-institucional	60
Formação para derivadores /encaminhadores	12
Formação de facilitadores de práticas restaurativas- modelo zewelehemba	70
Formação de facilitadores de práticas restaurativas- modelo comunicação não-violenta	104
Formação de lideranças educacionais	40

Como já apresentamos, a Justiça Restaurativa chegou ao Brasil por meio de algumas escolas em diferentes municípios, em decorrência da preocupação, por parte dos profissionais da Educação e do Direito, com as situações de violência encontradas nas escolas. As iniciativas são preciosas, com destaque para o Projeto *Justiça e Educação: parceria para a cidadania*. No entanto, os envolvidos nessa proposta têm enfrentado dificuldades especialmente com as mudanças políticas, com a falta de recursos, com a maneira com que a formação é implantada nas escolas, e, ainda, com o fato de haver poucos estudos brasileiros sobre a Justiça Restaurativa na escola. Mesmo com essas dificuldades, a proposta se apresenta como uma possibilidade de mudar

o panorama de violência das escolas, visto que a forma até então empregada, “colocando mais grades nos corredores e janelas, instalando câmeras de vigilância, levantando muros altos, tornando mais severas as penalidades dos sistemas disciplinares” (EDNIR, 2007, p.10), não tem mostrado efeitos duradouros por não trabalhar as causas do problema. É importante que aconteçam intervenções adequadas no momento do conflito para que os envolvidos se sintam atendidos em suas necessidades. As Assembleias podem contribuir com a mudança na situação atual da escola, dando possibilidades aos atores da instituição educativa de dialogarem sobre as desavenças que envolvem o coletivo e sobre temáticas relacionadas ao convívio das pessoas na instituição e no entorno.

Ao encontro dessa proposta, temos os Círculos Restaurativos como possibilidade para lidar com conflitos num âmbito mais privado de forma dialógica, não punitiva. Para contribuir com a possibilidade de transformar a cultura retributiva da escola em uma cultura de restauração, promovendo o sentimento de segurança neste espaço, faz-se necessário saber como estava ocorrendo o trabalho com os Círculos Restaurativos no cotidiano das escolas, quais são suas dificuldades e o que deu ou não certo, de modo a contribuir para que a proposta seja efetivada.

4.3.2 Pesquisas sobre a Justiça Restaurativa: algumas reflexões

Uma vez que projetos de Justiça Restaurativa têm sido realizados em partes do país, algumas pesquisas recentes surgiram com o objetivo de aprofundar as discussões sobre os benefícios e as contribuições que este modelo de abordagem de conflitos pode trazer para a educação. Grossi, Aginsky e Santos (2008) realizaram uma pesquisa-ação em escolas da rede pública e particular de Porto Alegre, com o objetivo de avaliar as práticas restaurativas nessas instituições que faziam parte do Projeto Justiça para o Século 21. Para esse fim, realizaram inicialmente um diagnóstico situacional das escolas da amostra, identificando as expressões de violência e analisando a forma como lidavam com esse problema. Além disso, acompanhavam o processo de sensibilização para a implementação dessa nova abordagem.

As autoras relatam que as escolas participantes do Projeto Justiça para o Século 21 tiveram que atender alguns critérios, a saber: possuir um alto índice de conflitos, com casos inclusive encaminhados à Justiça; ter uma natureza diversa; apresentar interesse em desenvolver práticas restaurativas (como os círculos de paz); disponibilizar horas dentro da carga horária dos docentes para que eles se capacitassem e realizassem Círculos Restaurativos; não ter realizado nenhuma vivência anterior de práticas restaurativas; possuir ensino médio em turno diurno e ter participado do primeiro seminário sobre Justiça em março de 2007. Sendo atendidos todos esses critérios, as escolas estariam aptas a participar, então, do projeto.

A partir da seleção da amostra, foram feitas oficinas de capacitação sobre o tema da Justiça Restaurativa, das quais, participaram, ao todo, 21 representantes das 4 escolas. Após essa etapa, 242 professores responderam a um questionário e foram também observados em alguns momentos da rotina escolar. Para esses professores, a maior causa dos conflitos na escola se devia à personalidade do aluno (79,3%), ao modelo social (38%), seguido da intolerância (33,8%).

Após a realização da pesquisa, os resultados dos questionários apresentados, encontrados pelas pesquisadoras, foram bastante elucidativos. Observou-se uma forte relação entre agressões verbais e físicas: de 100% das primeiras, 86,3% acabaram por levar os alunos a cometerem agressões físicas. Os conflitos se davam especialmente durante o intervalo, mas também no horário de entrada ou saída do colégio. Os números mostraram que, de 113 alunos entrevistados, 60 assumiam terem se envolvido nesses conflitos, sendo algumas vezes incentivados por colegas. Outra estatística interessante é a de que em 75% dos casos de provocação, os colegas apenas observaram, sem interferir, e 8,4% deles desaprovaram e mantiveram distância do aluno causador do conflito. Quanto aos professores e suas formas de intervenção, verificou-se que a maioria dos discentes afirmou que havia expulsão da sala ou uma conversa em particular com o aluno. Um dado importante é que, durante o período da pesquisa, foram realizados apenas sete Círculos Restaurativos.

Os resultados acima citados evidenciam que a violência no grupo é banalizada e, por vezes, considerada comum pelos próprios alunos; eles têm dificuldade em dialogar com o professor e pedir uma intervenção com a realização de Círculos Restaurativos. Isso se deve ao fato de que, em geral, a vivência que tinham experimentado antes era de uma situação de

hierarquia entre professor e aluno. Do ponto de vista do professor, uma das causas da resistência em participar dessa experiência restaurativa é a insegurança com relação à reação dos envolvidos; contudo, na pesquisa, os participantes relataram que se sentiram seguros e que houve até mesmo uma melhora nos diálogos durante o cotidiano escolar no período que se seguiu. Ao final de sua investigação, as autoras ressaltaram aspectos fundamentais que acreditaram poder fazer da prática restaurativa um meio efetivo de se gerenciar conflitos, ou seja, incluir os Círculos Restaurativos no Projeto Pedagógico das escolas e selecionar educadores que tenham um bom relacionamento dentro delas para participarem desta prática são atitudes necessárias e fundamentais para um bom desenvolvimento da prática restaurativa.

Outra pesquisa que aborda os Círculos Restaurativos em escolas é a de Vinha et al. (2011). Inicialmente, o objetivo era descrever e analisar como aconteciam os Círculos Restaurativos nas escolas públicas do município de Campinas e que mudanças estavam acontecendo a partir disto. Após reuniões com a assistente social da Vara da Infância e Juventude, verificou-se que 5 escolas haviam participado da capacitação da Justiça Restaurativa, mas apenas 3 estavam trabalhando efetivamente com essa prática.

As escolas da amostra deveriam ser públicas, terem turno diurno e Ensino Fundamental II, terem implantado os Círculos Restaurativos há pelo menos um ano e possuírem facilitadores capacitados. Ao ser iniciada a investigação para a seleção das escolas, os pesquisadores se depararam com uma situação nova, o que os levou a mudar os objetivos da pesquisa. Observou-se que, na verdade, poucos educadores dessas escolas tinham a formação e capacitação necessárias para o desenvolvimento dos Círculos e que, além disso, pouquíssimos Círculos tinham sido efetivamente realizados, pois, em geral, não havia apoio da direção. Diante disso, os objetivos foram reformulados e o problema de pesquisa passou a ser então: as dificuldades encontradas na implantação do Projeto da Justiça Restaurativa na escola.

Para atingir esse fim, a pesquisa realizada foi de caráter exploratório nas três escolas citadas anteriormente. Para a coleta de dados, foram realizadas 12 entrevistas ao todo, envolvendo dois facilitadores, um professor que não havia feito o curso e um representante da equipe gestora. Além disso, foi aplicado um questionário semiestruturado sobre o tema e, para o tratamento dos dados, foi feita a análise de conteúdo. Os resultados encontrados mostraram que 84% dos sujeitos que participaram da formação consideraram-na rica; os outros 16% acharam

que a capacitação “não ofereceu um suporte” mais sistemático para a implantação do novo Projeto. Todos esses sujeitos disseram que a formação propiciou mudanças, porém, apenas no aspecto individual e não no coletivo. Os outros sujeitos entrevistados, que não participaram do curso de formação, também apresentaram a mesma posição, dizendo que não viram mudanças institucionais.

Em relação aos motivos que dificultaram impediram essa implantação, observou-se que grande parte dos participantes da pesquisa atribuiu essa dificuldade à falta de apoio coletivo (direção, coordenação e colegas), à ausência de divulgação e outros mencionaram ainda a inadequação do espaço físico. Cerca de metade das respostas incluíam a informação de que a escola não considerava a Justiça Restaurativa como parte do currículo; em alguns casos, a dificuldade foi atribuída à não autorização dos pais para a participação de seus filhos nos Círculos e ao acúmulo de tarefas e ausência de formação continuada dos educadores. Percebeu-se, ainda, que esses educadores entendiam o Círculo Restaurativo como uma forma de resolver conflitos entre pares, sendo que o conflito com uma autoridade não era visto como uma situação a ser tratada no Círculo.

Assim, de acordo com as autoras, faz-se necessária uma transformação na forma como o Projeto deve ser apresentado. Além disso, é fundamental que haja um apoio da instituição na direção de uma democratização do sistema de ensino, preocupando-se também com a formação de seus educadores e com a estruturação do ambiente escolar para que a implantação seja bem-sucedida.

A pesquisa de Baroni (2011) teve como objetivo investigar se a Justiça Restaurativa é um instrumento positivo para a resolução de conflitos. Foram observadas também as dificuldades e obstáculos para a realização dos Círculos e a repercussão dos mesmos junto aos envolvidos. Semelhantemente ao que ocorreu na pesquisa de Vinha et al. (2011), houve dificuldade para selecionar a amostra, pois a maioria das escolas, quando contatadas, não tinham ciência do Projeto. Após certo esforço, a amostra se constituiu de duas escolas da região de Heliópolis e Guarulhos. Esse problema para encontrar escolas aptas a participarem da pesquisa apontou para uma provável extinção gradativa dos Projetos de Justiça Restaurativa em escolas que eram referenciadas por terem participado dos cursos de capacitação para este fim.

As escolas selecionadas foram, então, as únicas que afirmavam que o Projeto ainda estava acontecendo; entretanto, percebeu-se que esta não era a realidade, pois a pesquisadora teve muita dificuldade em participar dos Círculos, já que estes não estavam acontecendo de fato. A autora ressaltou que, durante a pesquisa, foi realizado apenas um Círculo em cada escola.

O estudo foi caracterizado por uma abordagem qualitativa e para atingir o objetivo proposto foram realizadas entrevistas e observações. Faziam parte do grupo dos entrevistados todos os participantes dos Círculos (alunos, pais e professores). No entanto, em Heliópolis, isso não foi possível com os alunos do Círculo efetivamente observado pela pesquisadora, em decorrência da dificuldade de se obter o Termo de Autorização para a pesquisa. Diante disso, foram realizadas entrevistas com alguns alunos que já haviam participado anteriormente dos Círculos Restaurativos.

Como resultados, a pesquisadora afirmou que, no momento da observação do Círculo, verificou-se que os princípios restaurativos estavam sendo trabalhados e isto contribuía para o desenvolvimento das relações interpessoais. Essa constatação foi pouco corroborada pelas entrevistas, nas quais os envolvidos relataram que a aprendizagem aconteceu, valores como o respeito, a humildade, a responsabilidade foram trabalhados no momento do encontro sendo significativo para quem participou, no entanto, estes princípios foram trabalhados de maneira momentânea e pontual, não norteando ações posteriores, segundo a autora. Ela acredita que havia uma falta de envolvimento da escola no Projeto Restaurativo de Justiça; além disso, os mediadores em si pareciam ter dificuldade em desenvolver seu trabalho e desempenhar sua função, pois, por vezes, se posicionavam como autoridades. Assim, o Projeto com sua implantação nessas escolas precisava ser aperfeiçoado.

A pesquisa de Santana (2011) teve como objetivo investigar a repercussão da forma de resolver conflitos proposta pela Justiça Restaurativa na prevenção de violência e indisciplina, ou seja, em que medida este modelo funcionava. Para atingir esse objetivo, o autor utilizou como amostra uma escola pública estadual da região metropolitana de São Paulo, que pela experiência nesse assunto, servisse de campo ao estudo do fenômeno investigado.

Para selecionar essa instituição, Santana buscou nas publicações oficiais sobre essa prática as escolas referenciadas; no entanto, essa busca não se mostrou tão fácil. De acordo com o pesquisador, quando foi feito contato telefônico com essas instituições, elas não apresentavam o

mesmo nível de experiência com essa prática: em muitas escolas referenciadas, poucos Círculos haviam de fato ocorrido; em uma delas, inclusive, o diretor não quis compartilhar sua experiência com esta abordagem; em outra, sequer foi possível falar com a direção; em uma terceira escola, o gestor relatou que a proposta não era executada “ao pé da letra”, pois o professor-mediador tinha pouco tempo para realizá-la; houve ainda o caso de uma escola que havia trabalhado com os Círculos, mas que por ter sido municipalizada, não mais o fazia. Por fim, a escola selecionada, segundo as informações do gestor, havia realizado dezenas de Círculos Restaurativos.

A pesquisa foi caracterizada, quanto ao tratamento de dados, como qualitativa, sem desprezar, porém, o aspecto quantitativo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e questionários, além de observação assistemática e análise de documentos dados pela instituição. As entrevistas ocorreram com a direção (diretora e vice-diretora), com a coordenação pedagógica, 14 professores e dois inspetores. Os questionários elaborados para esse fim foram aplicados aos professores e aos alunos. O modelo destinado aos docentes foi composto por 22 perguntas e aos alunos 20 perguntas, ambos contendo questões abertas, fechadas e mistas. A observação se deu de forma assistemática durante as entrevistas, visitas à escola e aplicação do questionário.

Um aspecto observado foi a ação do professor, que por vezes era prejudicada pelas mudanças entre escolas e pelas cargas horárias que não possuíam grande flexibilidade para que atuassem no Círculo. Nessa pesquisa, um ponto muito positivo a ser ressaltado é que, de acordo com as entrevistas, a equipe gestora parecia apresentar uma mentalidade restaurativa, o que é fundamental para a perpetuação do Projeto nas instituições. Entretanto, uma parcela significativa dos participantes ainda não via a Justiça Restaurativa como produtiva. Percebeu-se que, na verdade, eramos que não estavam diretamente envolvidos com essa prática que não acreditavam em seu potencial. No entanto, segundo o pesquisador, os que conheciam melhor e participavam mais de perto do processo encararam-no como importante meio de administrar conflitos. Como resultado da pesquisa, Santana (2011) afirmou ter percebido que, apesar dos avanços na direção da instauração dos Projetos de Justiça Restaurativa nas escolas, algumas delas ainda estavam imersas em um pensamento tradicionalista de antigos paradigmas, em que o tratamento de conflitos, fosse eles devidos à violência ou à indisciplina, e deveriam ser resolvidos por uma abordagem do tipo punitiva.

A pesquisa de Boomen (2011) difere das anteriormente descritas por seu caráter mais reflexivo-filosófico. Foi realizada uma revisão de literatura com vistas a elucidar melhor alguns conceitos diretamente relacionados à Justiça Restaurativa. Valores e princípios como verdade, justiça, perdão, reconciliação e cidadania foram investigados sob a ótica restaurativa, evidenciando que a educação, em amplo sentido, poderias fazer de modo muito mais produtivo e satisfatório quando se levasse em consideração as transformações as quais o sujeito, bem como a escola, deveria sofrer pautados na aprendizagem destes conceitos.

O objetivo desse subitem foi dar um panorama geral das pesquisas que estão sendo conduzidas sobre a Justiça Restaurativa nas escolas do Brasil e reafirmar a contribuição positiva do Círculo Restaurativo para o desenvolvimento e aprendizagem. Por esse panorama foi possível observar a dificuldade em encontrar uma instituição com o Projeto presente no cotidiano escolar, a dificuldade de o mediador trabalhar de forma a fortalecer os valores restaurativos, mas também os relatos positivos de participantes sobre a resolução de conflitos a partir dos encontros e a possibilidade de utilizar o diálogo para resolver os problemas diários. Ressalta-se que existem pesquisas internacionais também sobre a Justiça Restaurativa nas escolas, porém não foram abordadas devido ao pequeno número e por apresentarem características diferentes dos problemas enfrentados no Brasil. Em virtude da relevância do projeto e das contribuições que traz para a mediação dos conflitos, para a qualidade das relações e prevenção da violência, é importante que haja mais estudos sobre a implantação e a prática restaurativa nas instituições educativas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; RUA, M.G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: SummusEditorial, 1996.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. 1993. 208p. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1968.

ARIÈS, F. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Summus, 1946.

ASSIS, O.M; VINHA, T.P. Os conflitos entre as crianças e o processo de negociação interpessoal segundo Selman. In: XX ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE. 2003, Campinas. **Anais do XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**, Campinas, SP: 2003.p.119-133.

ASTOR, R. A. Children's moral reasoning about family and peer violence: the role of provocation and retribution. **ChildDevelopment**, v.65, p.1054-1067, agosto, 1994.

BACKTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 1992.

BAGAT, M.P. Annatazzioni e riflessione sul' autônimam morale. **Attualità in Psicologia**, Roma, v.1, n.2, p.49-56, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARONI, M.C. **Justiça Restaurativa na escola**: trabalhando as relações sociomorais. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2011.

BARTER, D. As etapas do processo restaurativo e o sentido da participação. O Círculo Restaurativo. In: EDNIR, M. **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: CECIP, FDE, 2007.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, v.21, n. 83, p. 7-15, abr/jun., 1992.

_____. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

BOBBIO, N. **O Positivismo Jurídico**. Tradução Márcio Pugliesi, Édson Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOMEM, P. **A justiça restaurativa**: um desafio para a educação. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROOKS, J.G.; BROOKS, M.G. **Construtivismo em sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, P. Z.; MARTIN, M. W.; PAULA, M. T. D. Relação escola-família: em busca da realidade e de possibilidades de intervenção. In: IX ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E V ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2007, Vale do Paraíba. **Anais do IX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino Americano de Pós-Graduação.** Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2005/inic/IC7%20anais/IC7-21.pdf. acesso em 12/10/2011

CASASSUS, J. **A Escola e a Desigualdade.** Chile: Liber Livro, 2008.

COSTA, D. P. L. P. **A influência de um programa de formação continuada no desempenho de profissionais de creches assistenciais com vistas à implantação do PROEPRE.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores na Educação Básica, 2003. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3pdf. Acesso em 08 de out. 2011.

DANI, L.S.C. Conflitos, sentimentos e violência escolar. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III; III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS – CIAVE – FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2008, Curitiba. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação – Educere III; III Congresso Ibero-Americano Sobre Violência nas Escolas – Ciave – Formação de Professores.** Curitiba, PR:2008.

DAVID, R. **Os grandes sistemas do direito contemporâneo.** Tradução de Hermínio A. Carvalho. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DE VRIES, R; ZAN, B. **A ética na educação infantil:** o ambiente sociomoral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEDESCHI, S.C. **Bilhetes reais e/ou virtuais**: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DELUTY, R.H. Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.49, n.4, p.1054-1065, 1985.

DELVAL, J. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. Campinas: Mercado de letras, 2007.

DELVAL, J; ENESCO, I. Moral, desarrollo y educación. Madri: Anaya, 1994.

DERBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto 1967-1997. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p. 163-193, 2001.

DINIZ, M.H. **Compêndio de introdução à ciência do direito**. São Paulo: Saraiva, 1991.

DOMINGUES DE CASTRO, A. A. **Modelos de ensino**: uma tentativa de classificação. São Paulo: Mimeografia, 1988.

DUKE, D.L. **School leadership and instructional provement**. New York: Randon House, 1987.

EDNIR, M. **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos**. São Paulo: CECIP, 2007.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

_____. **Fenômeno *bullying***: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCO, M.V; LIBÓRIO, R.M.C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.22, n.2, p.200-207, 2009.

FREIRE, B. et al. **Paixão, ciúme e traição**: a “liquidez” das relações humanas no ciberespaço. Disponível em: <www.locc.ubi.pt>. Acesso em: 25 de jul. 2011.

FROESTAD, J; SHEARING, C. Prática da justiça: o modelo Zwelethemba de resolução de conflitos. In: SLAKMON, C.R. et al. (Orgs). **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. p.79-124.

GALLEGO, A.B; BECKER, M.L. Adolescência e respeito: a docência que faz diferença. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v.1, n.1, p.116-133, 2008.

GARCIA, J; DAMKE, A.S. O esvaziamento da disciplina na escola. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III; III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS – CIAVE – FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2008, Curitiba. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EducereIII; III Congresso Ibero-Americano Sobre Violência Nas Escolas – CIAVE – Formação De Professores**. Curitiba, PR:2008.

GINOTT, H. **Pais e filhos**: novas soluções para velhos problemas. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1968.

GINOTT, H. **Maestro-alumno**: el ambiente emocional para el aprendizaje. México: Editorial Pax, 1974.

GOERGEN, P. Ética e Educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, J.C; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e Educação**: Reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.p.59-97

GOMEZ-PALÁCIO, M. Hacia un nuevo paradigma en educación. In: **El niño y sus primeros años en la escuela**. Biblioteca para la Actualización del Maestro, Subsecretaria de Educación Básica y Normal. México-DF, 1995. p.73-80.

GROSSI, P.; AGUINSKI, A.; SANTOS, M. Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na capital gaúcha. In: BRANCHER, L.; SUSIANI, S. (Orgs.). **Semeando Justiça e Pacificando Violências**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

GUIMARÃES, S.E.R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 78-96.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1997.

HOPKINS, B. **Just schools**. A whole school approach to restorative justice. London. Jessica Kingsley Publishers, 2004.

KAMI, C. Obediência não é o bastante. In: **Coletânea AMAE-Educando**: construindo a alfabetização. Belo Horizonte: Almeida Publicidade, 1991. p.38-40.

KAMI, C. Os princípios pedagógicos extraídos das teorias de Piaget face à prática in Piaget à l'école. Tradução Denoel Gontier. 1976. p.179-194. Paris. Folha mimeografada

LA FABBRICA DO BRASIL. **Escola e família**: instituições em conflito? Observatório do Universo Escolar e Ministério da Educação. 2001. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20nosso.ppt>. Acesso em: 10 de out. 2002.

LA TAILLE, Y. Indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p.9-25.

_____. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Autoridade e autonomia na escola**. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 7-9.

_____. **Vergonha: a ferida moral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A importância da generosidade no início da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.19, n.1, p. 9-17, 2006.

_____. Valores dos jovens em São Paulo. In: _____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

LAKATOS, M.; MARCONI, E. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

_____. Educação: o rompimento do círculo vicioso da violência. In: MALUF, M. R. (Org.). **Psicologia Educacional: questões contemporâneas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004a.p. 163-185.

_____. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004b

LEME, M.I.S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo.** São Paulo: ISME, 2006.

LICCIARDI, L.M. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LICCIARDI, L.; VINHA, T.P. Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. In: GUIMARÃES, C.M; REIS, P.(Orgs.). **Infâncias: pesquisas e prática** (título preliminar). Resultados de estudos científicos e de boas práticas. São Paulo: Junqueira e Marin, 2011.

LOMBARDI, J.C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética: equilíbrio das estruturas cognitivas e educação: reflexões filosóficas e críticas.** Campinas: Autores Associados, 2005.

LUKJANENKO, M.F. P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Ensaio Construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, L.M. **A influência dos valores parentais nas estratégias utilizadas pelos jovens em situações de conflitos interpessoais em uma escola pública.** Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. **Proepr: fundamentos teóricos da educação infantil.** Campinas: Gráfica FE, 2009

MARQUES, C.A.E. **Falando da criança e de uma história de vida:** compreendendo a visão de pais. 2004. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

MARTINS, R.A. Concepções sobre regras morais e sócio-convencionais em crianças de pré-escola e primeiro grau. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v. 11, p. 203-211, 1995.

MASSARI, P.O. **A influência dos valores parentais nas estratégias utilizadas pelos jovens em situações de conflitos interpessoais em uma escola particular.** Trabalho de Conclusão de Curso. 2011. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MATTOS, F.L.C. **Uma metodologia para formação continuada de professores universitários no contexto de um ambiente computacional multiagentes.** 2002. 109p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MAXWELL, G. A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia. In: SLAKMON, C.R et al. (Orgs). **Justiça Restaurativa.** Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. p.281-297.

MELO, E. R. Justiça Restaurativa e seus desafios histórico-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In: SLAKMON, C. R. et al. (Orgs.). Justiça Restaurativa. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. p. 53-78.

MELO, E.R. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar e promover cidadania.** Rio de Janeiro: CECIP (2008)

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

_____. **Representações de lei, crime e injustiça em adolescentes.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania.** Rio de Janeiro: CECIP, 2008.

MORRISON, B. Justiça Restaurativa nas escolas. In: SLAKMON, C.R et al. (Org.). **Justiça Restaurativa.** Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. p.297-322.

NAKAYAMA, A.M.A. **Disciplina na escola:** o que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1º Grau. 1999. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NETO, P.S. Chances e entraves para a Justiça Restaurativa na América Latina. In: SLAKMON, C.R. et al. (Org.). **Justiça Restaurativa.** Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento, 2005. p.227-246.

_____. O enigma da esfinge: uma década de Justiça Restaurativa no Brasil. **Revista Jurídica,** v.12, n.23, p.3-24, 2008.

NOGUEIRA, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v.32, n.2, p.155-170, 2006.

NUCCI, L. Psicologia moral: para além de crianças boazinhas. **Educação e Pesquisa**, v.26, n.2, s/p, 2000.

OLIVEIRA, A. M. **O processo educativo e a construção dos valores morais e sociais**: uma questão interdisciplinar. (Texto Mimeografado). Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1994.

PARKER, L.L. Justiça Restaurativa: um veículo para a mudança? In: SLAKMON, C.R et al. (Org.). **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. p.281-297.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

PENIDO, E. Justiça Restaurativa na escola. In: II CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA MORAL – CONFLITOS NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: CRISE OU OPORTUNIDADE? 2011, Campinas. **Anais do: II Congresso de Pesquisas em Psicologia Moral – Conflitos nas Instituições Educativas: Crise ou Oportunidade?**. Campinas, 2011,

PENIN, T. Salas-ambiente: evocando, convocando, provocando a aprendizagem. **Ciência e Ensino**, São Paulo, v.9, p.20-21, 1997.

PERKINS, B. K. **Where we learn**: The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: NationalSchoolBoardsAssociation, 2001. Disponível em <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>. Acesso em: 01 fev. 2011.

PIAGET, J. Los procedimientos de la educación moral. In: _____. La nueva educación moral. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967. (FALTAM NÚMEROS DE PÁGINAS)

_____. **A equilibracão das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967/1998.

_____. **A representao do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Título original: La représentation du monde chez l'enfant. Traduco Adail Ubirajara Sobral. Colaborao Maria Stela Gonçalves. Aparecida: Idéias & Letras, 1947/2005.

_____. **Para onde vai a educao?** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948/1974.

PINTO, R.S.G. Justica Restaurativa  possível no Brasil? In: SLAKMON, C.R et al. (Orgs.). **Justica Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justica e Programa das Naoes Unidas para o Desenvolvimento, 2005. p.19-40.

PUIG, J. M. tica e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Democracia e participao escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Práticas morais**. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, B. (Org.). **Piaget 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997.

REGO, T.C.R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J.G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p.83-103.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S. A assimetria na relao entre família e escola pública. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep/Imprensa Oficial, 2006.

SÁ-CHAVES, I. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Coimbra: F.C. Gulbenkian & F.C. Tecnologia, 2002.

SALLES, L.M.F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.22, n.1, p.33-41, 2005.

SAMPAIO, G.P. **Relações humanas a toda hora**. São Paulo: Nobel, 2011

SANTANA, C.S. **Justiça Restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. 2011. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. 156p.

SASTRE, G; MORENO, M. **Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género**. Barcelona: Gedise Editorial, 2002.

SASTRE, G.; MORENO M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. Tradução Ana Venite Fuzato. São Paulo: Moderna, 2002.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCRIPTORI, C. Aspectos pedagógicos e práticas escolares para o desenvolvimento da autonomia. In: _____. **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM Editora, 2008.

SELMAN, R. **The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses**. New York: Series Editor, 1980.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p.87-103, 2001.

TARDELI, D. D. **O respeito na sala de aula**. São Paulo: Vozes, 2004.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. et al. Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TOGNETTA, L. P.; OLVEIRA, K.; KIKUCHI, P. A. Quando o educador quer saber o que é aprendizagem: um olhar sobre a escola. *Educação Unisinos*, v. 15, n. 3, p. 188-195, 2011.

TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**, v.10, n.1, 2006.

_____. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembléia na escola. Campinas: Mercado de letras, 2007.

_____. Estamos em conflito: Eu, Comigo e com Você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. In: _____. **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM Editora, 2008. p.199-247.

_____. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **DiálogoEducativo**, v.9, n.28, p. 525-540, 2009.

TURIEL, E. Multifaceted Social Reasoning and Educating for Character, Culture and Development. In: NUCCI, L. **Moral Development and Character Education a Dialogue**. Berkeley, C.A: McCutchan Publishing Corporation, 1989.

_____. The development of children`s orientations toward moral, social and personal orders: more than a sequence in development. **HumanDevelopment**. v.51, p. 21-39, 2008.

UNESCO- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Um olhar dentro das escolas primárias**. Brasília. Relatório UNESCO, 2008.

VALLE, F.F.; SALLES, M.L.F. Violência na escola: concepção de professores e alunos. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III; III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS – CIAVE – FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2008, Curitiba. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III; III Congresso Ibero-americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE – Formação de Professores**. Curitiba, PR, 2008.

VASCONCELOS, M.S. Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio. In: ANPEP, 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2005.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.426p.

_____. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes**. 2009. 223p. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. **E quando chega a adolescência**: uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VINHA, T.P. **O educador e a moralidade infantil**. 1997. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

VINHA, T.P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003

VINHA, T.P; ASSIS, O.M. A autonomia e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. **Revista Ícone**, v. 11, n. 1, p. 69-94, 2005.

_____. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA ET AL.A implantação da Justiça Restaurativa como um processo de resolução de conflitos: uma realidade a ser construída. In: **Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade.** TOGNETTA, L.P.; VINHA, T.P.2011.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. O direito de aprender a conviver: o ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. In: XXIV ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE: O DIREITO DE APRENDER. 2008, Campinas. **Anais** do XXIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: O Direito de Aprender. Campinas, SP:

VINHA, T.P.; ASSIS, O.M. Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. In: TOGNETTA, L.P.R.**Virtudes e Educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

WEELER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2, p.241-260, 2006.

WICKENS, D. A teoria de Jean Piaget: modelo de sistema aberto de ensino. In: **Piaget aL'École.** Tradução: Carmen C. Scriptori. Paris: Denoel/Gonthier, 1973.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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